

© 2022 - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste número poderá ser reproduzida, seja por quais forem os meios empregados, sem a permissão por escrito da Coordenação do PPGE.

As ideias, pensamentos, opiniões, conceitos ou visões emitidos em artigos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

REITOR

Natalino Salgado Filho

PRÓ-REITOR DA AGEUFMA - Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização

Fernando Carvalho Silva

DIRETORA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Flávia Nascimento

COORDENADORA DO PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

Lucinete Marques Lima

VICE-COORDENADOR DO PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

César Augusto Castro

Cadernos de Pesquisa é uma publicação trimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), de acesso aberto, e que tem por objetivo a divulgação de trabalhos científicos originais, inéditos, multi/interdisciplinares, desde que sejam voltados para área de Educação, produzidos/as por pesquisadores desta Universidade e de outras instituições congêneres, nacionais e internacionais, a fim de possibilitar o intercâmbio científico e institucional.

Indexada por: Seer.ibict; rcaap.pt; scholar.google

Cadernos de Pesquisa / Universidade Federal do Maranhão,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, v. 1, n. 1,
1985- _ São Luís: EDUFMA, 2021.
v. 29, n. 1
Trimestral, 496p.
ISSN 2178-2229 (online)
1. Pesquisa científica – Periódicos. I. Universidade Federal
do Maranhão. II. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.
CDU 0001.891

Cadernos de Pesquisa

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. dos Portugueses, 1966. Campus do Bacanga - São Luís - MA - CEP: 65.080-805

Tel: 98 (98) 3272 8000/8660

Site: www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa

E-mail: cadernosdepesquisa@ufma.br

EQUIPE CADERNOS DE PESQUISA

EDITORES CIENTÍFICOS

César Augusto Castro
Francisca das Chagas Silva Lima
Iran de Maria Leitão Nunes

COMISSÃO EDITORIAL

Alexandre Guida Navarro
Cesar Augusto Castro
Cícero Wellington Brito Bezerra
Clenilton Costa dos Santos
Lívio Martins Costa Júnior
Lucinete Marques Lima
Lucyléa Gonçalves França
Maria da Glória Almeida Bandeira
Maria do Desterro S. Brandão Nascimento

EQUIPE TÉCNICA

Assistente de Edição

Andiara Costa Lima de Souza
Claudia Polliny Marinho de Sousa
Gabriel Oliveira Nojosa

Diagramação

José Haroldo Matos Machado

Revisão Português

Claudia Leticia Goncalves Moraes
Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira
Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Lana Kaíne Leal
Maria Francisca da Silva Carlos
Regysane Botelho Cutrim Alves
Valnecy Oliveira Corrêa Santos

Revisão Inglês

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Leudenir Pereira e Silva

Revisão Espanhol

Duí Barroso Lima Farias
Maria Francisca da Silva Carlos

Normalização

Josecleide Sampaio da Rocha
Tatiana Cotrim Serra Freire

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Alejandro Pedro Ayala, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil
Prof. Dr. Alfredo López Austin, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof^a Dr^a Ana Maria Jacó-Vilela, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil
Prof. Dr. André Leclerc, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil
Prof^a Dr^a Anna Casella Paltrinieri, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Itália
Prof. Dr. Antonio Gouveia de Souza, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Brasil
Prof. Dr. Antonio Paulo de Moraes Rezende, Universidade Federal de Pernambuco - UFP, Brasil
Prof^a Dr^a Clarice Maria Rispoli Botta, Fundação para o Incremento da Pesquisa e Aperfeiçoamento Industrial – FIPAI, Brasil
Prof. Dr. Edson Hely Silva, Universidade Federal de Pernambuco - UFP, Brasil
Prof. Dr. Eduardo José Marândola Júnior, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Brasil
Prof. Dr. Eliseo Lopez Cortes, Universidad de Guadalajara - México, México
Prof. Dr. Eurípedes Antônio Funes, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil
Prof. Dr. Giovanni da Silva de Queiroz, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Brasil
Prof^a Dr^a Ida Maria Santos Ferreira Alves, Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil
Prof^a Dr^a Ilde Guedes da Silva, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil
Prof^a Dr^a Izabel Missagia de Mattos, Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil
Prof. Dr. João Lima Sant'Anna Neto, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil
Prof. Dr. José Lourenço Pereira da Silva, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil
Prof. Dr. José Walkimar de Mesquita Carneiro, Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil
Prof^a Dr^a Lygia Maria Friche Passos, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil
Prof^a Dr^a Maria da Conceição Pereira Ramos, Universidade do Porto, Portugal
Prof^a Dr^a Maria Elvira Brito Campos, Universidade Federal do Piauí - UFPI, Brasil
Prof^a Dr^a Maria Natália Pereira Ramos, Universidade Aberta, Portugal
Prof. Dr. Matthias Röhrig Ass4

SUMÁRIO

EDITORIAL

7

ODS4 E A EDUCAÇÃO SUPERIOR DE QUALIDADE: DESAFIO PARA A ANGOLA E O BRASIL, OS PAÍSES DO SUL-GLOBAL

SDG4 AND QUALITY HIGHER EDUCATION: A CHALLENGE FOR ANGOLA AND BRAZIL, THE COUNTRIES OF THE GLOBAL SOUTH

11

ODS 4 Y EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD: UN DESAFÍO PARA ANGOLA Y BRASIL, LOS PAÍSES DEL SUR GLOBAL

Marialva Moog Pinto | Justino Cangue

AULAS REMOTAS NAS LICENCIATURAS DURANTE A PANDEMIA: FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES

REMOTE TEACHING DURING PANDEMIC: STRENGTHS AND WEAKNESSES

33

CLASES EN LÍNEA EN LAS LICENCIATURAS A LO LARGO DE LA PANDEMIA: DEBILIDADES Y POTENCIALIDADES

Yasmin Leon Gomes | Caroline Kretzmann | Daniele Saheb Pedroso

O LEGADO DO LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NORMALISTAS NO CEARÁ

THE LEGACY OF THE PSYCHOLOGY LABORATORY IN THE TRAINING OF NORMALIST PROFESSORS IN CEARÁ

59

EL LEGADO DEL LABORATORIO DE PSICOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES NORMALISTAS EN CEARÁ

Edna Rodrigues Barros | Hamilton Viana Chaves | Osterne Nonato Maia Filho

REFLEXÕES SOBRE AS NOVAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR EM DIFERENTES ETAPAS E MODALIDADES

81

Kallyne Kafuri Alves

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A REFLEXIVIDADE, A INTERDISCIPLINARIDADE E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

PEDAGOGICAL COORDINATION AND TEACHER TRAINING: REFLEXIVITY, INTERDISCIPLINARITY AND PEDAGOGICAL PRACTICES

105

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES: REFLEXIVIDAD, INTERDISCIPLINARIDAD Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Hamilton Perninck Vieira | Charmênia Freitas de Sátiro | Fátima Maria Nobre Lopes

PESQUISA E FORMAÇÃO: O GLEPDIAL E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESEARCH AND EDUCATION: GLEPDIAL AND THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS IN BASIC EDUCATION

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN: EL GLEPDIAL Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA BÁSICA

Francy Sousa Rabelo | Maria Socorro Lucena Lima | Isabel Maria Sabino de Farias

129

RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

SOCIAL AND ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY: FROM THE OFFICIAL DOCUMENTS THAT REGULATE EDUCATION TO TEACHING PRACTICE

RESPONSABILIDAD SOCIALAMBIENTAL: DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES QUE RIGEN LA EDUCACIÓN A LA PRÁCTICA DOCENTE

Elaine Cristina Pamplona Seiffert | Eliane Juraski Camillo

149

AS VOZES DAS CRIANÇAS DIANTE DOS DESAFIOS SOCIOAMBIENTAIS NA CIDADE

CHILDREN'S VOICES OF DAILY SOCIO-ENVIRONMENTAL CHALLENGES IN THE CITY

LAS VOCES DE LOS NIÑOS FRENTE A LOS DESAFÍOS SOCIOAMBIENTALES EN LA CIUDAD

José Cavalcante Lacerda Junior | Maria Inês Gasparetto Higuchi | Evelyn Lauria Noronha

177

AS CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT PARA UMA DISCUSSÃO SOBRE INFÂNCIA (S) E SEXUALIDADE (S)

FOUCAULT'S CONTRIBUTIONS TO A DISCUSSION ON CHILDHOOD (DREN) AND SEXUALITY

LAS CONTRIBUCIONES DE FOUCAULT A UNA DISCUSIÓN SOBRE LA INFANCIA Y LA SEXUALIDAD

Ana Carolina Bresolin Stakonski | Ivone Maria Mendes Silva

197

DESENVOLVIMENTO E LINGUAGEM NA INFÂNCIA: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

CHILD DEVELOPMENT AND LANGUAGE

DESARROLLO Y LENGUAJE INFANTIL

Ana Maria Esteves Bortolanza

215

A INSERÇÃO DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MATO GROSSO

THE INSERTION OF BABIES IN CHILDHOOD EDUCATION IN A QUILOMBOLA COMMUNITY IN MATO GROSSO

LA INSERCIÓN DE BEBÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL EN UNA COMUNIDAD QUILOMBOLA EN MATO GROSSO

Joice Ribeiro da Silva | Angela Rita Christofolo de Mello

237

MOVIMENTO DAS RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO DO TOCANTINS

MOVEMENT OF INTERGOVERNMENTAL RELATIONS IN EDUCATION IN TOCANTINS

MOVIMIENTO DE RELACIONES INTERGUBERNAMENTALES EN EDUCACIÓN EN TOCANTINS

Rosilene Lagares

257

DADOS DOS AUTORES

277

DOSSIÊ: A Escola Pública no contexto do Neoliberalismo

APRESENTAÇÃO

Jorge Sobral da Silva Maia | Profa. Dra. Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez

283

O FOMENTO À FLEXIBILIZAÇÃO NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

THE PROMOTION OF FLEXIBILITY IN HIGH SCHOOL'S COUNTER-REFORM IN THE NEOLIBERAL CONTEXT

PROMOCIÓN DE LA FLEXIBILIZACIÓN EN LA CONTRARREFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL

Ilma de Andrade Barleta | Oto João Petry

289

EDUCAÇÃO E A PANACEIA DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE CRISE SANITÁRIA

EDUCATION AND THE PANACEA OF REMOTE EDUCATION IN TIMES OF HEALTH CRISIS

LA EDUCACIÓN Y LA PANACEIA DE LA ENSEÑANZA REMOTA EN TIEMPOS DE CRISIS DE SANITÁRIA

Carina Alves da Silva Darcoletto | Simone de Fátima Flach

311

A BNCC E O REFORMISMO CURRICULAR NO BRASIL NO CONTEXTO DA AGENDA NEOLIBERAL

BNCC AND CURRICULAR REFORMISM IN BRAZIL IN THE CONTEXT OF THE NEOLIBERAL AGENDA

LA BNCC Y EL REFORMISMO CURRICULAR EN BRASIL EN EL CONTEXTO DE LA AGENDA NEOLIBERAL

Paulo Fioravante Giareta

339

A BNC-FORMAÇÃO: O PROJETO DE FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA DOS DOCENTES PÓS-GOLPE JURÍDICO-INSTITUCIONAL DE 2016

BNC-FORMAÇÃO: THE TRAINING PROJECT BY COMPETENCE OF TEACHERS AFTER THE LEGAL-INSTITUTIONAL COUP OF 2016

LA BNC-FORMACIÓN: EL PROYECTO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIA DE LOS DOCENTES POST GOLPE JURÍDICO-INSTITUCIONAL DE 2016

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez | Priscila Gabriele da Luz Kailer | Susana Soares Tozetto

357

AS PROPOSTAS DO BANCO MUNDIAL PARA A ESCOLA PÚBLICA E SUA INFLUÊNCIA NA POLÍTICA BRASILEIRA (2016-2018)

THE WORLD BANK'S PROPOSALS FOR PUBLIC SCHOOLS AND THEIR INFLUENCE ON BRAZILIAN POLITICS (2016-2018)

LAS PROPUESTAS DEL BANCO MUNDIAL PARA LAS ESCUELAS PÚBLICAS Y SU INFLUENCIA EN LA POLÍTICA BRASILEÑA (2016-2018)

Fernanda Franz Willers | Camila Caracelli Scherma

379

OS INDICATIVOS DO RELATÓRIO “UM AJUSTE JUSTO” DO BANCO MUNDIAL À EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

INDICATIONS OF THE WORLD BANK'S “A FAIR ADJUSTMENT” REPORT TO PUBLIC EDUCATION IN BRAZIL: A CRITICAL ANALYSIS

LOS INDICATIVOS DEL INFORME “UN AJUSTE JUSTO” DEL BANCO MUNDIAL A LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN BRASIL: UNA ANÁLISIS CRÍTICO

Carolina Borghi Mendes | Jorge Sobral da Silva Maia

405

CAPITALISMO GLOBAL, NEOLIBERALISMO E “PÓS-MODERNIDADE REACIONÁRIA”: A EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA E OS CONTEXTOS ATUAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DA ESCOLA PÚBLICA

GLOBAL CAPITALISM, NEOLIBERALISM, AND “REACTIONARY POSTMODERNITY”: EDUCATION AS A COMMODITY AND THE CURRENT CONTEXTS IN TEACHER EDUCATION FOR PUBLIC SCHOOLS

CAPITALISMO GLOBAL, NEOLIBERALISMO Y “POSMODERNIDAD REACCIONARIA”: EDUCACIÓN COMO MERCANCÍA Y LOS CONTEXTOS ACTUALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ESCUELAS PÚBLICAS

Julio Emilio Diniz Pereira

433

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO VOLUNTARIADO: UMA NOVA CONSIGNA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA?

THE INSTITUTIONALIZATION OF VOLUNTEERING: A NEW CONSIGNA FOR BRAZILIAN EDUCATION?

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL VOLUNTARIADO: ¿UNA NUEVA CONSIGNA PARA LA EDUCACIÓN BRASILEÑA?

Andréia Nunes Militão

453

RESENHA | BOLSONARISMO E BARBÁRIE: A EDUCAÇÃO COMO TRINCHEIRA DE RESISTÊNCIA

Fábio José de Queiroz

475

ENTREVISTA

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NO BRASIL NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO - ROBERTO NARDI

Jorge Sobral da Silva Maia | Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez

585

EDITORIAL

A Revista Cadernos de Pesquisa da UFMA inicia suas publicações de 2022 com a participação de pesquisadores e pesquisadoras locais, nacionais e internacionais, compondo os doze artigos do presente volume e o Dossiê *A escola pública no contexto do neoliberalismo*, coordenado pelo Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia e pela Prof^a. Dr^a. Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez.

O primeiro artigo intitulado *ODS4 e a educação superior de qualidade: desafio para a Angola e o Brasil, os países do sul-global*, de autoria de Marialva Moog Pinto e Justino Cangue, apresenta os encaminhamentos realizados na Angola e no Brasil para realizar as metas propostas no ODS4, em especial a Educação Superior de Qualidade. Eles evidenciaram que ambos os países fizeram adequações em seus Planos de Desenvolvimento Educativo, entretanto, continuam com os encaminhamentos realizados antes das Metas estabelecidas nos ODS4, justificando os avanços já realizados, mas não ampliando, efetivamente, seu investimento após orientações da UNESCO.

A educação superior é também objeto de estudo de Yasmin Leon Gomes, Caroline Kretzmann e Daniele Saheb Pedroso no texto: *Aulas remotas nas licenciaturas durante a pandemia: fragilidades e potencialidades*. A partir dos relatos de professores/as de licenciatura de uma universidade confessional de Curitiba, as autoras identificaram como potencialidades das aulas remotas: a comunicação e a interação de qualidade entre docentes e estudantes; e como suas fragilidades: a falta de exposição dos estudantes durante os encontros, a queda da frequência, agravada pela carência de acesso de qualidade ao meio digital.

O terceiro texto é um significativo contributo para a história da educação brasileira ao trazer *O legado do laboratório de psicologia na formação de professores normalistas no Ceará*, como espaço das práticas pedagógicas aplicadas pelo professor Lourenço Filho, com base nas técnicas e metodologias da Escola Nova. Nele, Edna Rodrigues Barros, Hamilton Viana e Osterne Nonato Maia Filho também evidenciam a repercussão desse laboratório, implantado na Escola Normal do referido estado, na década de 1920, na formação de professores até os presentes dias.

Em *Reflexões sobre as novas diretrizes para a formação de professores e sua relação com a gestão educacional e escolar em diferentes etapas e modalidades*, Kallyne Kafuri Alves reflete sobre as mudanças estabelecidas pela Resolução nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019, e analisa sua relação com a gestão e a formação nos Currículos de Cursos de licenciatura, em especial no Curso de Pedagogia. Tomando como referência os estudos de Paulo Freire, a autora recorre aos conceitos de arbitrariedade e anestesia his-

tórica para demonstrar como as alterações propostas na mencionada legislação impactam na luta pela gestão democrática e pelo desenvolvimento da formação de professores.

O quinto artigo intitula-se: *Coordenação pedagógica e formação de professores: a reflexividade, a interdisciplinaridade e a práxis pedagógica*, e é de autoria de Hamilton Perinck Vieira, Charmênia Freitas de Sátiro e Fátima Maria Nobre Lopes, que apresentam uma reflexão crítica relacionada às práticas interdisciplinares no trabalho do/a coordenador/a pedagógico como possibilidade de ações transformadoras na escola pública. O estudo reconhece a possibilidade da vivência da interdisciplinaridade nesses espaços, por meio de práticas transformadoras e reflexivas no processo de ensino, mediadas pelo trabalho do/a coordenador/a pedagógico, notadamente na formação continuada do corpo docente.

Francy Sousa Rabelo, Maria Socorro Lucena Lima e Isabel Maria Sabino de Farias analisam a relação entre universidade e escola como uma troca significativa na formação de professores/as, mediante sua vivência em grupos de pesquisas, conforme discorrem no sexto artigo, sob o título *Pesquisa e formação: o GLEPDIAL e o desenvolvimento profissional docente na educação básica*. As autoras reconhecem que a participação de docentes em grupos de pesquisa fomenta o seu retorno à Universidade, ressignificando seus projetos pessoais e profissionais, bem como a apropriação de conhecimentos, favorecendo a reflexão de sua prática.

Elaine Cristina Pamplona Seiffert e Eliane Juraski Cemillo registraram no artigo *Responsabilidade socioambiental: dos documentos oficiais que regem a educação à prática docente* não somente a análise de documentos legais que regem a educação brasileira, como também uma sequência didática na qual este conceito foi colocado em prática por uma das autoras. A pesquisa buscou identificar como a expressão Responsabilidade Socioambiental apresenta-se na documentação analisada e responder ao questionamento de como o referido conceito se materializa no contexto da sala de aula, constatando que é necessário que ele saia das letras para se materializar no trabalho docente, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos comprometidos com o equilíbrio ambiental e a justiça social.

O artigo seguinte, igualmente voltado para a temática socioambiental, *As vozes das crianças diante dos desafios socioambientais na cidade*, é de autoria de José Cavalcante Lacerda Junior, Maria Inês Gasparetto Higuchi e Evelyn Lauria Noronha, que ouviram crianças de uma escola de artes de Manaus, Amazonas, partindo do princípio de que as ouvir é uma abertura para expandir o conhecimento sobre a sociedade. Segundo os autores, as vozes do/as alunos/as foram incluídas num contexto bibliográfico a fim de problematizar a relação da criança com a cidade, destacando a relevância do reconhecimento delas como sujeitos. Os resultados evidenciam a necessidade das vozes infantis na compreensão dos processos de percepção sobre a circulação, apropriação e vivências no contexto urbano.

A infância também se encontra presente no próximo artigo que trata sobre *As contribuições de Foucault para uma discussão sobre infância(s) e sexualidade (s)*, escrito por Ana Carolina Bresolin Stakonski e Ivone Maria Mendes. Elas objetivaram discutir como os poderes modernos incidem sobre os corpos infantis por meio do dispositivo de sexualidade, conduzido as condutas

das crianças e produzindo uma determinada sexualidade infantil. Constataram que a criança e sua sexualidade são produzidas como objetos da ciência moderna, em que discursos médico, psicológico e pedagógico contribuem para tornar o corpo infantil produtivo e docilizado, bem como que a família e a escola assumem um papel de vigilantes e produtores da infância moderna.

Ana Maria Esteves Bortolanza é a autora do décimo artigo que trata sobre o *Desenvolvimento e linguagem na infância: implicações epistemológicas a partir da teoria histórico-cultural*, baseando-se em autores como Vygotsky, Luria, Leontiev, Bakhtin e outros. A pesquisa considera indispensável conhecer as implicações epistemológicas sobre desenvolvimento com foco na linguagem, tendo em vista a apropriação das máximas qualidades humanas pela criança nas relações com o outro, por meio de atividades que fazem sentido para ela. Razão pela qual a autora conclui sobre a importância da linguagem no desenvolvimento infantil, assim como de a escola planejar e executar atividades que o propicie.

A inserção dos bebês na educação infantil em uma comunidade quilombola de Mato Grosso é o estudo realizado por Joice Ribeiro da Silva e Angela Rita Christofolo de Mello no município de Poconé/Mato Grosso, no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, na Creche Municipal Vovó Teófila. A pesquisa etnográfica partiu de inquietações, após a constatação da quase inexistência de produções no campo da educação infantil quilombola; também permitiu às autoras evidenciar que a creche se constitui como um espaço de referência cultural, identitária e produtora de história, visto que os bebês que ali estão participam ativamente desse processo.

O texto sobre *Movimento das relações intergovernamentais na educação do Tocantins*, escrito por Rosilene Lagares, analisa como vem se constituindo essas relações nas políticas públicas e na gestão da educação do mencionado estado. De acordo com a pesquisadora, os resultados remetem à reflexão a respeito da ausência não somente no Tocantins, mas em outros estados, de normas e orientações próprias quanto à forma e ao conteúdo das relações intergovernamentais e instâncias próprias configurando o regime de colaboração.

Finalizando, agradecemos a valiosa contribuição e a confiança dos autores e das autoras que submeteram as suas produções resultantes de estudos e pesquisas para serem publicadas na Revista Cadernos de Pesquisa. Esperamos que os artigos reunidos no presente volume contribuam para novas leituras, apreciações e suscitem o desenvolvimento de outras pesquisas sobre as questões da educação brasileira e de contextos internacionais.

Convidamos o público leitor para apreciar os artigos que compõem o Volume 29, Nº 1 da RCP, incluindo o Dossiê: *A escola pública no contexto do neoliberalismo*, e desejamos uma boa e proveitosa leitura.

Iran de Maria Leitão Nunes
Francisca das Chagas Silva Lima
César Augusto Castro

ODS4 E A EDUCAÇÃO SUPERIOR DE QUALIDADE: DESAFIO PARA A ANGOLA E O BRASIL, OS PAÍSES DO SUL-GLOBAL

SDG4 AND QUALITY HIGHER EDUCATION: A CHALLENGE FOR ANGOLA AND BRAZIL, THE COUNTRIES OF THE GLOBAL SOUTH

ODS 4 Y EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD: UN DESAFÍO PARA ANGOLA Y BRASIL, LOS PAÍSES DEL SUR GLOBAL

Marialva Moog Pinto

<http://orcid.org/0000-0002-9898-8576>

Justino Canguê

<http://orcid.org/0000-0002-2395-5606>

Resumo: O Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável para a Educação (ODS4) representa um desafio para os países do sul-global, em especial, as metas para a Educação Superior (ES) de Qualidade. Como objetivo quer cotejar os encaminhamentos realizados na Angola e no Brasil para realizar as metas propostas no ODS4, em especial a Educação Superior de Qualidade. A pesquisa qualitativa, de cunho interpretativo, tem como contexto a ES da Angola e do Brasil (países do sul global). O método da Análise Documental, tomou a Declaração de Incheón, a Agenda 2030, o Censo da Educação Superior (INEP, 2019), para o Brasil, e do Instituto Nacional de Estatística (INE) para a Angola, como informantes dos encaminhamentos nos dois países. A Análise de Conteúdo de Bardin (1977) auxiliou na interpretação dos achados. O resultado evidenciou que ambos os países adequaram seus Planos de Desenvolvimento Educativo, no entanto seguem com os encaminhamentos realizados antes das Metas estabelecidas nos ODS4, justificando os avanços já realizados, mas efetivamente não ampliando seu investimento após orientações da UNESCO.

Palavras-chave: Educação Superior. ODS4. Angola; Brasil.

Abstract: The Objective for Sustainable Development for Education (SDG4) represents a challenge for the countries of the global south, in particular, the objective for Quality Higher Education (HE). As objective it wants to analyze the referrals made in Angola and Brazil to achieve the goals proposed in SDG4, in particular the Higher Education of Quality. The qualitative research, of an interpretative nature, has as context the HE of Angola and Brazil (countries of the global south). The Document Analysis method took the Incheón Declaration, the 2030 Agenda, Higher Education Census (INEP, 2019), for Brazil, and the National Statistics Institute (INE, 2014) for Angola, as informants of the referrals in the two countries. Bardin's Content Analysis (1977) helped in the interpretation of the findings. The result showed that both countries adapted their Educational Devel-

opment Plans, however they continue with the referrals made before the objective established in the SDGs4, justifying the progress already made, but effectively not expanding their investment after UNESCO guidelines.

Keywords: Higher Education. ODS4. Angola; Brazil.

Resumen: El Objetivo de Desarrollo Sostenible para la Educación (ODS 4) representa un desafío para los países del sur global, en particular, los objetivos de Educación Superior (ES) de Calidad. Como objetivo quiere analizar las derivaciones realizadas en Angola y Brasil para alcanzar las metas propuestas en el ODS 4, en particular la Educación Superior de Calidad. La investigación cualitativa, de carácter interpretativo, tiene como contexto los ES de Angola y Brasil (países del sur global). El método de Análisis Documental tomó la Declaración de Incheón, la Agenda 2030, el Censo de Educación Superior (INEP, 2019), para Brasil, y el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2014) para Angola, como informantes de las derivaciones en los dos países. Content Analysis de Bardin (1977) ayudó en la interpretación de los hallazgos. El resultado mostró que ambos países adecuaron sus Planes de Desarrollo Educativo, sin embargo continúan con las derivaciones realizadas antes de las Metas establecidas en los ODS4, justificando los avances ya logrados, pero efectivamente no expandiendo su inversión siguiendo los lineamientos de la UNESCO.

Palabras clave: Educación superior. ODS4. Angola; Brasil.

INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas (ONU) reuniu em setembro de 2015, em Nova York, representantes de 193 Estados-membros que reconheceram no momento do encontro, que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. (AGENDA 2030). Do encontro, resultou o plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, com intuito de fortalecer a paz universal denominado Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. O referido Plano, indica 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) e 169 metas, para erradicar a pobreza e promover a vida digna para todos, dentro dos limites do planeta.

Entre as 17 áreas específicas de objetivos, o objetivo 4, faz referência à área da Educação, discutidas e acordadas, no Fórum Mundial da Educação (FME) realizado na Coreia do Sul (2015), proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e com apoio de agências multilaterais coorganizadoras como: Banco Mundial; ONU Desenvolvimento, Mulheres, Refugiados, Infância, Fundo de População e ainda ministros e chefes de Estado, sociedade civil, professores e setor privado.

Desse encontro, resultou a Declaração de Incheón (2014, p.7) que por meio do Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável para a Educação (ODS4) quer “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Os agentes envolvidos entendem que se pode transformar vidas através da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos. Tendo realizado um balanço dos progressos realizados para alcançar os Objetivos de Educação para Todos (EPT)

desde 2000, das metas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) relacionadas à educação e das lições aprendidas, a UNESCO adotou a referida Declaração.

O ODS para a Educação de Qualidade (ODS4) evidencia a perspectiva de que a educação é um bem imaterial que uma vez concedido jamais poderá ser tirado do ser humano.

A Agenda 2030 e o ODS4 em particular, composto por 10 metas para serem articuladas na educação dos países do sul global, são um desafio para os mesmos uma vez que contam com agendas e elaboração de políticas públicas complexas e com distintas possibilidades.

O artigo oferece uma explanação de como cada país encaminha suas políticas, seus Planos de Desenvolvimento e como estão estruturados quanto ao Sistema Educativo em geral e a ES, em particular, e assim o leitor poderá conhecer as grandes diferenças dos dois contextos, embora tenham as mesmas metas a cumprir o que torna essa uma tarefa difícil.

A partir do exposto, este estudo não tem a intenção de comparar os dois países em questão, mas tem como objetivo cotejar os encaminhamentos efetivos realizados na Angola e no Brasil - ambos países do sul-global- para realizar os desafios propostos pela UNESCO nas metas do ODS4 para a ES de Qualidade.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativo que toma a ES de dois países do sul global, considerados em desenvolvimento, para serem analisados frente as metas estabelecidas na Declaração de Incheon (2015), para o objetivo 4 “Educação de Qualidade – Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

O método da Análise Documental tomou a Declaração de Incheon, a Agenda 2030, o banco de dados estatísticos do Censo da Educação Superior do INEP (2019), para o Brasil, e do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2014) para a Angola e os Planos de Desenvolvimento da Educação dos dois contextos, como principais informantes da realidade. A análise de conteúdo auxiliou na interpretação dos achados como indica (Minayo, 1994), citado por (VILELAS, 2009, p. 333) que afirma que “é o método mais comumente adotado no tratamento de dados das investigações qualitativas”.

Segundo Bardin (1977) e Chizzotti, (2006), também citados por Vilelas (2009, p. 333), indicam que “a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, com finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens”. Como as definições indicam a análise de conteúdo oferece a consistência científica que afiança a pesquisa dos dois enfoques (qualitativo e quantitativo), busca o rigor e objetividade que é o apanágio da pesquisa científica. Permite fazer a descoberta do que está velado voluntariamente ou por estratégias necessárias e convenientes para o/s autor/res.

A seguir, fundamenta-se teoricamente sobre a perspectiva desse estudo sobre o conceito de qualidade quando dirigido à educação e em especial para a ES. Contextuali-

za-se também os dois países e como a Declaração e os aconselhamentos do ODS4 apresentando uma análise de cada contexto, para que o leitor se aproprie do que está sendo discutido.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A Declaração de Incheón (2014, p.8) e, conseqüentemente, o Marco de Ação da Educação 2030 definem que

a educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG). (AGENDA 2030, 2020)

Nesse sentido, a Declaração nos leva a refletir e retomar os teóricos que definem o conceito de Qualidade e em especial sobre o conceito de qualidade da ES. Avaliar a qualidade da ES é uma dimensão que vem ocupando os espaços universitários no mundo desde o final do século XX e também no Brasil, desde a primeira década do século XXI, e em Angola atualmente. A investigação sobre este tema pressupõe a convergência de numerosos fatores de diversas naturezas. É possível identificar nos estudos dos espanhóis (García Del Dujo, 1997; García Hoz, 1981; Jornet e outros, 1996; Silvero Miramón, 2006 apud PINTO, 2010) como exemplos da literatura espanhola e também, no âmbito brasileiro, as contribuições de José Dias Sobrinho (2005), Denise Leite (2000), Marília Morosini, (2007) e Pinto (2010). (PINTO, 2010)

Em relação ao conceito de qualidade, Pinto (2010, p.25) diz que “da compreensão da relatividade desse conceito, que se coloca numa dimensão cultural e temporal, decorre uma nebulosidade de indicadores que se afastam das grandes proposições universais”.

A preocupação com a qualidade acadêmica, que se tornou usual após os anos 2000, migrou do âmbito empresarial e industrial. Esse conceito foi tomado em termos de funcionalidade e utilidade, em que o critério maior se situava na satisfação do seu destinatário (Pinto, 2010 apud García Del Dujo, 1997; Juran y Gryna, 1980; Silvero Miramón, 2006). Esta perspectiva conceitual, apesar de fortemente alicerçada pelas políticas dos órgãos internacionais, encontrou importante resistência no meio acadêmico. Nesse espaço ainda estavam distantes as práticas sistemáticas de autoavaliação e de avaliação externa - práticas comuns hoje no Brasil - e o discurso da qualidade centrava-se na preocupação social em geral e pedagógica em particular. (PINTO, 2010)

O avanço das políticas neoliberais provocou um contra movimento acadêmico em geral, pois a universidade, em particular no Brasil, não estava acostumada a se expor em processos avaliativos que extrapolassem a visão dos pares. Essa não se constituiu como uma empreitada simples, pois conforme Silvero Miramón (2006, p.37 apud Pinto, 2010), a definição e conceituação da qualidade deve ser metacultural e metacontextual. Isto quer dizer que a reflexão sobre qualidade não é geral, ela deve ser pensada para o contexto e a cultura em que está localizada. Uma Educação de Qualidade hoje pode ser diferente da educação de qualidade de outros momentos históricos, culturais e contextuais (PINTO, 2010).

Os discursos produzidos nas últimas duas décadas apontam para a necessidade de uma educação de 'qualidade', vinculando a condição de desenvolvimento e bem-estar das populações ao nível educacional por elas alcançado. Entretanto, nem sempre a adjetivação do conceito qualidade tem expressão clara e assume valores comuns. (PINTO, 2010). Sendo assim, falar em qualidade, quando muda o referente, muda também o resultado e em se tratando especialmente de Angola e do Brasil, ambos países do sul-global, as expectativas e os resultados certamente serão muito diferentes (PINTO, 2010), em especial, por ser o ponto de partida de cada um dos países tão diferentes.

No entanto, na perspectiva dos ODS4 para educação de qualidade, é entendida como um bem imaterial da maior importância para o ser humano, que uma vez concedido jamais poderá ser retirado ou usurpado. O Objetivo estabelece ainda que a educação de qualidade é aquela que desperta e potencializa as habilidades do ser humano como um todo. Ela descortina um mundo de possibilidades, o ideal de liberdade passa obrigatoriamente por esta e sem ela o ser humano se encontra restrito, incompleto. (AGENDA 2030)

PAÍSES DO SUL-GLOBAL EM DESENVOLVIMENTO – NO CASO ANGOLA E BRASIL

O estudo deixa claro que não tem interesse em comparar os países em questão, Angola e Brasil, uma vez que praticamente não há parâmetros para comparação por suas inúmeras diferenças nos âmbitos social, político, econômico e cultural.

No entanto, na perspectiva histórica e geopolítica, algumas semelhanças podem ser verificadas, características essas que nos permitem cotejar as estratégias dos dois países frente aos objetivos para educação da Agenda 2030. Outro fator que nos permite cotejar esses dois países é o fato de ambos serem países do hemisfério sul, em desenvolvimento e sendo assim, estão dentro do grupo a que se destina a Agenda 2030, no caso deste estudo o ODS4.

A figura a seguir esclarece os limites estabelecidos geopoliticamente entre o norte e o sul-global.

Figura 1 – Países desenvolvidos e países em desenvolvimento do sul global – no caso Angola e Brasil



Fonte: elaborado pelos autores.

As principais características na perspectiva histórica e geopolíticas são: ambos foram colonizados por portugueses, sendo membros dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP); ambos são países situados no hemisfério sul global; e são países considerados em desenvolvimento.

A República de Angola é um país da África Austral, situada no continente africano com limite a oeste pelo oceano atlântico, possuindo uma área total de 1,2 milhão de km². Teve sua independência de Portugal em 1975, 153 anos após a independência do Brasil, pois até então era uma colônia portuguesa. O Produto Interno Bruto (PIB) estimado em US\$ 175 milhões e renda per capita de US\$ 6,00. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,574 em uma escala de 0 a 1, ocupando o 102º lugar na lista dos países. Atualmente possui uma população total estimada em 30 milhões de habitantes, sendo 6,2 milhões, jovens de 15 a 24 anos. Embora seja um país com grandes reservas de Petróleo e Diamante, Angola também é considerado pela Organização das Nações Unidas (ONU) um dos países menos desenvolvidos do planeta.

A República Federativa do Brasil é o maior país da América Latina situada na América do Sul com limite a leste pelo Oceano Atlântico, possuindo uma área total de 8,5 milhão de km². Tornou-se independente de Portugal em 1822, quando deixa de ser colônia de Portugal. Atualmente o Produto Interno Bruto (PIB) está estimado em US\$ 1.363 trilhão e renda per capita de US\$ 6,5, o que o torna o 8º maior PIB do mundo, considerado um dos principais celeiros do Planeta. É o maior produtor de café dos últimos 150 anos e também considerado um país com economia de renda média-alta pelo Banco Mundial. Analistas classificam o país como uma potência global emergente e uma potencial superpotência. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,761 em uma escala de 0 a 1. Possui hoje uma população total estimada em 210 milhões de habitantes e destes 24 milhões são jovens de 18 a 24 anos.

O Sistema educativo da Angola e do Brasil se assemelham, apresentando poucas diferenças, mas a principal delas é que no primeiro país há um Ministério de Educação Superior independente do Ministério da educação básica, o que não ocorre no Brasil.

EDUCAÇÃO SUPERIOR – ANGOLA E BRASIL

Em **Angola**, (então colônia portuguesa), o Ensino Superior surge em 1963, (Carvalho, 2016) ano da criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola e lecionou os cursos de medicina, ciências e engenharia, em Luanda, agronomia, silvicultura e veterinária no Huambo e geografia, letras e pedagogia, na cidade do Lubango, província da Huíla. Os Estudos Gerais Universitários de Angola deram lugar ao surgimento da Universidade de Luanda em 1968. Proclamada a independência da República de Angola, em 11 de novembro de 1975, a Universidade de Luanda transformou-se em Universidade de Angola, a única instituição de Educação Superior até 1985, ano que passou a denominar-se por Universidade Agostinho Neto. No ano de 2009, no âmbito da reforma do Ensino Superior angolano a Universidade Agostinho Neto repartiu-se em 7 regiões acadêmicas, em função do Decreto nº 05/09, de 7 de abril. A Universidade Agostinho Neto (1963) manteve-se nas províncias de Luanda e do Bengo. Em 2009, surgiram seis novas universidades públicas, quatro Institutos Superiores de Ciências de Educação, três Institutos Superiores Politécnicos e duas Escolas Superiores Pedagógicas.

Em 2014 e na sequência das reformas na educação superior angolana, sob proposta do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) foi criada a Universidade Cuito Cuanavale, Decreto-Lei nº 188/14, que desmembrou a Universidade Mandume ya Ndemufayo (UMN) as províncias de Cunene e Cuando-Cubango e também incorporou a província de Moxico. Assim atualmente o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) controla oito regiões acadêmicas.

Também deu-se a abertura para a criação das instituições do Ensino Superior Privadas em Luanda, capital da Angola, com a Universidade Católica de Angola (UCAN), em 1992. A seguir surgiram onze Universidades, de 2001 a 2007, treze Institutos Superiores Politécnicos, totalizando vinte e duas instituições. Importa esclarecer que muitas IES privadas começaram a funcionar antes da sua autorização pelo MESCTI. (CARVALHO, 2012).

A Lei de Bases do Sistema da Educação e Ensino de Angola descreve o Subsistema do Ensino Superior, no Artigo 61º como “o conjunto de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros e técnicos de alto nível, a promoção e a realização da investigação científica e da extensão universitária. Os objetivos gerais deste subsistema abrangem a formação graduada e a pós-graduada”. (ANGOLA, 2015, p. 101)

O Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) é o órgão competente pela formulação e implementação da Política para o Ensino Superior em Angola, visando a formação de quadros superiores e assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana. Também é responsável pelo funcionamento do sistema, o que pressupõe a coordenação harmoniosa de todas as IES (respeitando, obviamente, os diferentes regimes de autonomia, conferidos por lei). Cabe ainda a este Ministério, no âmbito do PNFQ 2013-2020, a execução do “PA1 - Formação de Quadros Superiores” e do “PA3 - Formação e Capacitação de Professores e de Investigadores para o Ensino Superior e Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação Melhorar a rede de IES, com objetivo de: aumentar os cursos e os graduados, aumentar a oferta de pós-graduações e melhorar a qualidade do ensino ministrado com o reforço da qualificação de mestres e doutores; Desenvolver o sistema de avaliação e certificação do Ensino Superior; Promover a inovação nas universidades e nos centros de investigação do País, com investigadores de carreira, laboratórios apetrechados e conexão com redes internacionais de investigação e de divulgação, partilha e acesso a dados, nacionais e internacionais. (ANGOLA, 2018, p. 90).

Os objetivos citados consistem em aumentar o número de graduados na Educação superior, em especial em áreas de formação deficitária, nomeadamente através da melhoria e extensão da rede de Instituições de Ensino Superior, que é assegurada pelo,

[...], Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) num conjunto de orientações do Governo, que decorrem da Estratégia Nacional de Formação de Quadros (ENFQ), para a qualificação de quadros nacionais, em particular nos domínios de formação onde se verifica uma maior carência de disponibilidade de competências, e conduzindo a uma transformação da pirâmide de recursos humanos. (ANGOLA, 2015, p.7)

Desta feita, o PNFQ que tem como competência de apresentar os resultados a partir da monitorização da oferta formativa estratégica e tomar como linha orientadora o cumprimento dos pilares do PDN em alinhamento com EDUCAR 2030. Importa reportar que a educação superior angolana, obedece a Lei de Bases do Sistema de Educação que está subdividido em Ensino Superior e Educação Geral. A Educação Superior está subdividido em Universidades que possuem as Faculdades, Institutos Superiores Politécnicos constituídos por vários cursos universitários, Escolas Superiores com várias especialidades do mesmo curso e fazem parte das Universidades e as Academias que são geralmente autónomas, de acordo com a Lei.

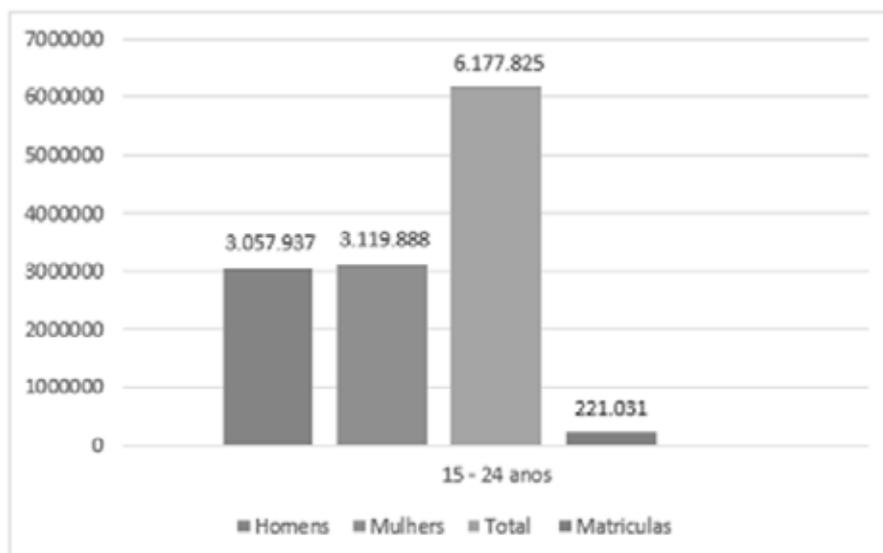
Quadro 3 – IES e matrículas na educação Superior em 2015 por organização acadêmica na Angola

Organização Acadêmica	Matrículas Totais
Universidades	201.975
Institutos Superiores	15.056
Escolas Superiores	3.000
Academia de Estudos Avançados	1.000
	221.031

Fonte: MESCTI (2015) O país não apresenta dados parciais.
Elaborado pelos autores

Em suma, segundo (ANGOLA, 2008), no domínio estratégico de formação de quadros superiores até 2022, constam os cursos de: Ciências Naturais e do Ambiente, Ciências Exatas, Engenharias e Tecnologias, Pescas e Ciências Agrárias, Medicina e Saúde Pública, Ciências Sociais, Ciências Políticas e de Comunicação, Gestão e Administração Pública, Artes e Humanidades, Educação e o Ensino. E tem em atenção 30 cursos deficitários que são os seguintes: Matemática, Química, Biologia, Medicina Dentária, Enfermagem, Engenharia civil, Engenharia Eletrotécnica e Eletrônica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia de Petróleos, Engenharia do Ambiente, Engenharia Geográfica, Engenharia de Minas, Engenharia de Recursos Naturais e do Ambiente, Ciências Política, Contabilidade, Gestão Hoteleira e Turismo, Filosofia, Línguas, Literatura e Cultura Angolana, Línguas e Literatura Portuguesa, Línguas e Literatura Inglesa e Artes.

Gráfico 1- Número de jovens de 15 a 24 anos em Angola e as matrículas na Educação Superior - 2015



Fonte: CARVALHO, 2012. Elaborado pelos autores.

No gráfico 1, pode-se perceber que Angola atende somente 3,58% da demanda de jovens em idade universitária com 221.031 matrículas e deixando 5,9 milhões como excedente.

No caso do **Brasil**, a Educação Superior é tardia e inicia com as faculdades isoladas em cursos profissionalizantes, direcionada para as elites brasileiras. Outros países da América Latina como o caso da Argentina e do Peru, os espanhóis fundaram universidades em suas instituições universitárias católicas desde o século XVI. No Brasil, a universidade inicia somente no século XIX, quase três séculos depois. Isso se deve ao fato do Brasil, como colônia de Portugal e a elite colonial portuguesa preferir enviar seus filhos para estudar na Universidade de Coimbra, em Portugal. Assim, no Brasil foram sendo criados muitos cursos superiores para as diversas profissões, no entanto, a primeira instituição de ensino superior considerado universitário foi a Escola de Cirurgia da Bahia, criada em 1808. Assim, o ensino superior foi se organizando muito lentamente no país. Em 1920 foi criada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, resultado do Decreto 14.343, que reunia 15 Escolas ou Faculdades, 16 Institutos e o Museu Nacional. (PINTO, 2010)

Embora o ensino superior em Angola esteja ainda muito aquém do ensino superior no Brasil, a criação das universidades no país e diferença temporal é de apenas 40 anos entre a criação das universidades brasileiras e a criação das universidades angolanas.

Atualmente, a educação brasileira se organiza em sistemas federal, estaduais e do Distrito Federal e municipais. O sistema educativo brasileiro é amparado: pela Constituição Federal de 1988, a qual estabelece que a educação é direito indistinto de todos; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996; pelas orientações legais emanadas pelo Ministério da Educação; pelos pareceres, resoluções e portarias do Conselho Nacional de Educação (CNE); e pelas normativas específicas emanadas por cada um dos sistemas, dentro de sua especificidade e raio de atuação, as quais devem ser coerentes com as leis hierarquicamente superiores.

O órgão público responsável pela regulação da instituição depende do sistema de ensino ao qual ela pertence, sendo o MEC responsável pela regulação de todas as IES privadas e de todas as públicas.

O primeiro grupo compreende as instituições universitárias, compostas por IES cuja organização acadêmica é universidade e o segundo grupo compreende as instituições não-universitárias que contém os demais tipos de IES, a saber: faculdade, centro universitário, institutos federais (IFs) e centros federais de educação (CEFETs).

O quadro a seguir apresenta o quantitativo de IES e o número de matrículas na educação superior, de acordo com o Censo da Educação Superior 2018, agrupados por tipo de organização acadêmica das IES.

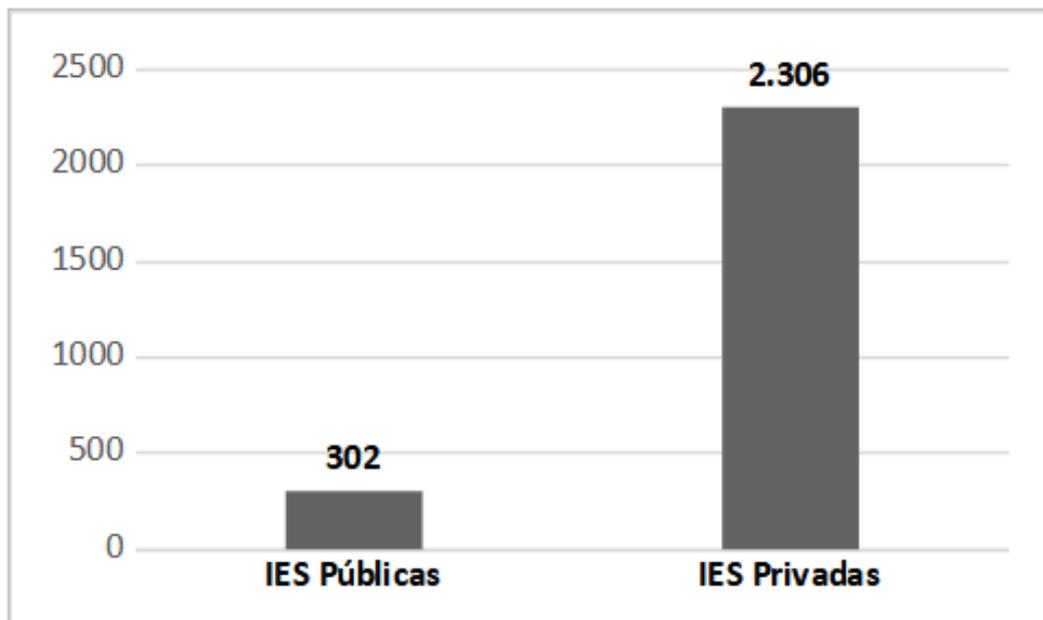
Quadro 4 – IES e matrículas na educação Superior em 2019 por organização acadêmica no Brasil

Organização Acadêmica	IES Total	IES Públicas	IES Privadas	Matrículas Totais
Faculdade	2.076	143	1.933	1.636.828
Centro Universitário	294	11	283	2.263.304
Universidade	198	108	90	4.487.849
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	38	38	0	215.843
Centro Federal de Educação Tecnológica	2	2	0	
Total geral	2.608	302	2.306	8.603.824

Fonte: MEC/INEP (2020). Elaborado pelos autores

Pode-se observar no quadro acima que no Brasil, a maior parte das IES são privadas e são elas que garantem o maior número de egressos para o mercado de trabalho no país. Por esse motivo também, que se tornou necessário um competente órgão de regulação e avaliação externa às IES, contribuindo assim a desejada qualidade da Educação Superior.

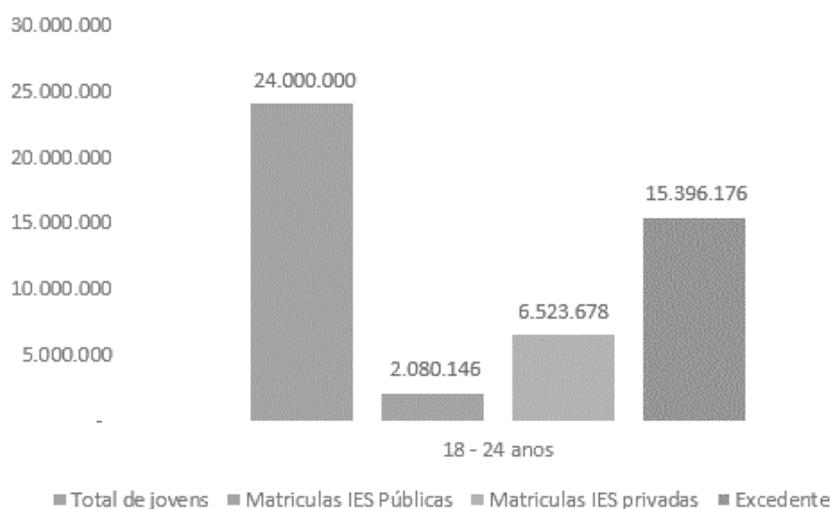
Gráfico 2 - Número de IES Públicas e Privadas no Brasil



Fonte: MEC/INEP(2020). Elaborado pelos autores.

O Brasil conta com aproximadamente 24 milhões de jovens entre 18 a 24 anos e somente 8,6 milhões têm acesso na Educação Superior. Ainda assim, somente 2.080.146 estão matriculados nas universidades públicas e 6.523.678 estão matriculados nas universidades privadas.

Gráfico 3 - Demanda de Jovens de 18 a 24 anos para ingresso na ES e número de matriculados efetivamente



Fonte: MEC/INEP(2020). Elaborado pelos autores.

O gráfico 3 mostra que o Brasil atende 35,8% da demanda de jovens em idade dos 18 aos 24 anos. As vagas nas IES públicas brasileiras atendem a apenas 8,5 % da demanda e as IES privadas atendem a outros 27%, ficando 64,5% dos jovens em idade de acesso a ES, excluídos do sistema educacional superior brasileiro.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018) revisou as metas da ODS4 considerando as especificidades e indicadores educacionais do Brasil.

Essa postura deve servir de exemplo para os demais países uma vez que cada país deve olhar para a ODS4 como um guia para traçar planos específicos para a política educacional levando em conta as necessidades do seu contexto, e assim fez também a Angola.

Segundo Correa e Alves (2005, p.177) “a **Angola** efetuou vários trabalhos de preparação do Plano Nacional de Desenvolvimento de Educação (PNDE, 2015–2025), com o objetivo de promover o desenvolvimento socioeconômico e territorial do país e de EDUCAR – Angola 2030”. Criou comissões de trabalhos a partir do Despacho Presidencial nº 19/15 cuja as ações foram extraídas do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND, 2018–2022), que tem “um caráter prospectivo e plurianual, abrange os níveis nacional, setorial e provincial de planejamento, e implementa as ações estratégicas de desenvolvimento a longo prazo do país, assumidas na Estratégia de Longo Prazo (ELP) Angola 2015-2025” (ANGOLA, 2018, p.10).

Em 2016, no mês de novembro deu-se autorização para a extensão do período do PNDE até 2030, com o objetivo de fazer-se um alinhamento com a EDUCAÇÃO 2030

e este acerto denominou-se por ANGOLA 2030 e o PNDE passou a denominar-se PNDE 2017-2030.

No caso do **Brasil**, em 2014 aprovou o seu Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13005/2014, com 20 metas, desmembradas em estratégias. A Lei que o institui deve orientar as políticas públicas em educação até 2024. As metas expressas no PNE, de modo geral, estão em consonância com o que constitui este ODS que também priorizou a Educação Básica e as metas que contemplam a Educação Superior no PNE são as Metas 12 a 18 que também estão articuladas com as ODS4 sobre ES.

O quadro a seguir apresenta todas as metas ODS4 e sinaliza as que dizem respeito também ou unicamente a ES.

Quadro 5 - Metas do ODS4 para 2030

Educação Infantil	Garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade e cuidados, de modo que estejam prontos para o ensino primário;		Construir e melhorar instalações físicas apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos;	Eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;	Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável;
Ensino Fundamental	Garantir que todas as meninas e meninos conclua de forma equitativa e de qualidade;	Garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática;			
Ensino Médio	Garantir que todas as meninas e meninos completem, equitativo e de qualidade;				
Ensino Técnico	Assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação de qualidade, a preços acessíveis incluindo universidades;	Até 2020 substancialmente: Ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular, os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de TIC's, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento;			
Ensino Profissional					
Educação Superior					
Formação de Professores	Aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento;				
Mundo do trabalho	Aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo;				

Fonte: Agenda 2030. Elaborado pelos autores.

A partir do quadro, passamos a analisar como Angola e Brasil estão encaminhando os desafios que se apresentam, para a Educação Superior.

a) **4.b** Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo; **(ODS4, 2014)**

Angola - No contexto angolano estão em curso programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento (INE, 2014). Angola até 2022, pretende também, formar mais de 33 mil graduados na ES em cada ano. Até 2022 quer ainda: abrir 7 novas faculdades, 9 Institutos, e 4 Escolas Superiores; formar 772 novos mestres no exterior do país; formar no exterior 125 novos doutores; formar docentes universitários capacitados com agregação pedagógica; formar 40 novos investigadores doutores nas áreas de ciências e tecnologia; produzir 300 projetos de investigação científica e tecnológica; construir 26 laboratórios de investigação científica em IES, reabilitá-los e apetrechá-los, (ANGOLA, 2017a).

Definiu como ações prioritárias: capacitar os docentes das IES, permitindo assim a potencialização das regiões acadêmicas, efetuar o levantamento do número de vagas a nível do mestrado e doutorado nas instituições nacionais. Até 2022 pretende-se enviar anualmente no mínimo 300 licenciados com elevado nível de capacidade analítica e aproveitamento acadêmico para as melhores universidades do mundo para frequência de cursos de mestrado e doutorado e assegurar a oferta de pelo menos 6 mil bolsas de estudo internas destinadas a formação graduada no país. Estabelecer relações de cooperação com as IES de referência em África e no mundo, (ANGOLA, 2017a).

Brasil - No caso do Brasil, a adequação da redação da meta fez-se necessária pois segundo Ipea (2019, s.p.) “não seria possível mensurar o volume de recursos destinado à concessão de bolsas de estudo para fins de cooperação internacional”. Esse fato se dá pela “quase totalidade dos estudantes estrangeiros existentes no Brasil frequenta IES públicas e gratuitas”, o que torna difícil contabilizar.

O Ipea (2019, s. p.), substituiu a expressão “bolsas de estudo disponíveis” por “número de bolsas efetivamente preenchidas”, em virtude de que “a oferta de bolsas pode embutir elevado índice de ociosidade, caso sejam definidos critérios muito restritivos, o que poderia comprometer a efetiva cooperação internacional”.

Importa reiterar que o Ministério da Educação do Brasil, vem oferecendo bolsas de estudo para brasileiros reduzindo significativamente em especial a partir de 2018 e 2019 com o governo em exercício.

O aumento para 50% no total de vagas efetivamente preenchidas, fixado na meta, que deveria ocorrer até 2020, levando-se em conta que o seu alcance, considera-se que “o número atual ainda é pouco expressivo”. (IPEA, 2019, s. p.) As vagas preenchidas, pelos estudantes matriculados, são em menor quantidade do que as vagas ofertadas. Esse panorama ocorre quando “as vagas preenchidas nunca atingem o patamar de 100% das vagas ofertadas, seja pelo não atendimento dos critérios estabelecidos, tais como a proficiência em língua portuguesa, ou pela insuficiência de recursos financeiros para a manutenção do estudante no país”. (IPEA, 2019, s. p.)

b) 4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade; (ODS4, 2014)

Angola – Em Angola até 2022 assegura reorientar a política de apoio à família, dando maior prioridade às famílias em situação de pobreza extrema, aos agregados familiares chefiados por mulheres e com pessoas deficientes e desempregados e intensificar o apoio ao empreendedorismo das mulheres, incentivando a sua formação profissional e superior, com vista a assegurar a participação qualificada das mesmas no desenvolvimento do país, (ANGOLA, 2017b). Esta ação é parcialmente visível.

Brasil - No caso do Brasil houve ajuste e mudança da meta, já que as diferenças educacionais no Brasil, sob o recorte racial, são ainda mais marcantes em relação a gênero. Além do mais, “torna-se necessário destacar aqueles grupos em situação de vulnerabilidade que, via de regra, por serem minoritários, ficam sem visibilidade na definição das políticas públicas e no acompanhamento de suas condições de acesso à educação”. (IPEA, 2019, s. p.)

c) 4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis; (ODS4, 2014)

Angola - com a eliminação de todas as formas de pobreza, e a fome através da erradicação da pobreza em todas as suas formas e lugares, a Angola quer: promover a agricultura sustentável, a segurança alimentar; garantir o acesso à saúde de qualidade e o bem-estar; assegurar o acesso a educação inclusive, de qualidade e equitativa com a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida; garantir o empoderamento e a emancipação às mulheres; promover o acesso fácil a água potável, energia elétrica, crescimento econômico, acesso ao emprego; construir infra-estruturas resilientes, construção da industrialização sustentável, inclusive e inovadora; reduzir as desigualdades socioeconômicas no interior do país e entre países; promover o combate das alterações climáticas, proteção do meio ambiente, dos mares e seus recursos, rios, oceanos; reforçar as parcerias globais, (ANGOLA, 2018).

Angola, pretende valorizar as iniciativas dos jovens e sua inclusão na vida econômica e social; promover bolsas de estudos internos e externos para os grupos mais vulneráveis da população e sua integração social e produtiva. Angola pretende melhorar a qualidade de vida com a promoção do alargamento do sistema de educação, erradicação da fome e redução das assimetrias sociais. Promover o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para homens e mulheres, independentemente da raça ou origem étnica, religião ou crença, idade ou orientação sexual, (ANGOLA, 2017b). Um projeto interessante que está sendo executado e, de fato, se for bem materializado poderá ajudar muita população que vive em extrema pobreza. Bem como assegurar o reassentamento das

minorias étnicas, especialmente os Khoisan, povos que habitam na região sul de Angola, ainda em situação precária.

Brasil - No caso do Brasil, o número de matrículas na educação superior aumentou significativamente no Brasil passando de 1,5 milhão em 1991, para 8 milhões em 2016. Esse aumento se deu por políticas públicas pensadas para ampliar o acesso dos jovens à educação superior. No entanto a maior ampliação foi garantida pelas IES privadas que tiveram um favorecimento para se instalarem no país e em contrapartida implantou-se um processo rigoroso de avaliação institucional, implementado e acompanhado pelo INEP, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)¹, regulamentação da Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004, Portaria MEC Nº. 2.051, de 9 de julho de 2004. Sendo assim, as IES privadas ampliaram de 959 mil matrículas em 1991 para 6 milhões em 2016. A participação das IES públicas foi bem menos significativa, pois aumentaram de 605 mil em 1991 para 1,99 milhão em 2016 o número de matrículas.

Entre as políticas e programas elaborados para resolver o problema da falta de acesso à ES podemos citar: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)², em vigor de 2008 e 2012, que aumentou o ingresso no período noturno, nas universidades federais; o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)³, que tem a finalidade de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. E o Programa Universidade para Todos (Prouni)⁴, desde 2005, até hoje, que oferece isenção de impostos para as IES privadas em troca de bolsas de estudo para provenientes de famílias de baixa renda.

Importa lembrar que todos esses Programas iniciaram a partir de 2005, ou seja, antes da Agenda 2030, ser elaborada e após sua elaboração, nenhum outro Programa foi criado.

1 Convém recordar que, em 1993, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) o PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, desenvolvido sob a coordenação de uma Comissão Nacional de Avaliação (CONAES).

2 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão.

3 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

4 O Programa Universidade Para Todos (Prouni) oferta bolsas de estudo, integrais e parciais (50% do valor da mensalidade do curso), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas. O público-alvo do programa é o estudante sem diploma de nível superior, além de professor de escola pública que passa a poder concorrer as bolsas mesmo já tendo uma graduação, de acordo com a Medida Provisória nº 1.075, de 6 de dezembro de 2021.

d) 4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável; (ODS4, 2014)

Angola – Angola está implementando o Plano Integrado de Intervenção nos Municípios (PIIM), um projeto de âmbito nacional, gerido pelas autoridades locais com o acompanhamento da população e dos os governos provinciais, em todos os municípios do país, com o objetivo de materializar ações de investimento público, de Despesas de Apoio ao Desenvolvimento (DAD) e de atividades básicas com prioridade para as ações de caráter social, de modo a inibir o êxodo rural e promover o crescimento económico, social e regional mais inclusivo no país. Um plano governamental com metas de aumentar a autonomia dos 164 municípios de Angola, no âmbito da materialização da política da descentralização e desconcentração das competências administrativas para aumentar-se a qualidade de vida de todos os cidadãos a nível do território angolano, (ANGOLA, 2020). Procura de forma estratégica acabar com as assimetrias que têm existido entre os alunos das cidades e do campo, onde falta água potável, energia elétrica, vias de comunicação e escolas condignas; onde também falta professores por motivo da inexistência da infraestrutura e condições de sustentabilidade humano. Esta ação serve de uma boa oportunidade para o cumprimento do quarto pilar da Agenda 2030.

Em Angola, estas metas perspectivam: promover o desenvolvimento humano e formação integral do povo angolano, baseado na aprendizagem ao longo da vida; oferecer um sistema de formação superior politécnico que possa assegurar o empreendedorismo e o autoemprego; formar quadros altamente qualificados, necessários ao desenvolvimento do país; cumprir com a Agenda 2063 da União africana, sobre o Ensino Superior, que diz respeito ao processo de crescimento económico inclusão e a promoção do desenvolvimento sustentável, (ANGOLA 2018).

Angola, até 2022, está a ser implementada a política de cooperação com as instituições de Ensino Superior de referência em África, nos PALOP e no mundo, com base no desenvolvimento de programas, projetos conjuntos e/ou ações de trocas de experiências em matéria de investigação científica, desenvolvimento tecnológico, inovação, empreendedorismo, docência, transferência de conhecimentos. Incentivar os jovens de elevado potencial, ingressar no sistema nacional de ciência, tecnologia e inovação, (ANGOLA, 2017b).

Brasil - No caso do Brasil, houve adequação do termo “habilidades relevantes” por “competências necessárias” uma vez que segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2019, s. p.) entende que “as habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida”. Já as competências “são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam, por exemplo, uma função/

profissão específica”. Assim sendo, o conceito de competência é mais amplo que o de habilidade, “sendo que esta pode se tornar obsoleta com o avanço tecnológico”. Ponderou-se ainda, que o termo “relevantes” é mais genérico e mais complexo de ser mensurado que o termo “necessárias”.

O Brasil ainda não tem a dimensão de jovens e adultos com habilidades em tecnologias de informação e comunicação (TIC), por tipo de habilidade.

Quadro 6 - Proporção de jovens e adultos com formação em nível superior, por sexo e faixas etárias no Brasil (2016-2017). (Em %)

Grupos populacionais	Superior	
	2016	2017
Total	15,5	15,7
Mulheres	17,6	17,9
Homens	13,2	13,3
18 a 24 anos	4,9	5,2
25 a 29 anos	19,8	19,5
30 a 44anos	19,6	20,3
45 a 64anos	14,9	14,9

Fonte: IBGE (2017-2018)

No quadro 6, pode-se perceber que a proporção de jovens e adultos diplomados do ensino profissional técnico de nível médio aumentou 1,5% de 2016 para 2017; a proporção de diplomados do ensino superior teve um aumento mais modesto, de 0,2 %. Os maiores valores dos indicadores da meta 4.4 são da população na faixa etária de 30 a 44 anos. Quanto às diferenças de gênero, as mulheres são mais diplomadas no ensino superior que os homens, já estes são levemente mais diplomados no ensino profissional técnico de nível médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metas do ODS4 visam guiar as políticas em educação, buscando a inclusão, a equidade e a qualidade. Esse artigo, tem como temática analisar as metas do ODS4 no âmbito da qualidade da Educação Superior. Angola e Brasil são considerados países em desenvolvimento do sul-global e nesse sentido estão no grupo de países que deve seguir as orientações da Agenda 2030. Analisando os encaminhamentos de cada um dos países foi possível perceber que:

Angola fez adaptações no seu Plano de Desenvolvimento para Educação, evidenciando o texto das metas da ODS4, no entanto ainda não efetivou essas metas. As mesmas estão como Projeto, uma vez que o país tem muitas necessidades básicas para serem

resolvidas como por exemplo ampliar o número de IES ou de vagas antes de efetivar as matrículas;

Na África, dados do Censo Escolar de 2014, revelam por exemplo que somente 5% das escolas da área rural contam com esgoto encanado 15% não tem nenhum tipo de estrutura para lidar com os resíduos e 14% tem serviço de água inexistente. Situações como essas são urgentes e estão longe de serem resolvidas.

O Brasil, teve um avanço significativo na democratização do acesso a ES, no entanto essa ampliação do acesso se deu pelo número de IES privadas autorizadas a partir da década de 90 e pouco pela ampliação da IES pública. O estudo quer dizer ainda que houve aumento da IES públicas com os Institutos Federais de Educação e não de Universidades públicas.

Assim que, no caso do Brasil o aumento de 1,9 milhão de matrículas para 8 milhões se deu antes do ODS4, pela criação da Programa s e Políticas Públicas atendendo os acordos anteriores sobre Educação como exemplo, a Declaração Mundial Universidade para Todos, realizada em Paris (1998). Após a Agenda 2030, ainda não foram realizadas outras políticas de democratização do acesso a ES, pelo contrário, o atual Governo, eliminou temporariamente as bolsas de estudo oferecidas pela CAPES e CNPq no país desde 2018.

No caso do Brasil, mesmo que o cenário traçado pelo IPEA seja otimista, também há um longo caminho a ser percorrido. Segundo dados do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS), quase metade da população do Brasil não possui sistemas de esgotamento sanitário, o que significa que quase 100 milhões de pessoas, ou 47% dos brasileiros, utilizam medidas alternativas para lidar com os dejetos.

Além disso, mais de 16% da população, ou quase 35 milhões de pessoas, não têm acesso à água tratada, e apenas 46% dos esgotos gerados nos país são tratados. Não são poucos os problemas a serem resolvidos, o que afasta a teoria da prática.

No Brasil, os programas Prouni, Reuni e Fies aumentaram o acesso equitativo a educação superior, o que contribui para atingir a meta 4.3 de “assegurar a equidade de acesso e permanência à educação profissional e à educação superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços acessíveis” (ODS4, 2014). Todavia, o acesso à educação superior continua desigual e restrito, pois somente um quarto dos jovens de 18 a 24 anos têm acesso a ES anualmente.

Considerando as informações obtidas, ambos países têm um longo caminho a percorrer, embora distintos caminhos. O estudo mostra que há políticas vigentes de implementação das metas na Educação Superior nos dois países, porém ainda há muito trabalho a realizar, com desafios maiores para a Angola.

Ressalta-se que o principal desafio para alcançar o ODS4 é o cumprimento do PNE de cada país. Os indicadores têm evoluído até o presente momento, mas em um ritmo muito aquém do esperado.

REFERÊNCIAS

AGENDA 2030. **Declaração d'Incheon**. Marco de ação para uma educação Inclusiva e equitativa de qualidade e uma aprendizagem ao longo de toda a vida. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25981-spanish-version-ffa-and-ffa-and-incheon-declaration-1nov-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 fev. 2020.

ANGOLA. **Formação Nacional de Quadros**. Formar com Qualidade, Formar para a Realidade. Luanda, 2015. Disponível em: www.pnfq.gov.ao/filesdocs.pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.

_____. **Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN)**. 2018-2022. VOL. I, Luanda, 2018. Disponível em: www.ucm.minfin.gov.ao/m...pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.

_____. Plano Integrado de Intervenção nos Municípios (PIIM). **Programa de Ação Governativa**. 2020. Portal governo.gov.ao. www.botschaftangola.de/articleid. Acesso em: 13 nov. 2020.

_____. PNDE - **Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação** 2017-2030. Huambro, 2017. Disponível em: www.aforges.org/2017/01pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.

_____. Programa de Governo 2017-2022. **Melhorar o que está bem e corrigir o que está mal**. Luanda, 2017. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. **Brasil avança na implementação da Agenda 2030** 5/jan/2018 Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2018/01/05/brasil-avan-a-na-implem-menta-o-da-agenda-2030.html> Acesso em: 05 fev. 2020.

CANGUE, Justino. Exclusão social e pobreza na qualidade de Ensino: Estudo de caso no Ensino Primário em Angola. REPI. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**. Boa Vista, v. 1, p. 169-182, 2020. E-ISSN: 2675 – 3294. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/repi>. <http://doi.org.0000-0002-2329-1656>. Roraima, Brasil. 2020. Acesso em 10 out. 2020.

CARVALHO, Paulo de. Evolução e crescimento do Ensino Superior em Angola. **Revista Angolana de Sociologia. Edição eletrônica**. 2012. URL: <http://journals.openedition.org/ras/422>. DOI: 10.4000/ras. Acesso em: 13 nov. 2020.

DOURADO, Luiz Fernando (Coordenador); Oliveira, João Ferreira de; Santos, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação** : conceitos e definições. *The quality of education : concepts and definitions* – Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0604; 24.

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INE. **Instituto Nacional de Estatística de Angola 2014**. Disponível em: www.ine.gov.ao/indicadores-estatisticos. Acesso em: 07 dez.2020

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar 2017: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2018.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília. 2007. p. 65

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Brasília, v. 24, 2017.

_____. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Brasília, v. 25, 2018.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2019, s. p.). 4. **Educação de Qualidade**. Acesso em 01 dez. 2019. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>

PINTO, Marialva Moog. **Qualidade da educação superior e o PROUNI**: limites e possibilidades de uma política de inclusão. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, Brasil. 2010.

AULAS REMOTAS NAS LICENCIATURAS DURANTE A PANDEMIA: FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES

REMOTE TEACHING DURING PANDEMIC: STRENGTHS AND WEAKNESSES

CLASES EN LÍNEA EN LAS LICENCIATURAS A LO LARGO DE LA PANDEMIA: DEBILIDADES Y POTENCIALIDADES

Yasmin Leon Gomes

<https://orcid.org/0000-0001-7264-7231>

Caroline Kretzmann

<https://orcid.org/0000-0001-5578-6475>

Daniele Saheb Pedroso

<https://orcid.org/0000-0003-1317-6622>

Resumo: A pandemia da COVID-19 exigiu a migração das aulas presenciais para o ensino remoto, gerando muita discussão sobre a qualidade da educação emergencial, especialmente porque a aula remota é uma modalidade recente, sendo confundida com outras formas de ensino on-line, como a educação a distância. Nesta pesquisa, procurou-se identificar as potencialidades e fragilidades, em relatos de professores de licenciatura, na aplicação de aulas remotas durante a pandemia da COVID-19 no primeiro semestre de 2020. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa em duas etapas: um estudo bibliográfico diferenciando aula remota, educação a distância, ensino híbrido e educação digital, baseado em Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Valente (2015), Moreira e Schlemmer (2020) e Moreira, Henriques e Barros (2020); também aplicou-se aos docentes participantes um questionário on-line, composto por dados pessoais, seis questões fechadas e 12 abertas. A análise das respostas possibilitou identificar como potencialidades das aulas remotas a comunicação e a interação de qualidade entre docentes e estudantes, bem como entre os últimos e os pares. O domínio de ferramentas e recursos digitais aparecem como decisivos para essa relação de proximidade. Entretanto, a falta de exposição dos estudantes durante os encontros, a queda da frequência, agravada pela carência de acesso de qualidade ao meio digital, são fragilidades do modelo remoto. Para que se efetive uma educação digital de qualidade, essas questões precisam ser enfrentadas com um currículo e formação docente focados na inovação e na aprendizagem significativa, bem como com planejamento de aulas coerente com as particularidades do ensino remoto.

Palavras-chave: Educação Superior. COVID-19. Ensino Remoto.

Abstract: The COVID-19 pandemic required the migration from face-to-face classes to remote teaching, generating much discussion about the quality of emergency education, especially since remote teaching is a re-

cent modality, being confused with other forms of online education, such as distance learning. In this research, we tried to identify the strengths and weaknesses, in reports from undergraduate professors, in the application of remote classes during the COVID-19 pandemic in the first semester of 2020. For that, a qualitative research was carried out in two stages. One, a bibliographic study differentiating remote education, distance learning, hybrid teaching and digital education, based on Bacich, Tanzi Neto and Trevisani (2015), Valente (2015), Moreira and Schlemmer (2020) and Moreira, Henriques and Barros (2020); and an online questionnaire was also applied to the participating professors, consisting of personal data, and 18 questions being six closed and 12 open. The analysis of the answers made it possible to identify as potentialities of remote classes the communication and the quality interaction between teachers and students, as well as between the last ones and their peers. The mastery of digital tools and resources appears to be decisive for this proximity relationship. However, the lack of exposure of students during the meetings, the drop in attendance, aggravated by the lack of quality access to the digital medium, are weaknesses of the remote model. For quality digital education to take place, these issues need to be addressed with a curriculum and teacher training focused on innovation and meaningful learning, as well as with lesson planning consistent with the particularities of remote education.

Keywords: Higher Education. COVID-19. Remote Education.

Resumen: La pandemia del COVID-19 ha exigido el cambio de las clases presenciales para la enseñanza en línea creando discusión acerca de la calidad de la educación emergencial porque esa es una modalidad reciente, por veces confundida con enseñanza on-line y educación a distancia. En esta investigación se ha buscado identificar las potencialidades y debilidades, en relatos de profesores de licenciatura, en la aplicabilidad de clases en línea durante la pandemia del primer semestre de 2020. Así, se ha hecho una investigación calitativa en dos etapas: un estudio bibliográfico diferenciando clases en línea, educación a distancia, enseñanza híbrida y educación digital basado en Bacich, Tanzi Neto y Trevisani (2015), Valente (2015), Moreira y Schlemmer (2020) y Moreira, Henriques y Barros (2020); también se ha aplicado al profesorado participante un cuestionario on-line, compuesto por datos personales, seis cuestiones cerradas y 12 abiertas. Dicho análisis ha posibilitado identificar potencialidades de las clases en línea, la comunicación y la interacción de calidad entre docentes y estudiantes y sus pares. El dominio de herramientas y recursos digitales aparece como crucial para el acercamiento. Sin embargo, la falta de exposición de los estudiantes en las clases, la disminución de la frecuencia, empeorado por la deficiencia de acceso de calidad en el medio digital, son debilidades de este modelo. Para su efectividad, esas cuestiones necesitan ser afrontadas con un currículum y capacitación docente orientada hacia la innovación y el aprendizaje significativo, así como una planificación de clases coherente con las particularidades de la enseñanza en línea.

Palabras clave: Educación superior. COVID-19. Enseñanza en línea.

1 INTRODUÇÃO

Com a disseminação do vírus da COVID-19, instituições de ensino superior (IES) de diferentes países foram obrigadas a migrar rapidamente do ensino presencial para o remoto, com a mediação da tecnologia para a realização dos processos de ensino e aprendizagem. No Brasil, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2020), o fechamento das IES afetou mais de oito milhões de estudantes. A substituição da modalidade presencial por aulas em meios digitais na educação superior foi oficializada inicialmente pela Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, por um período prorrogável de até trinta dias (BRASIL, 2020b). Já a Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, estendeu o período de autorização para 31 de dezembro de 2020

(BRASIL, 2020c), o que implica a necessidade de aperfeiçoamento da IES quanto às aulas realizadas remotamente.

Salmi (2020) observa, entretanto, que poucas IES, em nível mundial, estavam preparadas com recursos, planos de contingência, capacidade de ensinar *on-line* e análise de riscos. Ele destaca que muitas consideravam a educação *on-line* como segunda melhor opção, não a tendo como parte de suas diretrizes principais. Nesse sentido, em referência ao contexto brasileiro, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 parcialmente homologado, destaca que

é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar (BRASIL, 2020a, p. 3).

Esse cenário suscita muita discussão sobre a qualidade da educação emergencial. Dependendo dos recursos disponíveis e do modo como são usados, a experiência tecnológica pode ser negativa. Além disso, segundo Salmi (2020), há muita associação das aulas remotas com o ensino a distância, sem que sejam feitas as devidas distinções. E a educação a distância, de acordo com ele, ainda é vista com preconceito, sendo comuns as seguintes crenças: trata-se de uma modalidade com qualidade inferior à presencial; é fácil ser professor nela.

São necessários, portanto, esclarecimentos sobre esses assuntos, por meio da distinção de conceitos fundamentais à prática da Educação mediada pelo digital, como Ensino Remoto, Educação a Distância, Ensino Híbrido e Educação Digital. Igualmente importante é a discussão sobre como promover uma educação de qualidade enriquecida pela mediação da tecnologia.

Nesse sentido, Salmi (2020) destaca a relevância do compartilhamento de boas práticas para se tornar melhor do que se era antes da crise. E Saroyan (2020) afirma que há experiências positivas de ensino remoto e de aprendizado provenientes dessa educação pandêmica. Ambos defendem a necessidade de aprender com o passado, adaptar-se no presente e se preparar para o futuro. Dessa forma, acredita-se que identificar as potencialidades e as fragilidades em relatos de professores de licenciatura na aplicação de aulas remotas durante a pandemia da COVID-19, objetivo do presente artigo, seja uma oportunidade de olhar para as experiências vividas em momento de crise, bem como refletir sobre elas com embasamento científico, a fim de se ter subsídios para ser resiliente no presente e promover mudanças rumo ao que Moreira e Schlemmer (2020) definem como futuro *onlife*.

Sendo assim, inicia-se o artigo com as definições de aula remota, educação a distância (EAD), ensino híbrido e educação digital. Em seguida, apresenta-se a natureza da pesquisa e dos dados levantados, bem como relata-se os procedimentos de coleta e tratamento desses dados. Depois disso, apresenta-se e analisa-se o perfil dos professores participantes, bem como as potencialidades e fragilidades das aulas remotas por eles vivenciadas. Finalmente, expõe-se as considerações finais relativas aos resultados encontrados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O contexto pandêmico provocou a aderência repentina de Tecnologias Digitais da Informação e Conhecimento (TDIC) em instituições educacionais, causando grande impacto. Ao tratar do papel das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem, Valente (2018) já abordava os desafios da implantação desses recursos na educação, enfatizando a iniciativa advinda das próprias instituições em aderir a modelos inovadores mediados pelas TDIC. Dessa maneira, nota-se a necessidade de discutir acerca das terminologias associadas à prática docente no contexto digital, uma vez que os conceitos coincidem-se, gerando confusão, o que pode prejudicar a compreensão dos professores, que precisam conhecer os métodos de ensino para aplicá-los de forma consciente e assertiva, e dos estudantes, os quais devem saber o que esperar do processo de aprendizagem, bem como a forma de se comportar nele.

2.1 AULA REMOTA

No dicionário, a palavra *remoto* está associada a algo fisicamente distante, longínquo. Desse modo, o conceito de aula remota diz respeito a uma modalidade de ensino em que professor e aluno distanciam-se geograficamente, ou seja, os encontros ocorrem remotamente. As aulas, que são transmitidas por meio de plataformas digitais de videoconferência, têm sido uma alternativa encontrada pelas instituições de educação ao redor do mundo para manterem suas atividades e o vínculo com os estudantes durante o período de pandemia causada pela COVID-19 (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

A educação remota, termo utilizado por Arruda (2020), assemelha-se à educação presencial em termos de tempo, quando ocorre no formato síncrono. Ou seja, as transmissões das aulas remotas ocorrem no mesmo horário em que aconteceriam presencialmente. Embora possam ser gravadas e reproduzidas posteriormente, têm como característica principal permitir a participação simultânea de alunos e professores, e a interação entre eles. Sendo assim, caso surja uma dúvida, ela pode ser sanada no mesmo momento, com a exposição discente por meio da própria câmera ou *chat* (VERCELLI, 2020). Segundo Barbosa, Viegas e Batista (2020), o recurso de gravação, adotado nos encontros síncronos para que possam ser disponibilizados àqueles que não podem estar presentes, não torna

as aulas remotas semelhantes a EAD, mas potencializa esse formato. Contudo, é possível mesclar ferramentas assíncronas nessa modalidade de ensino, como fóruns de discussão, disponibilização de materiais e transmissão de aulas pela TV ou rádio (ARRUDA, 2020).

Em um contexto de mudanças súbitas, é possível afirmar que as aulas remotas não foram planejadas. Nesse sentido, Moreira, Henriques e Barros (2020) utilizam o termo “ensino remoto de emergência” para referirem-se a essa modalidade educacional. Para os autores, tal terminologia se dá devido ao aspecto meramente instrumental o qual caracteriza as aulas remotas, em que o ensino apresenta-se de forma transmissiva. Sendo assim, é “urgente e necessário transitar desse ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352). Nesse sentido, corroboram Moreira e Schlemmer (2020), segundo os quais o ensino remoto de emergência é um modelo temporário, que tem por objetivo atenuar, de forma rápida, os efeitos ocasionados pelo período de crise em que se vive.

Em seu estudo sobre educação remota no ensino superior, Arruda (2020) destaca, com base em dados sobre os posicionamentos de diversas IES, que a adoção de aulas remotas mediadas por tecnologias deve ser discutida considerando todas as suas dimensões, as quais envolvem desde questões específicas do contexto pandêmico, até uma análise cuidadosa quanto ao acesso dos estudantes aos meios digitais, de maneira que ninguém seja prejudicado. Desse modo, para o autor, não se trata de um momento de escolha entre educação remota ou presencial, mas da necessidade de garantir um ensino de qualidade a todos, independentemente da modalidade, uma vez que a situação atual é atípica e seu futuro ainda incerto. A pandemia, que trouxe consigo muitos desafios aos professores e estudantes, tem proporcionado a eles, também, refletir sobre as potencialidades e as fragilidades do ensino remoto, o que, de acordo com Vercelli (2020), pode gerar mudanças a longo prazo no que concerne ao papel das tecnologias digitais e a como essas ferramentas podem servir positivamente aos sistemas educacionais.

2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a distância (EAD), na visão de Oliveira (2012), apesar de existir no mundo há pelo menos 150 anos, está se construindo a partir das demandas de uma realidade cada vez mais complexa, em que as barreiras de espaço/tempo tendem a ser superadas para ampliar os serviços educacionais e democratizar o acesso a eles. Para a autora, a EAD é uma modalidade que pode ser difundida por meio de diferentes meios de comunicação, como materiais impressos, telefone, rádio, TV, CD-ROM ou internet. Nesse sentido, permite que o aluno adquira cada vez mais autonomia quanto à aprendizagem.

Já Moreira e Schlemmer (2020) afirmam que o Ensino a distância difere da EAD, visto que o primeiro é centrado na transmissão unidirecional de conteúdos, ainda que utilizando serviços via *Web*, enquanto a segunda surge como uma modalidade que visa poten-

cializar, por meio das tecnologias, o aprendizado, com ênfase nas interações entre pares. De acordo com Borba, Malheiros e Amaral (2011), a EAD tem como fator central a aproximação entre pessoas que, por estarem geograficamente distantes, vivem em contextos culturais diferentes; e, mediante a tecnologia, esse modelo abre espaço para a troca entre os sujeitos.

No Brasil, desde a década de 70, percebe-se que a EAD tem sofrido intensas modificações no que se refere tanto aos meios utilizados - no início, cartas por correspondência, passando para rádio e TV e, atualmente, a utilização da informática - quanto às políticas que a norteiam (OLIVEIRA, 2012). Essas constantes mudanças, acompanhadas da contínua evolução das tecnologias, são desafios para o poder público, responsável por tratar de questões relativas à caracterização da EAD, bem como distingui-la da educação presencial (BORBA; MALHEIROS; AMARAL, 2011). Atualmente, o Decreto Nº 9.057, de 2017, que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB), caracteriza a EAD como:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2017).

Em consonância com a definição acima, Moreira e Schlemmer (2020) destacam as possibilidades ampliadas pela utilização das TDIC como pressuposto dessa modalidade de ensino, relativas à construção, socialização e apropriação do conhecimento, de forma que os sujeitos possam vir a tornarem-se agentes de sua própria aprendizagem por meio da interação e da colaboração entre pares. Tais possibilidades materializam-se, conforme Barbosa, Viegas e Batista (2020), por meio dos modelos síncrono (tempo real) e assíncrono (não ocorre em tempo real), que se complementam na EAD, embora a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES, 2020) considere que, nesse caso, “o conteúdo é, na maioria das vezes, assíncrono, autoinstrucional e conta com apoio de tutores”. Assim, nota-se que, em um mesmo tempo, há convergências e disparidades entre a EAD e o conceito de aula remota.

Dessa maneira, considerando a EAD no contexto digital, é importante reiterar que, embora permita a utilização do meio *on-line*, ou seja, da internet, ela não garante que o ensino não será focado no instrucionismo, como acontecia no passado. É preciso que, para além da adoção das tecnologias como forma de efetivar essa modalidade, nela se priorize a transformação do currículo, das metodologias e da prática, com foco na aprendizagem dos estudantes e em uma mudança de paradigma (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

2.3 ENSINO HÍBRIDO

As mudanças permitidas pelas tecnologias digitais, segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), demandam metodologias inovadoras de ensino, as quais requerem novos

suportes didáticos, alterando as funções docentes e discentes e atribuindo um novo sentido ao conceito de ensino e aprendizagem. Eles defendem que o uso das tecnologias digitais na educação viabiliza a oferta de uma educação personalizada e apresentam o ensino híbrido como abordagem que favorece a postura ativa do educando, os momentos de interação e colaboração entre pares, bem como o envolvimento com as tecnologias digitais.

Ainda segundo esses autores, o conceito de ensino híbrido foi desenvolvido a partir da expressão *blended learning*, aplicada na esfera acadêmica e entendida como modelo em que o tradicional método presencial é mesclado com o ensino a distância, podendo haver, em alguns casos, disciplinas ministradas presencialmente, enquanto outras acontecem apenas *on-line*. Mas esse uso original do termo evoluiu para compreender um conjunto rico de estratégias ou dimensões de aprendizagem em dois ambientes complementares: a sala de aula tradicional e o espaço virtual, combinando o melhor do percurso individual e grupal.

De acordo com o modelo proposto pelo Clayton Christensen Institute, o ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52).

Diferentemente de um modismo educacional, a implementação dessa combinação de atividades presenciais e tarefas realizadas por meio das TDIC é defendida por Valente (2015) como um procedimento de ensino que vem para fazer parte do cotidiano educacional brasileiro, seguindo a tendência da modificação já ocorrida em grande parte dos serviços e processos de produção de bens vinculados aos recursos das tecnologias digitais.

Trata-se de uma abordagem de ensino em que as aprendizagens menos desafiadoras do ponto de vista cognitivo, como a exposição de informações e instruções sobre determinado tema de estudo, bem como a compreensão e aplicação de conceitos, podem ser efetivadas no ambiente *on-line*. Já o desenvolvimento das aprendizagens que requerem aplicação, análise, síntese, significação e avaliação do conhecimento construído pelo estudante, segundo Valente (2015), acontecem em sala de aula, na presença do professor e de colegas, que formam uma rede de apoio para auxiliar o discente a dar sentido às informações, resolver problemas, executar projetos, participar de debates, etc.

Segundo a equipe de pesquisadores do Clayton Christensen Institute (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), as formas de colocar o ensino híbrido em prática são: modelo de rotação, modelo flex, modelo *à la carte* e modelo virtual enriquecido. No primeiro, do qual fazem parte as propostas de rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual, os estudantes alternam atividades como discussões em grupo, produções escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade *on-line*, num período de tempo fixado e com a orientação do professor. O segundo e o último propõem uma organização escolar incomum no Brasil. No modelo flex, os estudantes trabalham em parceria

com pares de diferentes níveis de ensino. Cumprem uma lista de tarefas predominantemente em ambiente virtual, com ritmo personalizado pelo professor, que fica disponível para esclarecer dúvidas. O modelo virtual enriquecido envolve a escola como um todo, pois os estudantes cursam cada disciplina de forma *on-line* e presencial, podendo estar presente na escola somente uma vez por semana. Por fim, no modelo *à la carte*, o estudante planeja seus estudos conforme os objetivos gerais organizados com o educador; a aprendizagem é personalizada, podendo acontecer no tempo e espaço mais adequados. E pelo menos um curso é feito inteiramente *on-line*, mas com o suporte e a organização compartilhada com o docente (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Independentemente das metodologias empregadas, de modo integrado ou individual, são evidentes as seguintes vantagens do ensino híbrido: possibilidade de o professor tornar-se mais consciente da aprendizagem dos estudantes; valorização da presença docente em sala de aula; promoção do desenvolvimento da autorregulação na medida em que os discentes refletem sobre como e o que aprenderam, podendo corrigir o curso de estudo em um exercício de metacognição; aprendizado de qualidade por discentes diferentes, já que podem fazer escolhas e têm seu ritmo de trabalho respeitado; incentivo à colaboração entre pares e à interação professor estudante, que promovem o engajamento no processo de ensino aprendizagem.

Entretanto a implementação desse método de ensino e a consequente adoção de uma educação digital em nosso país apresenta desafios. Moran (2015, p. 42) destaca que essa dinâmica requer um professor “competente dos pontos de vista intelectual, afetivo e gerencial (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais mais bem preparados, remunerados, valorizados”. Contudo lamenta que essa não é a realidade docente na maioria das instituições educacionais brasileiras. Por sua vez, Valente (2015) aponta que o modelo híbrido é criticado pela falta de autonomia do estudante brasileiro para aprender por meio de atividades *on-line* ou assistindo a vídeos; pela dependência da tecnologia, indisponível com equidade para toda sociedade, o que gera um ambiente de aprendizagem desigual; pela falta de cultura de preparação prévia para as aulas; mas também pela possibilidade de banalização que pode ocorrer com essa nova abordagem.

Outra preocupação apresentada pelo autor é a visão deturpada do ensino híbrido como um meio de baratear o processo de ensino e aprendizagem, com docentes muito qualificados contratados para a produção dos materiais de apoio, e outros menos qualificados para apenas avaliar, presencialmente, as tarefas previstas.

2.4 EDUCAÇÃO DIGITAL

A Educação Digital vai além da adoção de redes de comunicação, ambientes *on-line* e ferramentas tecnológicas digitais na prática de ensino. Moreira e Schlemmer (2020), inclusive, apresentam o termo Educação Digital *Onlife*, segundo o qual as tecnologias digitais e as redes de comunicação são forças ambientais que influenciam em quem somos,

no modo como interagimos, ensinamos e aprendemos, deixando de ser entendidas como simples instrumentos, meio e apoio. E definem a Educação Digital

como um movimento entre atores humanos e não humanos que coexistem e estão em comunicação direta, não mediada pela representação, em que nada se passa com um que não afete o outro. Na perspectiva do humano, resulta em apropriação, no sentido de atribuição de significado e o desenvolvimento de competências específicas, vinculadas aos processos de ensinar e de aprender em contexto de transformação digital (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 23).

Nesse sentido, os autores explicam que fazem parte da Educação Digital procedimentos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na modalidade presencial e enriquecidos por tecnologias digitais e/ou redes de comunicação, com variada frequência e/ou intensidade; o ensino híbrido, com o aprendizado realizado numa mistura de ambientes (presencial e *on-line*), tecnologias (analógicas e digitais), culturas e modalidades; além da educação desenvolvida completamente em rede, por meio da comunicação multidirecional viabilizada pelo sinal digital e por variadas tecnologias digitais. As aulas remotas e a educação a distância, definidas anteriormente, fazem parte desses processos de ensino e aprendizagem totalmente *on-line* e digital.

Independentemente da modalidade, Moran (2015, p. 38) afirma que a docência de qualidade, em um contexto mundial de inúmeras informações, oportunidades e caminhos, é expressada “na combinação do trabalho em grupo com a personalização, bem como no incentivo à colaboração entre todos e, ao mesmo tempo, à que cada um possa personalizar seu percurso”. Essa aprendizagem colaborativa é facilitada, segundo ele, pelas tecnologias *web 2.0* gratuitas. Portanto, como acontece nas redes sociais, importa cada vez mais, nos ambientes formais de aprendizagem, a comunicação entre iguais, “que trocam informações, participam de atividades em conjunto, resolvem desafios, realizam projetos e avaliam-se mutuamente”. São os momentos ricos em interação que permitem ao professor acompanhar a evolução da aprendizagem dos seus estudantes.

Pensando especialmente nos cenários e realidades dos ambientes digitais de ensino e aprendizagem síncronos e assíncronos aos quais a comunidade escolar e acadêmica foram obrigadas e, ao mesmo tempo, oportunizadas a aderir devido à pandemia da COVID-19, Moreira, Henriques e Barros (2020) defendem a criação de paradigmas de aprendizagem digital em rede resultantes de processos de desconstrução e constituídos por ambientes de aprendizado colaborativos e construtivistas nas plataformas escolhidas. Para isso, destacam a necessidade do planejamento de um design para o ambiente *on-line*, relacionado à organização, seleção de recursos, bem como preparação e avaliação de e-atividades de aprendizagem, ou seja, aquelas propostas nos cenários virtuais.

Fica evidente que a docência *onlife* demanda, como defendem Moreira e Schlemmer (2020, p. 28), formação docente e educação ao longo da vida que propiciem conhecer e refle-

tir sobre a realidade em que nos encontramos, com múltiplas facetas, dimensões, disciplinas e cultura, bem como adquirir saberes exigidos para o exercício da docência na atual sociedade digital e em rede que emerge. Eles destacam que a formação e educação digital precisam ultrapassar o conceito do *on-line*, colocando em prática uma educação digital *onlife*.

3 METODOLOGIA

A pesquisa apresentada neste artigo foi construída com subsídios da abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2014), permite estudar processos sociais ainda pouco conhecidos dentro de grupos particulares, possibilitando construir novas abordagens, além de criar ou revisar novos conceitos e categorias no procedimento investigativo. Contudo, considerou-se viável também incorporar elementos quantitativos para descrever os resultados, pois, conforme afirma Gatti (2006), a utilização de números e medidas está atrelada à definição e caracterização dessas variáveis. Desse modo, reitera Minayo (2014), ambas as abordagens - qualitativa e quantitativa - têm seu papel e não se anulam, pelo contrário: quando combinadas, podem conduzir a pesquisa para resultados importantes sobre a realidade social investigada.

Foram convidados para participar da pesquisa 32 professores de cursos de licenciatura de uma universidade confessional de grande porte em Curitiba. Essa opção por docentes de licenciaturas ocorreu por eles serem formadores de professores que atuarão na educação *onlife* (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020) e por serem aqueles em quem esses futuros profissionais se espelham. Com 1.300 professores e 20 mil alunos, a instituição em que os docentes participantes desta pesquisa lecionam migrou em seis dias do ensino presencial para o remoto, sem nenhum dia de oferta de atividades parada.

O percurso metodológico consistiu em dois momentos: o de fase exploratória e o trabalho de campo (MINAYO, 2014). Na fase exploratória, delimitou-se o tema e o problema da pesquisa; definiram-se os objetivos; construiu-se o marco teórico e, por fim, o instrumento de coleta de dados foi elaborado. Já o trabalho de campo consistiu na aplicação de um questionário estruturado composto por dados pessoais, tais como nome, idade, formação, tempo de atuação no ensino superior, cursos de licenciatura em que atuou no 1º semestre de 2020 e disciplina(s) ministrada(s) nesse(s) curso(s), seguido de seis questões fechadas e 12 questões abertas.

Para a análise dos dados, foi feita uma leitura atenta dos relatos, procurando inferir sobre os aspectos que poderiam ser considerados potencialidades ou fragilidades do ensino remoto em tempos de pandemia. Nesse sentido, relata Franco (2005) que os resultados da pesquisa sempre devem partir de seus objetivos, apoiando-se em indícios manifestos, o que não impede, porém, que o investigador inclua em sua análise implicações latentes relativas ao contexto social e histórico do material analisado. Uma vez lidas e analisadas as respostas do questionário, procurou-se definir categorias baseadas nos principais aspectos identificados nos relatos e apresentá-las em formato quantitativo, por meio de gráficos; e na descrição qualitativa, no corpo do texto, desses dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário, atribuído a 32 professores, obteve 21 respostas. Por unanimidade, os participantes aceitaram dar início ao questionário e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para identificar os participantes, quando diretamente citados, fez-se uso do codinome P (participante) seguido de um número relativo à ordem de resposta ao questionário. Para a análise, optou-se por dividir o questionário em seções correspondentes às perguntas, a saber: apresentação do perfil dos professores; potencialidades e fragilidades das aulas remotas.

4.1 APRESENTAÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES

Quanto à idade informada pelos participantes, a classificação foi feita por intervalos, objetivando, também, a confidencialidade das informações obtidas. A maioria deles têm entre 30 e 60 anos, totalizando 18. Em contrapartida, apenas dois possuem mais de 60 anos; e somente um participante tem menos de 30 anos. Essas informações permitem afirmar que os professores são, em sua maioria, imigrantes digitais, ou seja, não nasceram imersos no mundo das tecnologias digitais e precisaram adaptar-se a essa nova linguagem (PRENSKY, 2001).

Com relação à titulação acadêmica informada, a maior parte possui o título de Doutor em suas respectivas áreas (14 participantes). Dentre os que não informaram possuir doutorado, quatro mencionaram o título de mestre, um relatou estar em processo de doutoramento, e dois participantes não apresentaram nenhuma informação relativa ao grau acadêmico *stricto sensu*.

Ao serem questionados sobre o tempo de atuação no Ensino Superior, a maioria (14 docentes) alegou possuir mais de dez anos de experiência profissional; seis professores têm entre cinco e nove anos de carreira; e apenas um dos docentes afirmou possuir menos de cinco anos de atuação no Ensino Superior.

Embora sejam, em sua maioria, doutores e tenham mais de dez anos de trabalho na docência do Ensino Superior, não possuíam experiência com aulas remotas antes da pandemia. 15 professores participantes desta pesquisa não conheciam o significado do termo aula remota antes da necessária migração dos encontros presenciais para essa modalidade *on-line* de ensino. E 16 nunca haviam passado por essa experiência na docência.

Visando caracterizar também o contexto de atuação dos profissionais pesquisados, uma das perguntas do questionário referiu-se aos cursos em que esses professores ministraram aulas no primeiro semestre de 2020. Observou-se que a maior parte dos participantes (13) atuou em apenas um curso de licenciatura. O número de profissionais que atuaram em dois ou três cursos e daqueles que atuaram em mais de três licenciaturas é o mesmo (quatro para cada). Oito professores informaram ministrar aulas no curso de Química; sete em Pedagogia; sete em Letras; sete em História; cinco em Física; cinco em Filosofia; quatro em Ciências Biológicas;

três em Ciências Sociais; um em Matemática; e um no curso de Educação Física. Tem-se, portanto, docentes representantes de todas as licenciaturas da instituição pesquisada.

Por fim, destaca-se a importância do perfil traçado nesta seção para a análise dos dados conseguintes. Conforme menciona Tardif (2014), o saber docente está atrelado à identidade e à história profissional, não sendo possível falar sobre ele sem relacioná-lo com o contexto do trabalho, as vivências do profissional docente e as relações que ele constrói. Para o autor, o saber é intencional pois “é sempre o saber de alguém que trabalha para alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2014, p. 11).

4.2 POTENCIALIDADES DAS AULAS REMOTAS

Duas das questões presentes no questionário voltaram-se para o relato de boas práticas e estratégias de engajamento dos alunos desempenhadas pelos docentes ao longo do semestre remoto. Para fins de organização das respostas, facultou-se classificá-las em cinco categorias: comunicação e interação; ferramentas e recursos digitais; práticas síncronas; adaptação e gestão do tempo; e outros. A representação gráfica do total de menções feitas a cada categoria está presente na Figura 1.

Figura 1 – Categorias de respostas sobre boas práticas realizadas no semestre remoto



Fonte: As autoras (2020).

Os aspectos mais mencionados como positivos nas aulas remotas foram os relativos à comunicação e interação, tanto entre estudante e professor quanto entre pares. Dentre os 21 participantes, 19 citaram alguma boa prática vinculada a essa categoria. Cinco participantes associaram-na ao uso de alguma ferramenta digital, por exemplo, o envio de *e-mail*, mensagens via *Whatsapp* ou o uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Alguns relatos revelaram a valorização da dimensão afetiva, por parte dos docentes, na interação

professor-aluno, tais como: “[...] É nosso papel como professores orientar os estudantes e mostrar os caminhos, neste momento tão delicado” (P1); “Apoio e estímulos afetivos durante as aulas” (P2); “A interação com os estudantes humaniza mais este processo” (P7); “Placas com mensagens para saudar e me despedir dos estudantes. A turma de Química ficava aguardando a frase da placa” (P10); “Interação afetiva com os estudante [sic]” (P11); “O primeiro aspecto refere-se à relação afetiva e empática que procurei proporcionar diante das incertezas iniciais. Para tal, sempre iniciava as aulas com um bate papo contando sobre alguma experiência pessoal que gerasse uma conexão com os estudantes para então expor o roteiro de aprendizagem para a aula” (P15). Sete participantes destacaram a interação entre pares, seja no processo de avaliação ou na organização de trabalhos em grupo, como uma boa prática remota. Por fim, três participantes fizeram menção à a interação informal, no início da aulas, como significativas.

Esses relatos evidenciam que, para que haja uma boa experiência de aprendizagem, é importante não só a frequente interação docente com a turma, por meio de ferramentas de comunicação assíncronas e síncronas instantâneas, mas também com cada aprendiz individualmente. Além disso, a comunicação entre os aprendizes também precisa ser incentivada. O distanciamento físico requer o planejamento dessa forma de comunicação para motivar os estudantes a se dedicarem ao processo de aprendizagem.

Sobre as interações no meio digital, Moreira, Henriques e Barros (2020) destacam a importância de se criar espaços de comunicação assíncrona, no contexto remoto emergencial, destinados aos avisos e às notícias, no tópico inicial do AVA, para reforçar orientações relacionadas à navegação. Eles recomendam que, nesse ambiente, também haja um espaço para o compartilhamento das dúvidas discentes e outro mais informal, destinado às interações mais descontraídas. Já com relação à afetividade, mencionada em alguns relatos, Moraes e Torre (2004) salientam a responsabilidade dos educadores em criar ambientes, presenciais ou virtuais, acolhedores, amorosos e afetivos que, em decorrência da valorização das emoções, tornam-se espaços de reflexão e de ação mais efetivas.

A segunda categoria englobou menções às ferramentas digitais e recursos utilizados por meio dessas ferramentas como pontos positivos do ensino remoto. Os relatos de 18 participantes enquadraram-se nessa categoria. Dentre as respostas obtidas, destacam-se aquelas que relataram a gravação das aulas remotas para os alunos que não podiam estar presentes (cinco menções); aquelas que mencionaram o uso de vídeos, questionários com perguntas sobre os conteúdos abordados na aula ou *sites* interativos durante as aulas síncronas (cinco menções); as que abordaram o uso do AVA da instituição e de outros canais digitais de comunicação, como *e-mail*, *Whatsapp* e o próprio *chat* da plataforma de videoconferência utilizada (11 menções). O participante P6 contou que uma de suas estratégias de engajamento consistiu na “[...] utilização de tecnologias diferentes, aplicativos que aproveitem da natividade digital da maioria dos meus estudantes (basicamente todos estão entre seus 19 - 25 anos) para fazer dinâmicas rápidas e interativas, com gamificadas [sic]”.

Outro relato que se destacou foi o do docente P10, que fez uso de músicas relacionadas aos temas das aulas e criou, com seus alunos, uma *playlist* colaborativa em uma plataforma de *streaming*.

Como mencionado na seção anterior, os docentes participantes são, em sua maioria, imigrantes digitais. Prensky (2010) afirma que os professores não precisam ter pleno domínio de todas as ferramentas, mas sim conduzir seus alunos para que façam uso delas de maneira crítica e consciente. Contudo, compreende-se também que o contexto remoto emergencial revelou a necessidade de uma formação docente para o digital que desenvolvesse nos profissionais a habilidade de selecionar os recursos adequados na *web* e de produzir seus próprios materiais audiovisuais (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

A terceira categoria, relativa às práticas desenvolvidas pelos professores nos momentos síncronos, obteve 17 menções. Ao ressaltarem aspectos que possibilitam transitar de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede de qualidade, em termos de prática docente, Moreira, Henriques e Barros (2020) descrevem as e-atividades, que permitem a execução de práticas, individuais ou em grupos, focadas na aprendizagem do estudante mesmo em ambiente *on-line*, para que seja ativa e colaborativa. As e-atividades, portanto, devem ser aplicadas de forma que gerem reflexão nos alunos. Os relatos encaixam-se na definição de e-atividades, uma vez que contemplam características mencionadas pelos autores, com destaque para a interação que, já classificada anteriormente, é reforçada nesta categoria por meio das propostas de trabalho em grupo. Quanto à reflexão por parte dos alunos, P17 contou que “As aulas de Educação Ambiental sempre partem de um conhecimento comum (senso comum) sobre os temas abordados. A participação dos estudantes sempre era solicitada para termos um ponto de partida nos assuntos e, assim, promover uma aprendizagem significativa”.

Além disso, é importante ressaltar a necessidade de o professor planejar a sequência de aulas de modo a propiciar aos estudantes diferentes experiências e formas de expressão, variando atividades que os coloquem em interação com os pares para resolver problemas e responder às provocações docentes. Nota-se nas respostas que, apesar da rápida migração para o ensino remoto, – que dificultou a preparação e planejamento das aulas - os professores empreenderam esforços para possibilitar diferentes experiências aos estudantes, como é o caso do docente P6, o qual declarou fazer uso de “[...] atividades engajadoras (“brincadeiras” com temas da aula misturados com cultura pop [*sic*], desafios divertidos para buscar participação) [...]”.

Quanto às adaptações e gestão do tempo, quarto aspecto mais mencionado como positivo pelos professores participantes desta pesquisa, consideraram-se os ajustes relatados quanto a diversos aspectos que, no ensino presencial, eram executados de determinada maneira e, no ensino remoto, demandaram modificações para melhor atender às necessidades identificadas. Três dos participantes citaram o uso de recursos audiovisuais como alternativa para a apresentação de trabalhos por alunos que apresentaram problemas em

sua conexão; o participante P3 afirmou ter aplicado provas com consulta; já o professor P4 levantou a reconfiguração de materiais para serem aproveitados remotamente pelos estudantes; seis participantes enfatizaram a reorganização do tempo para a conclusão de atividades síncronas, enquanto cinco participantes ressaltaram a flexibilização de prazos e a entregas de atividades assíncronas.

Em momentos de crise, a compreensão na relação professor-aluno torna-se necessária nos ambientes educacionais. De acordo com Morin (2015), a visão unilateral dos problemas que deram origem a uma crise pode gerar sofrimento tanto nos alunos quanto nos professores. Dessa forma, no contexto pandêmico, em que o novo está sendo vivenciado por todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, é preciso que se leve em conta múltiplos fatores, os quais variam desde ordem técnica até mesmo socioeconômica, podendo interferir no desenvolvimento das aulas remotas, como mostram os resultados da pesquisa de Barbosa, Viegas e Batista (2020). Para tal, é fundamental a compreensão mútua, identificada nos relatos dos professores participantes.

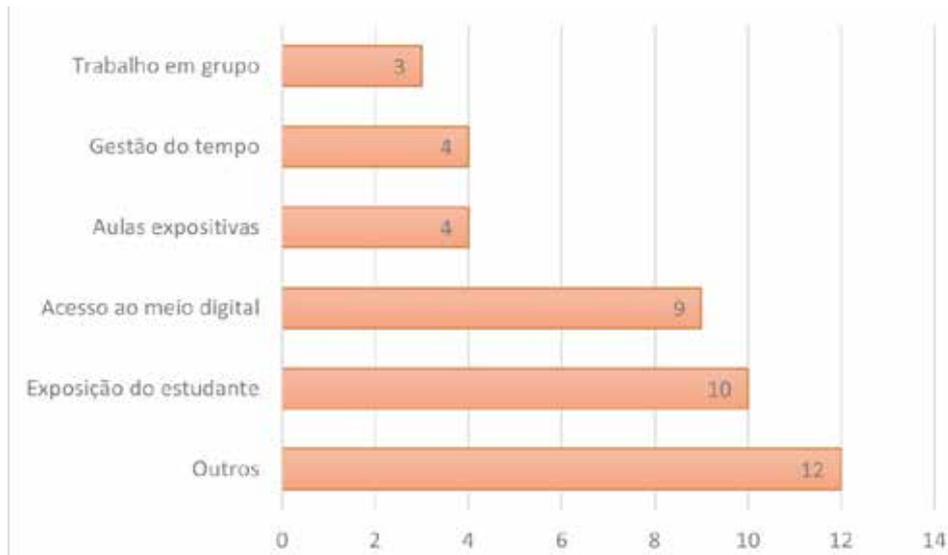
Algumas das respostas, embora apresentassem potencialidades referentes às aulas remotas, não puderam encaixar-se nas classificações anteriores. Desse modo, determinou-se agrupá-las como “outros”. O profissional P3 incluiu em seu relato a liberdade de escolha temática dos alunos para a produção de artigo; dois participantes descreveram momentos de orientações individuais (TCC ou de alunos com dificuldades) em horários que não os das aulas síncronas; já o docente P9 destacou “dar autonomia e responsabilidade” como um fator que gerou engajamento em seus alunos.

Ao examinar as categorias, percebeu-se que todas elas comunicam-se entre si, de modo que uma não anula a outra. Para essa análise, no entanto, convencionou-se discriminá-las em função de ressaltar os enfoques empreendidos nos relatos. Além disso, é possível afirmar que, embora todo o processo tenha sido mediado pelo digital, o uso instrumental das tecnologias não pode ser caracterizado como imersão na cultura digital pois, conforme afirma Valente (2018), esse uso pontual e periférico não provoca inovações a nível curricular e nas práticas pedagógicas.

4.3 FRAGILIDADES DAS AULAS REMOTAS

Para o levantamento das fragilidades das aulas remotas ministradas no primeiro semestre de 2020, os professores participantes desta pesquisa foram questionados com relação ao que não deu certo nesses encontros *on-line* e a que fator(es) atribuem isso. Novamente, para fins de organização das respostas, optou-se por classificá-las em categorias: exposição do estudante; acesso ao meio digital; gestão do tempo; aulas expositivas; trabalho em grupo; e outros, para relatos excepcionais. A representação gráfica do total de menções feitas a cada categoria está presente na Figura 2.

Figura 2 – Categorias de respostas sobre o que não deu certo nas aulas remotas



Fonte: As autoras (2020).

A solicitação docente para que as interações durante os encontros remotos acontecessem por meio de áudio e vídeo, além da participação no *chat* disponível nas plataformas digitais utilizadas pelos professores, foi a mais mencionada por eles quando compartilharam o que não deu certo nas atividades *on-line* propostas aos estudantes. Dentre os 21 participantes, dez afirmaram que essa ausência de exposição discente dificultou a participação nas aulas, principalmente quando as atividades propostas envolviam discussões coletivas, colaboração entre pares e apresentações orais. Os problemas docentes e discentes de acesso aos momentos síncronos, pela ausência de pacotes de internet de qualidade ou pela instabilidade da própria plataforma digital adotada pela instituição como meio oficial para os encontros remotos, foram citados pela maioria desses professores para justificar essa dificuldade de o aprendiz se mostrar nas aulas. Acrescenta-se que a falta de recursos digitais de qualidade, com áudio e câmera, bem como a ausência de um ambiente próprio para os estudos (silencioso, iluminado e bonito) são entraves à exposição discente. Além disso, a própria ausência da rotina de se arrumar para ir à universidade aparece como impeditivo para a exposição da imagem.

Duas menções à falta de afinidade entre os estudantes também foram feitas pelos docentes respondentes especificamente para justificar o problema em turmas de primeiro período e em grupos com estudantes de diferentes cursos. Saroyan (2020) afirma que os alunos de primeiro período são um desafio quando se trata do engajamento dos estudantes nas aulas remotas. Segundo ela, os mais antigos já têm seus amigos e conexões estabelecidas. O desafio reside justamente em fazer com que os calouros se sintam pertencendo à comunidade acadêmica.

As aulas expositivas e a gestão do tempo foram mencionadas 4 vezes pelos professores participantes desta pesquisa como fatores que não deram certo nas aulas remotas. Nas justificativas que os acompanham, fica claro que, ao final dessa, que foi a primeira

experiência com essa modalidade de ensino para 76,2% desses docentes, alguns deles entenderam que a aula *on-line* tem um fluxo de atividades e um aproveitamento do tempo diferentes da presencial, não sendo possível a mera transposição daquilo que se havia planejado na realidade de ensino presencial para o remoto, o que fica explicitado na fala de P6: “O tempo da aula foi modificado, o tempo remoto é outro. Não consegui trabalhar todos os tópicos como faria no presencial. Acredito que seja justamente por buscar fazer a mesma coisa do presencial no remoto”. Nessa modalidade, é preciso considerar a carga horária que se tem disponível na disciplina para a realização das atividades, o que também evidencia o relato de P5: “No início das aulas remotas, enviava atividades e exercícios extras para os estudantes realizarem após os encontros, isso gerou uma sobrecarga de tarefas a eles”. Santos e Torres (2020) sugerem a divisão da aula remota em quatro grandes blocos: introdução, processo, conclusão e avaliação. No primeiro, destinado à ativação da atenção do estudante, propõem que haja uma acolhida seguida da exposição dos objetivos de aprendizagem e da visão geral da aula. Essa forma de iniciar o encontro é uma estratégia para aumentar o interesse e a motivação discente. Para o segundo momento, destacam a importância de ativar os conhecimentos prévios dos estudantes e aplicar metodologias de aprendizagem ativa, com a apresentação de informações e exemplos interessantes ao aprendiz e a possibilidade de praticar mediante a orientação docente. *Feedbacks* imediatos breves aparecem, nesse momento, como forma de engajamento e incentivo à participação. Os dois últimos blocos são destinados à conclusão, com atividades de revisão e síntese, e à avaliação da aprendizagem.

Com relação à duração da aula *on-line*, Santos e Torres (2020) sugerem que o docente simule a execução das atividades que serão propostas nas aulas remotas, trabalhe com faixas de tempo pensando na diversidade de estudantes de cada turma, propicie momentos de reflexão e realize orientações de forma clara, fornecendo aos estudantes, inclusive, *templates* para entregas de trabalhos. Elas destacam que o docente de encontros *on-line* precisa promover a curadoria de aprendizagem e a interatividade, além de estar próximo ao aprendiz, superando a distância física do ambiente virtual. Ademais, em consonância com o que afirmam Moreira, Henriques e Barros (2020) sobre as características de uma educação digital de qualidade, afirmam que cabe ao professor viabilizar a comunicação síncrona e assíncrona contínua com os estudantes; trabalhar de forma interdisciplinar; estimular a participação criativa dos aprendizes respeitando suas diferentes inteligências e formas de aprender; promover a autoria colaborativa; proporcionar a construção de conhecimentos num processo de negociação, com constante tomada de decisão e ressignificação da aprendizagem; bem como promover a avaliação contínua (autoavaliação, avaliação por pares, avaliação do professor).

As propostas de trabalho em times fixados nas primeiras semanas de aula do semestre, quando as atividades ainda eram presenciais, bem como o acompanhamento dessas atividades foram mencionados por três professores ouvidos nesta pesquisa como fatores

que não deram certo na experiência emergencial. Eles foram atribuídos à dificuldade de comunicação entre os estudantes durante as aulas remotas, pois nem todos conseguem estar presentes no momento síncrono, e à impossibilidade de o professor ver todos os grupos de trabalho ao mesmo tempo.

Finalmente, a instabilidade física e emocional docente e discente, as apresentações orais, a avaliação por pares, a sala de aula invertida, as simulações de aulas práticas, a administração da quantidade grande de mensagens recebidas dos estudantes e a veracidade das avaliações foram, cada uma, mencionadas uma vez nos questionários como experiências negativas no ensino remoto emergencial.

Tratando especificamente das dinâmicas de ensino em que o discente estuda os materiais antes de participar da aula, Valente (2015) afirma que promovem o desenvolvimento da autonomia do estudante e do senso de responsabilidade por se preparar, no ambiente *on-line*, para o encontro que virá.

Entretanto, a falta de cultura de preparação prévia para as aulas, bem como a falta de autonomia do estudante para aprender por meio de atividades *on-line*, desafios apontados anteriormente para a implantação de um sistema híbrido de ensino no Brasil, fica evidenciada com P10: “Sala de aula invertida (é fato que na minha disciplina não dá certo nem no presencial)”.

Para esse levantamento de fragilidades do ensino remoto emergencial, também foi solicitado aos docentes respondentes deste estudo que compartilhassem como avaliam a participação dos estudantes nas aulas remotas. Mesmo que tenham sido solicitados a tratar, nessa questão, da frequência maior, menor ou igual à da modalidade presencial; exposição por meio de áudio, vídeo e/ ou fotografia; bem como contribuições orais e escritas, as respostas variam quanto aos itens abordados. 12 docentes declararam que a frequência discente diminuiu com a migração para o ambiente digital, sendo inferior à obtida, geralmente, no ensino presencial. Cinco desses 12 professores afirmaram, entretanto, que as atividades cujas entregas eram solicitadas foram realizadas por todos os estudantes, estando ou não presentes nos momentos síncronos. As explicações dadas nessas respostas revelam que havia acadêmicos que preferiam assistir às aulas gravadas e realizar posteriormente as atividades nelas solicitadas ou que necessitavam agir assim por não terem condições de estar presentes no momento em que os encontros aconteciam, por compartilharem equipamentos com outros membros da família, por não disporem de internet de qualidade, pelo cansaço decorrente do tempo estendido em frente à tela ou pela falta de silêncio em casa. Apenas seis professores declararam que as frequências nas aulas remotas foram semelhantes àquelas que tinham no ambiente presencial. E três docentes não abordaram a assiduidade discente em suas respostas. Com relação à participação dos que apareciam, na plataforma utilizada, como presentes, dez dos 21 professores emitiram opinião. Cinco deles consideraram essa participação satisfatória e os outros cinco afirmaram que foi inferior à que tinham na modalidade presencial.

Sobre as formas de exposição discente, cinco docentes contaram que seus estudantes se limitaram ao uso do *chat* nas aulas remotas. E um relatou que a exposição se restringiu ao *chat* e ao áudio. Os motivos mencionados variam. Há professores que citaram a falta de um ambiente discente adequado para abrir áudio e vídeo, outros mencionaram, novamente, a qualidade da internet, e há, ainda, aqueles que acreditam ter havido desmotivação por parte dos aprendizes que, no início do processo, eram sempre os mesmos a usar formas variadas de exposição. Um dos professores mencionou, inclusive, a resistência de estudantes para colocar uma foto no perfil da plataforma. E apenas dois docentes mencionaram ter havido a participação dos estudantes por meio de áudio, vídeo e *chat*.

Sobre a exposição dos educandos e o tempo em frente à tela, Salmi (2020) lembra que os nativos digitais apreciam muito ficar jogando, assistindo, lendo e interagindo em mídias sociais. Portanto as queixas discentes relacionadas a esse tipo de cansaço devem estar relacionadas à mudança brusca das aulas presenciais para as *on-line*, o que pode não ser tão estimulante para os estudantes. Saroyan (2020) complementa que, se as tarefas são significativas e variadas, se exigem dedicação e aplicação de informações a um contexto, o estudante terá um outro tipo de experiência de aprendizagem. Para ela, portanto, a natureza das tarefas também influencia no engajamento discente, sendo preciso, por meio do uso de todas as ferramentas disponíveis, modificar o papel do estudante de mero receptor passivo de informações na tela.

É perceptível que o envolvimento dos estudantes e a entrega de um ensino de qualidade são, como afirma Saroyan (2020), dois de alguns importantes desafios que ela aponta estarem, na realidade de aulas remotas, a cargo de instituições de ensino e professores. Quando é compartilhada pelo estudante, a interface desse modelo de aula é apenas uma foto. Caso contrário, é um desenho de boneco. Então Saroyan explica que o desafio docente é garantir boas interações, com alto nível de envolvimento dos estudantes, além da aplicação de habilidades de pensamento mais elaboradas, garantindo-se que os objetivos de aprendizado sejam atingidos.

Nessa mesma direção, Salmi (2020) declara que estudar *on-line* é diferente de saber mexer em redes sociais, exigindo, por exemplo, muito mais independência discente. Novamente, nesse sentido, são citados os calouros. Dois docentes integrantes deste estudo, ao mencionarem que as aulas remotas acarretaram a menor frequência dos estudantes, citaram as turmas de primeiro período como as em que mais perceberam esse declínio. Um deles afirmou que, nesses grupos, “muitas vezes, parecia,[sic] que queriam tudo na ‘mão’”. Percebi ausência de autonomia em buscar materiais e recursos que estavam disponíveis no AVA” (P9).

Também fica claro que a ausência de equidade de acesso às tecnologias digitais e de condições adequadas de estudo e concentração (ambiente silencioso, iluminado e sem distratores como o que graduandos encontravam na universidade) são fragilidades das aulas na modalidade *on-line*. Saroyan (2020) lembra daqueles que, em decorrência da pan-

demia, ficaram sem casa para morar, emprego e segurança para aprender. Também menciona a disparidade de gênero ao citar as mães que precisam cuidar da família e continuar trabalhando e estudando em casa. Então afirma que a saúde mental de alunos e professores, que tende a piorar conforme perdure a crise econômica e de saúde estabelecida pela pandemia, é um desafio para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem remoto.

Com relação à necessária inclusão daqueles que não têm acesso à internet, Saroyan (2020) afirma que até em países ricos, como o Canadá, há estudantes sem acesso à rede e/ou que não dispõem de equipamentos pelos quais conseguem fazer *downloads* em grandes volumes. Embora diferentes universidades brasileiras (como a instituição dos professores participantes desta pesquisa) e estrangeiras tenham disponibilizado internet e *laptops* para alunos, como todos têm celulares, Saroyan (2020) acredita ser tempo de se começar a pensar no uso desses equipamentos para a educação *on-line*.

Fica evidente que a promoção de uma educação digital, seja por meio do ensino remoto, ou de outras modalidades ou métodos ativos de aprendizagem, demanda docentes bem preparados; adequação curricular; bem como das atividades e das dinâmicas da sala de aula, que precisam valorizar a metacognição e ser de fato significativas e desafiadoras para engajar os estudantes num aprendizado com profundidade. Moran (2015) lembra que esses modelos precisam de atualização e desenvolvimento constantes para incorporar propostas mais centradas no aluno, na colaboração e na personalização. E ressalta que, nos próximos anos, conviveremos com modelos ativos não disciplinares e disciplinares com graus diferentes de hibridização, o que requer “uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas e da organização dos espaços e do tempo” (MORAN, 2015, p. 33).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de uma Educação Digital de qualidade, nos diferentes níveis de ensino, já vinha sendo anunciada pela inserção das TDIC em nossa sociedade mesmo antes da pandemia ocasionada pela COVID-19. Entretanto, num curto período, essa educação, em sua modalidade *on-line*, passou a ser praticada em âmbito mundial por instituições e docentes com graus diferentes de preparo para aplicá-la e de experiência com suas modalidades, recursos e metodologias. Desse modo, acredita-se ter sido importante diferenciar os conceitos de aula remota, educação a distância, ensino híbrido e educação digital. Afinal, para que essa educação se efetive com qualidade, independentemente de acontecer nas modalidades remota, híbrida ou a distância, precisa ser bem compreendida por instituições de ensino e docentes.

Embora haja muitas semelhanças entre as características da aula remota e da educação à distância, foi possível perceber, com o referencial teórico levantado, que ambas têm suas especificidades. Com relação à aula remota, inclusive, esse levantamento revelou

tratar-se de um termo difundido recentemente, devido ao cenário pandêmico, cujas características estão ainda em processo de investigação e sistematização. Por essa razão, é tão importante caracterizá-la e diferenciá-la da EAD, modalidade que possui um histórico anterior.

Com relação ao ensino híbrido, devido à pandemia da COVID-19, ele passa a ser uma alternativa para o retorno às aulas presenciais, em escolas e universidades brasileiras e de outros países, antes da possibilidade de imunização coletiva da população, em consonância com protocolos rígidos de higiene. Entretanto, os desafios apontados com Valente (2015) precisam ser enfrentados para a efetivação dessa possibilidade. Compartilha-se com ele da preocupação de desenvolver nos estudantes brasileiros autonomia para o estudo *on-line*, bem como o hábito de preparação prévia para as aulas. Além disso, há de se enfrentar a triste realidade de desigualdade de condições de educação de qualidade para toda a população. Desigualdade essa que ficou mais evidente do que nunca com a dependência de tecnologias digitais para o estudo durante a pandemia.

Em um contexto de mudanças inesperadas, como o pandêmico, destacar as potencialidades e as fragilidades identificadas nos relatos dos docentes abre um espaço para reflexões que podem ser, a longo prazo, implementadas na prática, resultando no aprimoramento da modalidade remota de ensino. Nessa identificação, é importante considerar o modelo emergencial que não permitiu que as aulas tivessem um planejamento adequado às suas peculiaridades, o que influenciou no reconhecimento das potencialidades e fragilidades.

Como apresentado, a comunicação assertiva e constante entre professores e estudantes, bem como a aplicação de estratégias de interação síncrona e assíncrona entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem, são pontos fortes das práticas pedagógicas remotas compartilhadas pelos docentes. Também apareceu como potencialidade dessa educação remota o domínio e o uso das mais diversas ferramentas e recursos digitais disponíveis para a aplicação de práticas que efetivassem essa interação. Finalmente, a adaptação de atividades e a gestão do tempo constituem o terceiro fator positivo mais citado pelos docentes na aplicação das aulas remotas. Essas potencialidades retratam o contexto emergencial, uma vez que grande parte dos professores participantes trazem em seus relatos de boas práticas estratégias relacionadas à afetividade e à flexibilidade com o propósito de mitigar os impactos causados pela pandemia na aprendizagem dos alunos.

Destaca-se que todos esses processos relatados, desde a comunicação de qualidade até a narração das boas práticas, estiveram diretamente atrelados ao uso das TDIC, o que enfatiza a necessidade docente de explorar essas ferramentas e recursos cada vez mais e inseri-los em suas práticas, mesmo após o retorno das aulas presenciais.

Dos desafios encontrados pelos professores nessa que, para a maioria, foi a primeira experiência com a docência na modalidade remota, destacou-se, primeiramente, a dificuldade de os estudantes se exporem, fragilidade diretamente relacionada à privação

discente à internet e a recursos digitais de qualidade, bem como a um ambiente adequado para estudar. Desses fatores resulta mais uma importante fragilidade dessa modalidade de ensino emergencial: a diminuição considerável da frequência dos estudantes nas aulas da maioria dos professores participantes. A instabilidade da plataforma digital adotada pela instituição e, portanto, usada pela maioria deles para suas aulas e as quedas de conexão de internet também são vulnerabilidades da educação remota percebida nesta pesquisa. Além disso, foi possível verificar que as aulas expositivas, por não propiciarem a postura ativa dos estudantes e a interação entre eles e o docente, bem como entre os pares, não funciona no modelo remoto de ensino. A gestão do tempo apareceu como outra fragilidade quando, para atender à demanda emergencial, alguns docentes realizaram a transferência e transposição de metodologias e práticas pedagógicas típicas das aulas presenciais para ambientes *on-line*. Além dessa dificuldade de dar conta de todos os temas de estudo previstos, o trabalho com times fixos e o acompanhamento dessas atividades em grupos são problemas mencionados que evidenciam a necessidade de modificar ou substituir metodologias e ações típicas das aulas presenciais por aquelas características do território digital.

Reconhece-se que muitos docentes venceram bravamente o desafio de aprender a gravar videoaulas, editá-las, disponibilizá-las aos estudantes por meio de *links* do *YouTube*, utilizar sistemas de videoconferência e plataformas de aprendizagem. Essa preparação demandou muito tempo de trabalho árduo e exaustivo dos professores. Entretanto, com a continuidade das aulas remotas, o foco de atenção e formação docente incide para a necessidade de utilizar esses instrumentos para a efetivação de um processo de ensino e aprendizagem ativo, que vá além do ensino transmissivo por meio das tecnologias digitais que pode ter prevalecido nas aulas remotas emergenciais.

Acontecendo ou não na modalidade remota, para que tenha qualidade, a Educação Digital requer o desenvolvimento do letramento digital de professores e estudantes, bem como a criação de um plano de ensino calcado nos princípios da aprendizagem ativa, visando ao aprendizado efetivo por meio do engajamento discente, da colaboração entre pares e do desafio de levá-los a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Para que isso seja possível, é preciso haver formação docente que vá além da instrumentalização digital; serviços de apoio à saúde emocional discente, mas também docente; bem como o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à Educação Digital de qualidade. Enquanto essas políticas não são apresentadas, à universidade, que é o espaço de construção de conhecimentos e formação não apenas de bons profissionais para atuar no mercado de trabalho e contribuir com o desenvolvimento econômico do país, mas também de cidadãos comprometidos com o progresso social, cabe estar à frente das mudanças educacionais emergentes e implementá-las. A experiência com as aulas remotas decorrentes da COVID-19 mostrou que o ensino superior, com flexibilidade curricular e formação docente, pode ser organizado para proporcionar aprendizado significativo e profundo, beneficiando-se do suporte tecnológico, mesmo com as limitações impostas pela pandemia.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **EmRede - Revista de Educação à Distância**, v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 13 out. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR. Artigo: Aulas remotas ou EAD?. **ABMES**, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3705>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F de M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. *In*: BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-65.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255–280, jul./out. 2020. Disponível em: <https://sagaweb.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>. Acesso em: 13 out. 2020.

BORBA, M. C.; MALHEIROS, A. P. S.; AMARAL, R. B. **Educação a distância online**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº5/2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 28 abr. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 323, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 mar. 2020b, p. 39. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 jun. 2020c, p. 62. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. San Mateo: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em:

Aulas remotas nas licenciaturas...

<http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educ.**, v. 6, n. 19, p. 35-45, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24177/22873>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, M. C.; TORRE, S. D. L. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, n. 34, p. 351–364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=17123>. Acesso em: 13 set. 2020.

MOREIRA, J. A. M.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onli-fe. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, p. 01–35, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 13 set. 2020.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012.

UNESCO. **Education: From disruption to recovery**. UNESCO, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. **On the horizon, NCB University Press**, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.ucs.com.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/335/289>. Acesso em: 6 ago. 2020.

SALMI; J. Horizontes da Educação: Dimensão Pedagógica. *In*: WEBINARES NACIONAL E INTERNACIONAL ENFRENTAMENTO À COVID-19: HORIZONTES DA EDUCAÇÃO, 22 a 24 julho 2020. Disponível em: <https://horizontesdaeducacao.org.br/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SANTOS, K. E. E. dos; TORRES, P. L. **Metodologia e temporalidade nas aulas remotas**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2020. Oficina realizada na PUCPR, Campus Curitiba em 29 julho 2020.

SAROYAN, A. Horizontes da Educação: Dimensão Pedagógica. *In*: WEBINARES NACIONAL E INTERNACIONAL ENFRENTAMENTO À COVID-19: HORIZONTES DA EDUCAÇÃO, 22 a 24 julho 2020. Disponível em: <https://horizontesdaeducacao.org.br/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALENTE, A.V. O ensino híbrido veio para ficar. *In*: BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-17.

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. *In*: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P; ARANTES, F. L. (org.). **Tecnologia e educação [recurso eletrônico]: passado, presente e o que está por vir**. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018. p. 17-41.

VERCELLI, L. C. A. Aulas remotas em tempos de COVID-19: a percepção de discentes de um programa de Mestrado Profissional em Educação. **Ambiente e educação**, v. 13, n. 2, p. 47–60, 2020. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/932>. Acesso em: 13 out. 2020.

O LEGADO DO LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NORMALISTAS NO CEARÁ

THE LEGACY OF THE PSYCHOLOGY LABORATORY IN THE TRAINING OF NORMALIST PROFESSORS IN CEARÁ

EL LEGADO DEL LABORATORIO DE PSICOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES NORMALISTAS EN CEARÁ

Edna Rodrigues Barros

<http://orcid.org/0000-0002-3162-1286>

Hamilton Viana Chaves

<http://orcid.org/0000-0003-4959-8173>

Osterne Nonato Maia Filho

<http://orcid.org/0000-003-4636-1912>

Resumo: O presente estudo teve como objetivo geral investigar o legado do laboratório de psicologia na formação de professores na Escola Normal implantado no Ceará, na década de 1920, e seus rebatimentos na formação de professores até os dias atuais. A partir do método da pesquisa documental, descreve-se a existência do Laboratório de Psicologia Experimental na Escola Normal do Ceará como espaço das práticas pedagógicas aplicadas pelo professor Lourenço Filho, na formação de professores. Ele utilizou técnicas e métodos do ensino ativo da Escola Nova, marcando a possibilidade da passagem do ensino tradicional para uma perspectiva fundamentada na ciência pedagógica emergente. Fez-se análise dos documentos em arquivos históricos e acervos virtuais, levando-se em conta a singularidade da sociedade daquele contexto de vivências sociais, culturais, econômicas e políticas. Entre esses legados merecem destaque a necessidade de oferecer ao professor uma formação científica e aplicada, como se percebe pela introdução, por Lourenço Filho, de disciplinas de ciências no currículo de formação dos professores; práticas pedagógicas em escola de aplicação e o uso de testes psicológicos; reforma curricular do Programa de Ensino da Escola Normal; criação do Curso de Férias; orientação de 12 monografias de conclusão de curso elaboradas pelas alunas normalistas.

Palavras-chave: Escola normal. Escola nova. Formação de professores. Laboratório de psicologia.

Abstract: The study aimed to investigate the legacy of the psychology laboratory in the training of professors at the Normal School, implanted in Ceará in the 1920s, and its repercussions in the training of the educators to the present day. Based on the documentary research method, the existence of the Experimental Psychology Laboratory at the Normal School of Ceará is described as a space for the pedagogical practices applied by professor Lourenço Filho

in the training of professors. He used techniques and methods of active teaching at the Nova School, marking the possibility of transitioning from traditional teaching to a perspective based on emerging pedagogical science. The documents were analyzed in historical archives and virtual collections, considering the singularity of the society in that context of social, cultural, economic, and political experiences. Among these legacies, the need to offer scientific and applied training to the teacher deserves to be highlighted, as can be noticed by the introduction, by Lourenço Filho, of science subjects in the professor training curriculum; pedagogical practices in an application school and the use of psychological tests; curricular reform of the Teaching Program of the Normal School; creation of the Vacation Course; orientation of twelve final monographs prepared by normalist students.

Keywords: Normal school. New school. Professor training. Psychology laboratory.

Resumen: El presente estudio tuvo como objetivo general indagar en el legado del laboratorio de psicología en la formación de docentes de la Escola Normal implantada en Ceará, en la década de 1920, y su repercusión en la formación de docentes hasta la actualidad. A partir del método de investigación documental, se describe la existencia del Laboratorio de Psicología Experimental de la Escola Normal do Ceará como un espacio para las prácticas pedagógicas aplicadas por el profesor Lourenço Filho, en la formación de profesores. Utilizó técnicas y métodos de enseñanza activa en la Escola Nova, marcando la posibilidad de pasar de la enseñanza tradicional a una perspectiva basada en la ciencia pedagógica emergente. Los documentos fueron analizados en archivos históricos y colecciones virtuales, teniendo en cuenta la singularidad de la sociedad en ese contexto de experiencias sociales, culturales, económicas y políticas. Entre estos legados, merece destacarse la necesidad de ofrecer formación científica y aplicada al docente, como se desprende de la introducción, por Lourenço Filho, de las asignaturas de ciencias en el currículo de formación del profesorado; prácticas pedagógicas en una escuela de aplicación y uso de pruebas psicológicas; reforma curricular del Programa Docente de la Escuela Normal; creación del Curso Vacacional; orientación de 12 monografías de finalización de cursos preparadas por estudiantes normalistas.

Palabras clave: Escuela normal. Nueva escuela. Formación de profesores. Laboratorio de psicología.

1 INTRODUÇÃO

Para se compreender a formação de professores não apenas como desenvolvimento profissional, mas também voltada para a constituição de um sujeito humano responsável por uma função fundamental na sociedade – dar acesso às novas gerações as possibilidades inerentes ao acesso à cultura –, faz-se necessário refletir, inicialmente, acerca do processo educacional a partir de sua denominação mais ampla. Na concepção de Brandão (2003), a educação acontece em diferentes espaços e de diferentes formas, pois a educação existe também onde não há escola. Ela se apresenta em amplos espaços sociais, sejam formais como a escola e não formais como em diversas instituições da sociedade, desde que exista uma relação que envolva pessoas que ensinam e sujeitos que aprendem.

De acordo com Pilleti (2006, p.9), a educação “[...] ocorre também na família, na igreja e em outras instituições, sempre que se utilizam meios considerados adequados para atingir intencionalmente determinados fins, que são os fins do processo educacional em questão”. Por outro lado, o autor reforça que tanto a educação formal quanto a informal acontecem ao mesmo tempo, isto é, simultaneamente em diferentes situações educacionais.

A educação escolar surgiu como consequência de uma sociedade que precisava se adequar às novas formas de organização sociais cada vez mais complexas, novas relações

de trabalho e de organização da sociedade, respondendo ao acúmulo de informações e conhecimentos e à complexificação da vida social. Trata-se de uma escola que coloca o indivíduo em contato com um saber sistematizado e a possibilidade de acessar novos saberes, com objetivos previamente definidos e conscientes.

As contribuições deste trabalho justificam-se no sentido de compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas por Lourenço Filho no *Laboratório de Psicologia* na Escola Normal do Ceará, com base nas técnicas e metodologias utilizadas durante as aulas no “Curso de Férias” e das Reuniões Pedagógicas, na Escola Modelo, anexa à Escola Normal, e na Escola Complementar durante o período em que Lourenço Filho participou da reforma educacional do Ceará de 1992/23, durante governo de Justiniano de Serpa.

Diante o exposto, o presente estudo tem como objetivo: investigar o legado do primeiro laboratório de psicologia na formação de professores na Escola Normal do Ceará.

A coleta de dados apresentou-se como importante recurso da fase inicial desta pesquisa documental, exigindo alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde realizou-se a “garimpagem” das fontes relevantes para a investigação. Formalizar esta aproximação com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constituiu-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos realizados, principalmente, para que o acesso aos acervos e às fontes fosse autorizado.

A partir da localização dos documentos, da relevância do material, de fazer pré-análise dos documentos, averiguar a veracidade e a credibilidade, partiu-se para a fase posterior na qual tratou-se de interpretar o conteúdo, analisar a unidade de contexto e a unidade de registro e categorizar o processo de classificação dos dados.

As instituições consultadas para realização desta pesquisa documental foram a Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel, Escola Estadual Justiniano de Serpa (antiga Escola Normal), Instituto do Ceará, Histórico, Geográfico e Antropológico, Biblioteca Nacional Digital Brasil, além de outras instituições e sítio eletrônicos de memória.

Neste artigo, aborda-se, inicialmente, a prática pedagógica na Escola Normal do Ceará desenvolvida por Lourenço Filho nas aulas da disciplina de Psicologia Experimental e Pedagogia na década de 1920. Em seguida, destaca-se as metodologias de ensino previstas no “Programa de Ensino” elaborado por Lourenço Filho. Reporta-se ainda ao atual Colégio Estadual Justiniano de Serpa, Antiga Escola Normal, e seus desdobramento, por fim, as principais contribuições educativas de Lourenço Filho na formação de professores normalistas e o legado do primeiro laboratório de psicologia na Escola Normal do Ceará.

2 A CRIAÇÃO DO LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LOURENÇO FILHO NA ESCOLA NORMAL DO CEARÁ

A história da prática de ensino científica no Brasil, de acordo com Araújo (2012), tem seu limiar com a criação da escola anexa, nomeada de Aplicação ou Modelo, e de sua im-

plantação nas escolas normais do país. Portanto, é importante considerar, segundo Nagle (2009, p. 247), o papel dessas escolas na formação dos novos professores:

Em primeiro lugar, é preciso ressaltar o papel desempenhado pelas chamadas escolas-modelo ou escolas de aplicação, que foram instituições anexas às escolas normais, estruturadas para servirem de campo de práticas aos futuros professores e também de núcleos de renovação do ensino normal. Por exemplo, na reforma cearense, foi instituída uma escola modelo, destinada aos “exercícios de prática pedagógica (art. 91 do “Regulamento da Instrução Pública”), fundada e organizada pelo próprio reformador, desempenhou as funções de padrão da nova escola primária do Estado [...].

Em se tratando da educação prática docente no Ceará, Monarcha (2010, p.39), afirma que a Diretoria de Instrução foi transformada em órgão coordenador, dotado de poder legislador, administrativo e pedagógico com as ações ampliadas, a exemplo, do Curso de Férias para os professores. Ocorreu também a criação da inspeção médico-escolar e da Escolas Modelo anexa à Escola Normal, com intuito de desenvolver métodos técnicos de leitura, escrita e cálculo.

De acordo com Nogueira (2001), a Escola Normal cearense teve acrescida à sua feição técnica, estrutural e funcional, elementos que tornaram ampliadas a sua ação marcante na reforma da instrução primária. Destaque-se, por exemplo, a Escola Complementar e a Escola Modelo. A primeira contava com alunos interessados no magistério primário e para isso prestavam exames de admissão para ingressar na Escola Normal para um curso com duração de dois anos. Em relação à Escola Modelo, ele a define como sendo uma escola de aplicação, onde eram treinados os futuros professores. As práticas de ensino eram calcadas em um viés mais técnico. Visava a leitura analítica, a escrita e o cálculo concreto, assim como o ensino simultâneo do desenho natural, a cartografia e a ginástica sueca.

Nogueira (2001), assim como Nagle (2009) e Monarcha (2010), destacam o aspecto reformista da Escola Normal ao mencionar o Curso de Férias elaborado para o aperfeiçoamento dos professores, ministrado por Lourenço Filho (1897-1970), Dr. João Hipolyto e outros médicos, realizados no Teatro José de Alencar, importante centro cultural da época. Diferentes procedimentos eram aplicados na metodologia da leitura e da linguagem, da geografia, das ciências físicas e naturais, do desenho e dos trabalhos manuais e de higiene.

Nagle (2009, p.247), concorda que a Escola de Aplicação era utilizada como instituição para a prática docente na Escola Normal, para dar um teor de ensino essencialmente prático, técnico, científico e, às vezes, como espaço para campo de pesquisa educacional. O autor ressalta ainda a instituição do Curso de Férias para formação continuada de professores ou formação em serviço e reconhece “[...] a criação de gabinetes, laboratórios e museus - de física, química, de psicologia e pedagogia etc.- representam outras iniciativas, cujo objetivo é fornecer as melhores condições para que o ensino se torne vivo e melhor se desenvolvem os aspectos teóricos e práticos da escola normal”. A Escola de Aplicação anexa à Escola Normal do Ceará seguia o mesmo modelo adotado nas demais unidades da federação do Brasil

de então, experiência esta trazida por Lourenço Filho ao Ceará. Tratava-se, portanto de um espaço para se efetivar as modernas técnicas de ensino da época, estas sustentadas por ciências que despontavam como fundamentais para a modernização da educação cearense, dentre as quais se destacavam a Biologia Educacional e a Psicologia.

No que diz respeito a esta última ciência, além de ser posta em prática na Escola de Aplicação, possuía um espaço reservado específico para sua aplicação seguindo a proposta daquilo que já ocorria no sul do país. Tratava-se do laboratório de psicologia, local em que realizava testagem psicológica, por exemplo, no que diz respeito à prontidão para alfabetização de crianças. A criação dos laboratórios e de gabinetes no Ceará podem ser constatados no balanço de Demonstração das Despesas, descrito a Figura 1, com recursos tomados com o governo norte-americano, em 1922, e recebido diretamente pela província do Ceará junto à Diretoria de Obras Públicas. Nesse demonstrativo de despesas incluem-se, além de outras, aquelas destinadas aos Laboratórios do Lyceu e da Escola Normal.

Figura 1 – Demonstrativo de despesas

QUADRO COMPARATIVO ENTRE A DESPESA FIXADA PARA O EXERCÍCIO DE 1924 E A DESPESA PAGA			
TÍTULOS DA DESPESA (Lei n. 2.136, de 21 de dezembro de 1923, art. 1º)	Fixada	Paga	Para mais
DESPESA EXTRAORDINARIA			
Pela Secretaria do Interior			
Escola Profissional (Dec. n. 703, de 6 de maio de 1924)		32.601\$786	32.601\$786
Acquisição de bibliotecas do dr. Justiniano de Serpa e Antonio Bezerra de Menezes (Dec. 682 e 690)		75.000\$000	75.000\$000
Automoveis ambulancias para a Chefatura de Policia (dec. 738, de 16-8-1924)		26.000\$000	26.000\$000
Socorros ás victimas das inundações (decs. 701 e 799, de 16-4 e 17-11-de 1924)		166.858\$900	166.858\$900
Mobiliario para o Superior Tribunal de Justiça (dec. 742, de 27-8-1924)		8.200\$000	8.200\$000
Anuario Estatistico do Ceará (dec. 707, de 9-5-1924)		4.608\$100	4.608\$100
Acquisição de combustores para a Avenida Senna Madureira (dec. 789, de 11-11-1924)		21.105\$300	21.105\$300
Laboratorio de Physica e Chimica para a Escola de Agronomia, Laboratorio de Chimica e apparatus de protecção e accessorios para o Gabinete de Historia Natural da Escola Normal		16.802\$003	16.802\$003

Fonte: Hemeroteca da Biblioteca Nacional (2019)

Do mesmo modo é possível verificar no Quadro Comparativo das despesas fixadas para o exercício de 1924 e aquelas efetuadas no período de 12 de julho ao fim do exercício (Figura 2), investimentos no Laboratório de Física e Química para a Escola de Agronomia e no Laboratório de Química, incluindo aparelho de projeção e acessórios para o Gabinete de História Natural da Escola Normal, e outras despesas realizadas com a aquisição de Biblioteca do Dr. Justiniano de Serpa, Escola Profissional. Essas despesas foram efetivadas pela Secretaria do Interior a título de despesa extraordinária:

Figura 2 – Quadro Comparativo

TÍTULOS DA DESPESA (Lei n. 2.136, de 21 de dezembro de 1923, art. 1º)		IMPORTANCIA DA DESPESA	
		Fixada	Paga
DESPESA EXTRAORDINARIA			
Pela Secretaria do Interior			
Escola Profissional (Dec. n. 703, de 6 de maio de 1924)			19,5689054
Aquisição da biblioteca de Antonio Bezerra de Menezes (Dec. 690, de 5 de abril de 1924), 2.ª prestação			12,5009000
Automoveis ambulancias para a Chefatura de Policia (dec. 738, de 16-8-1924)			20,0009000
Socorros ás victimas das inundações (dec. 701 e 799, de 16-4 e 17-11-1924)			14,9289050
Mobiliano para o Superior Tribunal de Justiça (dec. 742, de 27-8-1924)			8,2109000
Annuario Estatistico do Ceará (dec. 707, de 9-5-1924)			4,6089100
Aquisição de combustores para a Avenida Senna Madureira (dec. 789, de 11-11-1924)			21,1059300
Laboratorio de Physics e Chimica para a Escola de Agronomia (dec. 792, de 13-11-1924)			11,9239853
Laboratorio de Chimica, aparelho de projecção e accessorios para o Gabinete de Historia Natural da Escola Normal (dec. 792, de 11-11-1924)			4,8789750
Auxilio para a installação de Raios X na Santa Casa (dec. 656, de 26-1-1924)			20,0009000
Medico comissionado para a especialização em radiodiagnostico (dec. 777, de 23 de outubro de 1924)			12,0009000
Austregilda Cavalcante Santos—Vencimentos de 1922 (dec. 776, de 23-10-1924)			6009000
Fortaleza Sporting Club (dec. 784, de 5-11-1924)			4,0009000
Instituto do Ceará (Comm. do Centenario da Confederação do Equador (dec. 747, de 1 de Setembro de 1924)			10,0009000
Auxilios a diversos, nos termos do art. 4.º da lei n. 2.136, de 21-12-1924			3,0009000
Machinas de escrever para a Chefatura de Policia e Faculdade de Direito (dec. 782, de 30 de outubro de 1924)			2,0009000
Zacharias Gonçalves da Silva—Mensalidade em consequencia de sentença judicial (Dec. 683, de 26 de março de 1924)			3,6009000
Manutenção da ordem publica (dec. 819, de 20-12-1924)			10,2859140
Serviço estadual do algodão (dec. 653, de 21-1-1924) pessoal			108,0679507
material			41,9189320
Directoria de Obras Publicas—construção de diversas obras			227,0929124
Egydio Pelucio—terreno no Acaraú para assentamento dos filtros da rede de abastecimento d'agua (dec. 774, de 8-10-1924)			

Fonte: Hemeroteca da Biblioteca Nacional (2019)

As despesas relativas aos laboratórios e aos materiais de manutenção permitem visualizar que havia uma preocupação em realizar trabalhos práticos na Escola Normal e em outros cursos, o que leva a crer que a ordem de investimentos voltava-se para a implementação de uma infraestrutura necessária a uma educação nova, baseada nos princípios da modernização do ensino lastreado em metodologias ativas, que finalmente saíam do papel e se efetivavam em instalações reais e com uso efetivo.

Aspectos marcantes no contexto das aulas práticas resultaram de reformas instituídas nesse viés modernizador. Todavia, esse processo passou, inevitavelmente, por uma nova metodologia de ensino visando imprimir um novo conceito de educação na década de 1920, com base nesse espírito renovador. Em relação à Escola Normal, Nogueira (2001, p. 187-188) ainda enfatiza que:

A reforma técnica realmente iniciou-se na Escola Normal através das aulas da disciplina de Psicologia Experimental e Pedagogia, ministradas pelo reformador, com conhecimentos que davam à professoranda uma visão científica do sentir e do agir da criança em diferentes idades e noção do aproveitamento de sua maneira de ser, para melhor orientá-lo no processo de aprendizagem. Com a mudança da estrutura, funcionamento e modernização do currículo do curso normal, a elaboração de novos programas de ensino, a criação de duas instituições anexas à Escola Normal - o curso Complementar e as Escola Modelo, o primeiro para

evitar o acesso de pessoas despreparadas nos estudos básicos de humanidades; a segunda com a finalidade de aperfeiçoar as técnicas pedagógicas do ensino e testar as experiências relativas à nova prática pedagógica, que combatia a memorização, defendendo que o educando é um ser ativo que se educa e que, mesmo orientado pelo mestre deveria, na prática do estudo, chegar ao conhecimento deste aprendizado, deveria estar relacionado com a realidade do seu meio. As apostilas foram proibidas. Novo edifício foi construído; atualizado o acervo bibliográfico, assim como a biblioteca foi remodelada, as técnicas de ensino inovadas. Estes foram aspectos que bem marcaram a reforma pela qual passou o curso e o ambiente formador de professores.

Para que se possa compreender as metodologias de ensino aplicadas por Lourenço Filho no Ceará, Cavalcante (2009) sugere a leitura do artigo da *Revista de Educação* sob título: “Prática Pedagógica”, de maio de 1922, de autoria de Lourenço Filho, no qual apresenta com riqueza de detalhes a proposta do reformador desenvolvida no 4º ano da Escola Normal de Piracicaba. Esta bagagem de experiências, segundo a autora, ajuda a entender como Lourenço Filho atuou no Ceará, bem como as modificações que alteraram seu percurso como educador ao retornar a São Paulo.

Lourenço Filho relata a organização da sala de aula do ponto de vista médico e higiênico, a partir da acuidade visual e auditiva; a distribuição dos alunos de acordo com a estatura; o ar, a luz, e o mobiliário adequados. Em relação ao conjunto de matérias da matriz curricular, ele discorre criteriosamente acerca da organização regimental, dos horários, das metodologias e da didática de trabalho a serem utilizadas. Na metodologia aplicada às ciências naturais, por exemplo, é visível os fundamentos da escola ativas tais como a exigência da observação, comparação e análise das realidades; aulas-passeio ou excursões escolares; e organização de visitas a museus pelos próprios alunos (CAVALCANTE, 2009).

Lourenço Filho aplicou o seu conhecimento pedagógico apoiado nas ideias da chamada Escola Ativa¹, ideário que fervilhava nos sistemas educacionais europeus da época. Em outras palavras, seu ensino ia na direção contrária ao ensino verbalista da escola tradicional, como pode ser observado nas recomendações elaboradas por ele para a cadeira Psychologia e Pedagogia Experimental. Segundo Cavalcante (2009, p.18):

Durante os primeiros dias de Fevereiro, os alumnos-mestres procedem a medida de acuidade visual e auditiva dos alumnos do grupo-modelo anexo, pela technica já aprendida no 3º anno. Nesse período é dada na cadeira Pedagogia a noção genérica de methodo, a concepção moderna do ensino activo, a noção do methodo didáctico único, bem como toda processuação. Entrando imediatamente a dar aulas, o professorado não o faz às cegas[...].

1 A Escola Ativa ou Escola Nova foi um movimento progressista renovador da educação surgido na Europa e Estados Unidos no século XIX.

As práticas de ensino trabalhadas por Lourenço Filho, lente de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal, marcaram a história das reformas no Ceará, embora aparentemente não tenha deixado escrito nenhum legado de sua ação pedagógica de Ensino Ativo no Estado do Ceará:

Que se saiba, Lourenço Filho, lamentavelmente, não escreveu uma memória de sua experiência no Ceará. Vale indagar, porque razão ele próprio deixou de fazê-lo ou não se sentiu motivado a registrar uma reflexão sobre o significado da sua estada em Fortaleza para a construção de sua carreira o que é muito comum no meio intelectual, quando o percurso leva à notoriedade. Afinal, quantas vezes acabamos por esquecer as influências que recebemos das experiências primeiras em nossos percursos profissionais. Tendo em vista que, se a memória individual está sujeita ao jogo da subjetividade e vinculada aos percalços de sociabilidade, acreditamos ser profícuo, estudar percursos intelectuais, situando-os no tempo no espaço (CAVALCANTE, 2009, p.16).

Contudo, Monarcha (2010) sinaliza sobre a possibilidade de Lourenço Filho ter manifestado interesse em publicar acerca de sua atuação pedagógica e experiências durante passagem no Ceará, ao destacar as saudações feitas por Antônio Ferreira de Almeida Júnior (1892-1971), Léo Vaz (189-1973), Breno Ferraz do Amaral (1894-1961), Haddock Lobo Filho e Pedro de Alcântara Machado (1901-1979), membros da Sociedade de Educação de São Paulo, em fevereiro de 1924, quando estes o aclamaram quando seu retorno para São Paulo. Eles revelaram duas premissas quanto à passagem de Lourenço Filho pelo Ceará: a primeira, de que no Ceará haveria unanimidade por parte da imprensa local e incontestável sobre a sábia orientação do reformador; a segunda, de que o educador paulista dispunha de farta documentação que ele havia trazido consigo e que esperava brevemente publicar.

Neste caso, é salutar refletir acerca de alguns equívocos nestas saudações. Um deles é o exagero de que existia unanimidade favorável, por parte da imprensa de Fortaleza, ao trabalho realizado por Lourenço Filho, quando se sabe que as disputas político-ideológicas e as críticas eram recorrentes nos jornais de oposição após sua chegada. Viviam-se um fértil momento de debate entre intelectuais envolvendo o tema da educação, por isto é necessário deixar claro que a sociedade cearense constituía-se de intelectuais e educadores que defendiam pontos de vista diferentes, portanto, uma sociedade situada em ambiente plural.

Não duvida-se da farta documentação levada por Lourenço Filho quando retornou a São Paulo, já que muitos materiais de natureza educacional, logicamente, são do espólio pessoal do docente; o que pode ser constatado é que o acesso às fontes materiais em torno das ações pedagógicas desenvolvidas por Lourenço Filho, no Laboratório de Psicologia Experimental na Escola Normal do Ceará, é limitado.

Independentemente das repercussões futuras de suas realizações no Ceará, vale lembrar que por ocasião da inauguração do prédio da Escola Normal, Lourenço Filho, *Diretor da Instrução Pública do Ceará*, em seu último discurso, conforme manchete publicada

no jornal *A Tribuna*, dia 23 de dezembro de 1923, exaltou seu patriotismo, provavelmente para justificar sua passagem no Ceará :

[...] por último falou o professor Lourenço Filho, cujo discurso deixou no espirito de todos a mais agradável impressão. Fez o notável educador paulista o histórico da reforma da Instrução cearense, considerando como parte intergante dela, a construção de um edifício que, obedecendo a todos os requisitos hygienicos, servisse a sede á “Escola Normal”. Aquella condição vinha de ser satisfeita com o magnifico prédio, que ali estava assignalando o esforço de duas administrações trabalhadoras. Ao terminar, disse o orador que deixando o lar e a sua cadeira de professor na terra do berço, para vir prestar concurso á intrucção cearense, não fez mais que cumprir um dever de patriotismo. Feita depois, pela talentosa profª d. Otila Brasil a leitura da acta, foi esta assignada pelos presentes. O Sr. Pres. Deu, então, por terminada aquella solenidade (CAVALCANTE, 2009, p.69).

Cavalcante (2009) recorda que a notícia da inauguração do novo prédio da Escola Normal, ocorreu a menos de um mês da colação de grau das normalistas, em 1923, no “*Club Iracema*”, na presença da elite econômica e de autoridades como Lourenço Filho (Diretor da Instrução Pública), Idelfonso Albano (Presidente do Estado), Dr. João Hippolyto (Diretor da Escola Normal), Dr. Antonio Theopilo (Paraninfo da turma), dentre outras autoridades renomadas.

Figura 3 – Placa da Escola Normal Justiniano de Serpa



Fonte: Arquivo dos autores (2019)

3 METODOLOGIAS DE ENSINO APLICADAS POR LOURENÇO FILHO NA ESCOLA NORMAL DO CEARÁ

Discutir a criação dos laboratórios e as aulas práticas de Lourenço Filho é imprescindível, a começar por uma breve ilustração dos conteúdos que ele trabalhava na cadeira de Psicologia, Pedagogia e Didática na Escola Normal do Ceará por meio de técnicas utilizadas na formação dos professores, a partir das seguintes recomendações (Quadro 1):

Quadro 1 - Recomendações técnico-pedagógicas - Lourenço Filho

Aprendizado da Leitura	Caligrafia e linguagem escrita	Linguagem oral	Aritimética
O professor deve dar destaque ao aprendizado metódico da leitura pela sentencição. Caso não o conheça, ensinará pela palavração.	O aprendizado da leitura e da escrita devem começar juntos no primeiro dia de aula sempre assim, porque mutuamente se auxiliam.	O professor deve falar com clareza e correção, não permitindo que seus alunos o façam erradamente, em qualquer aula.	O aprendizado do cálculo, no 1º ano, só pode ser feito de maneira concreta, com coisas que as crianças vejam e peguem. Se a escola não tiver um contador mecânico (faz-se facilmente com carretéis) [...]

Fonte: Nogueira (2001, p. 171-173)

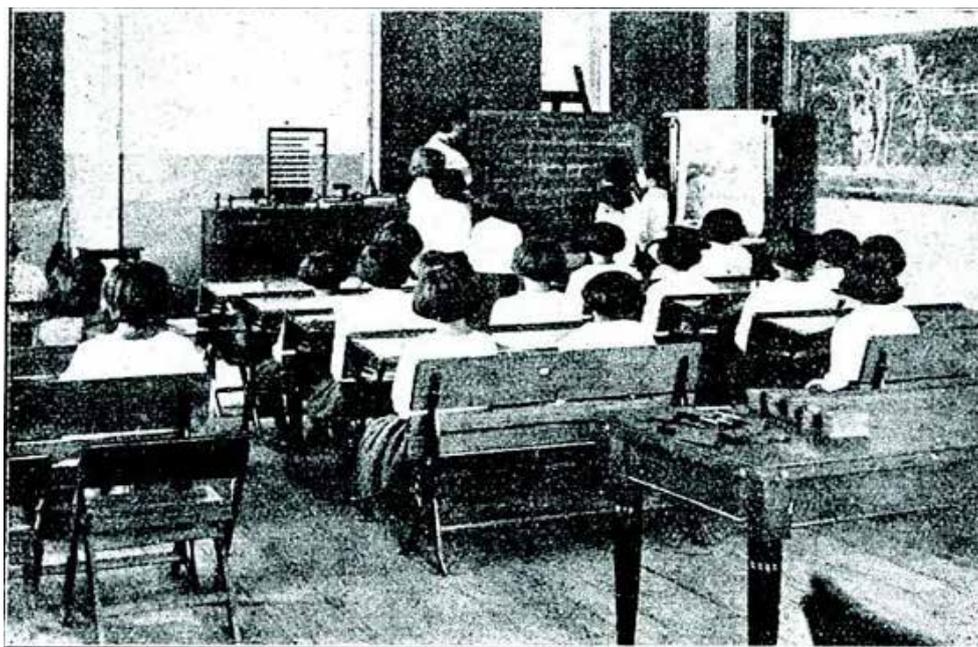
Com base nas recomendações técnico-pedagógicas, Razzini (2009), destaca o “Programa de Ensino” de “Prática Pedagógica” elaborado por Lourenço Filho para a Escola Normal do Ceará. Neste encontra-se um tópico denominado “Metodologia Especial”, que trata das orientações didáticas de cada disciplina que compunha o currículo da escola primária à época. Para ele, este Programa de Ensino, a *Metodologia da Linguagem*, descreve as orientações sobre o ensino da leitura como sendo essencial, em vista de Lourenço Filho ter dedicado quatro tópicos especiais para tratar sobre a metodologia do aprendizado da leitura, inclusive oral (Figura 4) e metodologia da linguagem escrita. Essa centralidade da linguagem baseia-se numa concepção nova, de combate ao verbalismo. Para ele, a linguagem não é a causa do desenvolvimento mental, mas um reflexo deste, embora fundamental para que ele ocorra.

Lourenço Filho (2001, p. 66-67) define as metodologias da leitura da seguinte maneira:

[...] c) Metodologia do Aprendizado da Leitura. O método aplicado. Marcha do ensino. Os passos fundamentais: sentencição à leitura: associação das formas auditivas, já do domínio da inteligência infantil, com as formas visuais da escrita. Ouvir para entender, ver e ler para entender. Leis da análise como fundamento de todo o método. Marcha do ensino. Os passos fundamentais, sentencição, palavração, sílabação e conhecimento das letras, sempre dentro de sentenças. O uso de cartilhas

ou livros iniciais de leitura. Crítica dos livros aprovados; d) Metodologia da Leitura Oral. Só há uma leitura oral: a expressiva. Má denominação de leitura explicada e leitura suplementar. Toda leitura deve ser explicada, para que, entendida e sentida, possa ser lida com expressão. Valor da boa leitura. Sua influência na linguagem oral e aprendizado da ortografia. A caligrafia e exercícios recomendáveis. Como deve ser preparada uma aula de leitura. Qualidades de um bom livro: na parte material (higiene) e na parte literária (método e conveniência). Crítica dos livros aprovados e em uso. Sua seriação no curso primário e médio; e) Metodologia da Linguagem Oral. A linguagem não é causa do desenvolvimento mental, é, antes, reflexo dele. Deve, por isso, acompanhá-lo passo a passo, e não ir adiante. Primeiro as imagens e as idéias, depois as palavras. Combate ao verbalismo. Todas as aulas, nas escolas primárias, são de linguagem. A escola deve ser um meio onde se fale bem. Há, porém, necessidade de aulas especiais visando à correção vernácula. Cabe o ensino da gramática no curso primário? Valor da língua como fator da unificação nacional. Marcha do ensino; f) Metodologia da Linguagem Escrita. O ensino da linguagem escrita é paralelo ao da leitura e da linguagem oral. Uma nova dificuldade: a ortografia. Sistemas ortográficos. Preparo oral de todas as lições escritas. A correção em flagrante. As narrações, descrições e composições como devem ser feitas. O estilo epistolar: aplicação desde as primeiras classes. Marcha do ensino.

Figura 4 - Aula de Leitura Analytica, no 1ª anno - Escola Modelo anexa à Escola Normal do Ceará



Fonte: Craveiro (1923)

A leitura contextualizada, inspirada a realidade do aluno, também é uma marca de sua pedagogia:

Como parte dessa inovação pedagógica nos processos pedagógicos, por sugestão de Lourenço Filho, foi editado um livro de leitura intitulado “ João Pergunta ao Brasil Seco,” no qual, por um processo de questionamento, são pela primeira vez abordados os problemas, especialmente, os da seca e apontadas soluções como:

açudagem, poços tubulares ou profundos, irrigação, lavoura, higiene, economia providência cooperação. O livro de Newton Craveiro foi elaborado para e escola do Nordeste (NOGUEIRA, 2001, p.171).

As recomendações feitas por Lourenço Filho foram estendidas para todas as aulas, incluindo as de ciências Físicas e Naturais, Geografia, História Pátria, Educação Moral e Cívica, Trabalhos Manuais, presentes do mesmo modo no “Programa de Ensino” de “Prática Pedagógica”.

Tomando como exemplo a utilização da metodologia da leitura, previsto no Programa de Ensino, cabe focar aqui um breve manuscrito da aluna Myryan Justa, umas das normalistas que participou do curso desenvolvido por Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, durante as aulas de Methodologia de Geografia (Figuras 5-6), no enunciado introdutório do seu trabalho:

Em todas as disciplinas Systematizadas e professoradas com carinho e entusiasmo em nossas escolas, a Geographia ocupa ainda uma posição inferior. É, incontestavelmente, a mais negligenciada. Ninguém lhe dá valor, ninguém a estuda profundamente. Tanto alunno como professores tratam-na com o maior desprezo e por isso bem poucos são aquelles que sahem as escolas, levando alguns conhecimentos ainda que mesquinhos e imperfeitos desta matéria tão importante quão fundamental, como um, dos alicerces sobre o qual se deve erguer o monumento de uma cultura sólida (FISCHER,2009, p. 242).

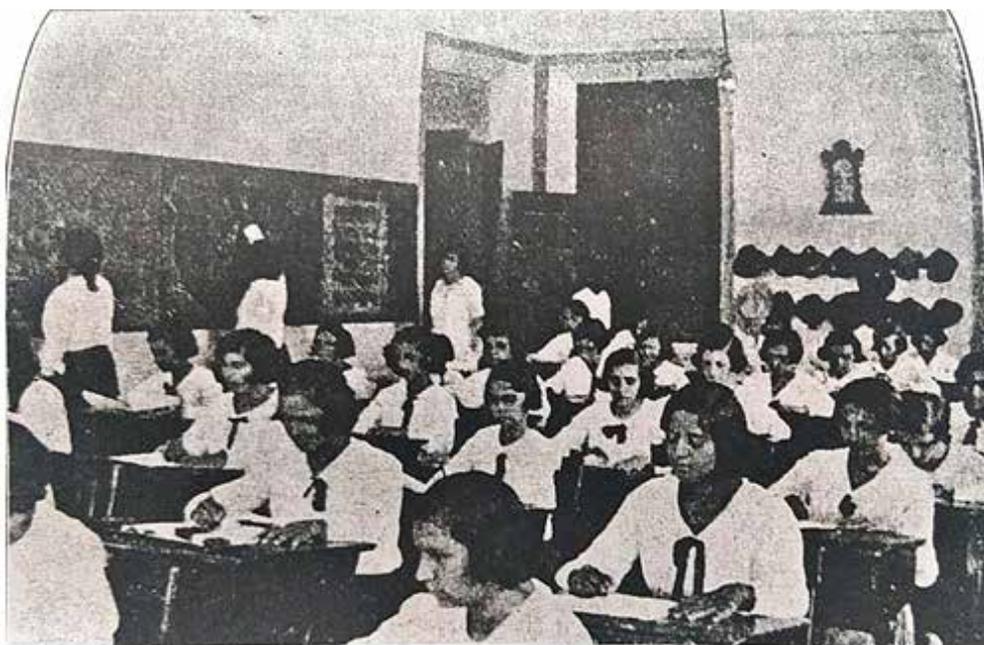
É preciso que a criança sinta o que aprende e para sentirmos uma cousa precisamos ver, ouvir, dizer e fazer. Dahi a razão de começarmos o ensino dessa disciplina do concreto e do conhecido para chegarmos depois ao abtacto e ao desconhecido” (FISCHER, 2009, p.244).

Figura 5 - Aula de Geographia no 2º anno - na Escola Modelo anexo à Escola Normal



Fonte: Craveiro (1923)

Figura 6 - Aula de Geographia pela Caligraphia no 4º anno - na Escola Modelo anexo á Escola Normal



Fonte: Escola Nova (1920)

As recomendações técnico-pedagógicas e as aulas ministradas por Lourenço Filho, em cursos regulares de férias, na Escola Normal e Escola Modelo, consagraram significativas reformas no ensino do Ceará e figuraram em monografias elaboradas pelas normalistas em torno da metodologia de ensino da Escola Nova, por alunas normalistas, como descritas acima nas aulas de Metodologia de Leitura Analítica, Geografia e Geografia pela Caligrafia, na Escola Modelo anexo à Escola Normal. Para tanto, é de fundamental interesse reconhecer a contribuição de Lourenço Filho à educação do Ceará.

4 -O PATRIMÔNIO INTELECTUAL DOS ESTUDOS EM PSICOLOGIA

A contribuição de Lourenço Filho à educação cearense com a instalação do primeiro Laboratório de Psicologia Experimental na formação de professores normalistas, causou significativos impactos nestes professores com a introdução do campo da psicologia, principalmente após a reforma curricular do Programa de Ensino da Escola Normal, alinhado às práticas pedagógicas de professores do 1º ao 4º ano em todas as cadeiras de ensino. Para Lourenço Filho (2001, p. 68):

Este programa está em perfeita conexão com os de Psicologia (3º ano) e de Pedagogia Experimental (4º ano). Nessas disciplinas, os alunos aprendem as razões teóricas, os fundamentos científicos; na prática, verificam primeiramente que é que se faz e como se faz, para, depois, fazerem eles próprios.

Portanto, o questionamento sobre qual o legado do primeiro laboratório de psicologia implantado no Ceará, na década de 1920 do século passado na formação de professores, tem relação direta com metodologias utilizadas nas aulas de práticas pedagógicas, a partir dos fundamentos psicológicos, constituídas em espaços próprios com criação da Escola Modelo anexa à Escola Normal.

A Escola Modelo, anexa à Escola Normal, era um centro de aplicação de práticas pedagógicas, uma extensão do Laboratório de Psicologia. A reforma no regulamento da Escola Normal, elaborada por Lourenço Filho no Ceará de 1922, assegurava, em seu artigo 85, Capítulo IV, que: “para os exercícios de prática pedagógica, haverá, anexo à Escola Normal, e sob a mesma direção, um grupo escolar com a denominação de Escola Modelo, bem como duas classes isoladas-modelos uma para cada sexo” (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, Lei nº 1953/1922).

Lourenço Filho elaborou a lista dos materiais pedagógicos necessários à realização das aulas práticas nas diferentes matérias a serem ensinadas e providenciou a aquisição deles diretamente de São Paulo. Sobre esse material, que merece atenciosa análise, o jornal Diário do Ceará publicou, em seu editorial de 08 de março de 1923, o detalhamento da compra para as respectivas áreas do conhecimento:

Providenciando a respeito, a Directoria Geral da Instrucção acaba de receber de S. Paulo doze volume de material didáctico, constante de 50 mappas de Parken e 30 colleções de gravura para o ensino da linguagem, 6 colleções de quadros para o ensino de história pátria, 20 mappas de iniciação geographica, 30 colleções de mapas de grande dimensão para o ensino da cartografia do Brasil, 19 mappas-mundi, 500 cartilhas analyticas, 200 livors de leitura, 100 cartilhas de ensino rápido, 100 livros de orientação para po ensino da educação moral e cívica , 200 para o ensino de linguagem escripta, 500 caixas de giz branco, com 100 bastões cada uma, 100 caixas de giz de cores , 20 compassos para giz, 5 duzias de escovas para quadros negros e vários outros utensílios indispensáveis ao bom andamento das escolas (CAVALCANTE, 2000, p.123).

A proposta educativa de Lourenço Filho, com o espírito de reformista que tinha, voltava-se para a transformação da prática docente na formação de professores, utilizando-se dos conhecimentos da psicologia para aplicar na educação por meio de métodos capazes de testar as habilidades, o nível de maturidade e a aprendizagem contínua. Baseado em recomendações técnicas, criteriosamente definidas, visavam elevar o grau dos conhecimentos psicológicos dos professores durante sua formação para que estes pudessem reconhecer as dificuldades dos alunos a partir da verificação do nível de maturidade do educando.

Para Lourenço Filho, os professores aprendiam a verificar o nível de maturidade de aprendizagem dos alunos a partir da aferição da leitura e na escrita, de acordo com a idade cronológica e mental de aluno, através de exames, provas e testes.

A hipótese, na determinação de certo nível de maturidade necessário à aprendizagem da leitura e da escrita, era a de que esse nível não deveria apresentar correlação elevada com uma dessas idades, no período de desenvolvimento reportávamos. Mas não bastava supor, seria preciso comprovar. Só depois disso, seria legítimo pesquisar da associação a correlação entre os resultados dos testes e resultados da aprendizagem, para se poder afirmar do grau de dependência acaso existente entre a aprendizagem e a maturidade que os testes medissem (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 61).

Lourenço Filho (2008), entendia que o professor, de posse da situação de sua classe, isto é, feito a avaliação psicológica de cada aluno, poderia organizar as turmas de maneira mais seletiva e o docente dedicaria especial atenção àqueles alunos que ainda não haviam alcançado a maturidade suficiente. Evidentemente, que esse tipo de classificação remete à ideia de homogeneização da turma, ou seja, separando-se os melhores dos menos aptos, como concebido por Binet, na França, estratégia que recebeu depois inúmeras críticas.

Outro legado de suma importância deixado por Lourenço Filho foi a ampliação das práticas pedagógicas, para além das que ocorriam na Escola Modelo, embora considerada o lugar ideal, como nas aulas práticas no “Curso de Férias”, partindo-se de uma didática inovadora com vistas a dar continuidade à qualificação dos professores em seu processo de formação. Nessa direção o jornal Correio Paulista oferece o seguinte testemunho:

Conforme matéria publicada na primeira página do Correio Paulista em 18 de janeiro de 1923, Lourenço Filho não atuou apenas no serviço burocrático, mas também ministrou, em Fortaleza, um curso de férias em que reuniu 368 professores. O educador paulista concedeu aulas de Psicologia Geral e Educacional, trazendo novas perspectivas sobre ensino, cognição e aprendizagem (REFORMA DA INSTRUÇÃO, 1923, p. 1). O curso tinha como objetivo atualizar educadores que já atuavam, em diversas cidades do estado, na instrução pública. Fazia parte da chamada Reforma Serpa (SILVA, 2019, p 49).

As contribuições deixadas por Lourenço Filho resultaram ainda em 12 monografias de conclusão de curso elaboradas pelas alunas normalistas, em 1923, contemplando conteúdos das cadeiras ministradas. As monografias foram reunidas em um livro apresentado na cerimônia do baile de formatura das concludentes do curso da Escola Normal. Em discurso proferido pela aluna Maria José Burlamaqui Freire: “assim é que resolvemos reunir, neste livro, os nossos modestos trabalhos de Pedagogia, porque representam o fructo duma iniciativa vossa e da nossa boa vontade” (BASTOS; CAVALCANTE, 2009, p. 09).

As contribuições de Lourenço Filho face à Psicologia, em geral, ganha relevante avanço com a introdução de noções de Psicologia Social, outro legado deixado por ele

na formação dos professores no Ceará. Os pressupostos da psicologia repercutiram com maior intensidade quando o paulista fez uma incursão no sertão cearense durante o recenseamento dos alunos. Na oportunidade, realizou uma leitura de toda aquela paisagem “invisível” aos olhos das autoridades locais e da sociedade brasileira no tocante à fome, à seca e ao abandono daquele povo fanático pela religião.

Num trecho narrado em livro de sua autoria, Juazeiro de Padre Cicero, lançado em 1926, Lourenço Filho caracteriza o cenário que encontrou com certo espanto, ao que parecia transcender sua realidade e sua experiência cultural:

E, sob o sol das onze horas, a desolação das extensas ruas, de alinhamento indeciso, logo que se foge ao centro, parece mais dolorosa a acabrunhadora. Crianças nuas passam correndo, sem gritos, nem risos, romeiros acocoram-se à parca sombra da orla das casas, mastigando a sua matalotagem de farinha d’água e nacos de carne de bode, ou “maginando”, com o olhar, fixo num ponto, aparvalhado; porcos fossam montões de lixo, com filosófica paciência; cabritos ensaiam as suas defesas em simulacros de luta, ou retouçam, com berros fanhosos, sob o olhar indiferente das cabras, que ruminam sonolentas; mulheres, sentadas às portas, em saia e camisa, despenteadas, quase todas com a miséria impressa nas faces, dão-se à tarefa de catar insetos à cabeça dos filhos. Numa esquina, um grupo mais animado rodela o “Beato” de prestígio que celebra, ou um “penitente”, que profliga os costumes (LOURENÇO FILHO, 2002, p.41).

Evidentemente, que essa leitura do sertão publicada no livro Juazeiro de Padre Cicero, ainda que contestável ao estabelecer uma relação entre o analfabeto sertanejo e sua suposta facilidade de se adaptar ao meio, ao contrário do intelectual que é desadaptado em sua terra, fez com que o pensamento do educador paulista sofresse transformações no seu campo subjetivo, como ser humano .

A proposta sugerida por Lourenço Filho para a produção do livro de leitura “João Pergunta ao Brasil Seco,” escrito por Newton Craveiro, induz a pensar que esta sugestão representa uma grande mudança no pensamento do professor, revelando o desenvolvimento de um senso crítico a partir de sua própria prática e experiências nordestinas.

Quanto às contribuições dos testes utilizados no Laboratório de Psychologia na Escola Normal, o jornal O Nordeste do Ceará publicou uma síntese da presença desses testes em matéria de segunda-feira, 10 de Outubro de 1955, intitulada “Adoção dos testes ABC”, editada por Paulo Aguiar Frota. Nela, apresenta um resumo da necessidade de introduzir os Testes do professor Lourenço Filho nos cursos de Alfabetização das Escolas no Ceará. A citação, mesmo longa, é fundamental para descrever o espírito de uma época:

O Ceará já terá avançado muito em Pedagogia, se conseguirmos introduzir, a partir de fevereiro de 1956, a adoção dos Testes ABC, do prof. Lourenço Filho, em todos os cursos de Alfabetização das escolas e Grupos Escolares do Estado

e do Município. Se formos investigar as causas da ineficiência de nosso ensino primário, que negavelmente, é ineficiente, encontraríamos entre as mais fortes, o desprezo a que por ignorância inércia ou desinteresse, são relegados os modernos métodos da Pedagogia e da Psicologia Educacional. Os alunos admitidos nos cursos de alfabetização ingressam em sua turma sem passarem por um exame objetivo de sua maturidade para acompanhar o nível da turma, de sua capacidade para aprender a ler e escrever como os demais, e mesmo se está em condições de aprender a ler e escrever em uma escola comum. Se não está precisando de uma escola ou de uma professora especial. O fato é que tudo é feito empiricamente, em nome de uma experiência falsa, que as aparências valorizam. As vezes, coisas se fazem, sem rumo. Não há recursos técnicos para a avaliação do rendimento escolar: não há ação pedagógica com sentido científico. Muitos concordam que os métodos são excelentes que as modernas técnicas seriam muito proveitosas, de muito benefício para o aproveitamento do aluno e para o trabalho da mestra. Tudo é bom. Mas, não adotam, não aplicam os métodos que aprovam que consideram excelentes. Os professores de Curso Normal ensinam os métodos, elogiam-no, mas, não fazem as alunas aplicarem. E então, quando alguém força a aplicação de métodos atuais, de técnicas modernas, o ambiente reage, acha que o professor devia fazer como os outros: descrever os métodos, mas não exigir que as alunas aprendam a aplicar. Seria o caso de alguém que achasse excelente o remédio, mas que não quisesse usá-lo. Seria útil que cada estabelecimento de Ensino Normal mantivesse um laboratório de Psicologia de Metodologia, enfim de todo o material de aplicação na educação da criança e do adolescente. Curso pedagógico sem laboratório de Pedagogia é algo incompreensível. dar aula sobre métodos de Psicologia, sobre testes e outras técnicas, sem material adequado é coisa muito difícil. A Secretaria de Educação só deveria autorizar o funcionamento de Cursos Normais quando o estabelecimento interessado atendesse a essa condição mínima, ter um laboratório completo de Pedagogia e Psicologia a cargo de um especialista competente. Um laboratório e um técnico especializado. Algumas coisas só servem se forem completas. Um Curso Normal sem laboratório pedagógico é deficientíssimo. Precisamos valorizar nossos Cursos Normais. a Secretaria de Educação devia realizar uma ação intensiva nesse sentido. Mas, voltando ao nosso caso, precisamos iniciar quanto antes a adoção dos testes psicológicos, de idade mental, de aptidões, de personalidade, e de conhecimentos, em nossas escolas primárias. Os Testes ABC deverão dar início a essa ação renovadora nos métodos pedagógicos do ensino primário do Ceará. Vamos preparar as professoras, para aplicarem todas, os Testes ABC, no início do ano de 1956. Todas as crianças antes de iniciarem a alfabetização, devem ser submetidas aos Testes ABC. Vamos à ação!

Lourenço Filho ousou ao deixar um grande centro de educação em franco desenvolvimento, onde ele atuava como professor da principal Escola Normal do Estado de São Paulo; deixar o cargo de secretário de redação da Revista Brasil de Monteiro Lobato, onde desenvolveu atividades jornalísticas; adiar a Conclusão do Curso de Direito; e se dirigir à terras estranhas, ainda recém casado. Portanto, é preciso levar em conta o homem de espírito nacionalista da época, com o pensamento de renovação social e cultural, que lutava desde cedo pela eliminação do fardo do analfabetismo, bandeira principal da Liga

de Defesa Nacional onde atuou ministrando conferências, depois eleito como delegado dos núcleos de Sorocaba e Piracicaba. Espaços estes que ele ocupava em defesa de uma educação inovadora, democrática, revelando seu papel de patriota ativista, mesmo sendo tão jovem.

5 A ANTIGA ESCOLA NORMAL, ATUAL COLÉGIO ESTADUAL JUSTINIANO DE SERPA: MEMÓRIAS DO PASSADO

Oliveira e Sales (2013) ocuparam-se de analisar como estavam as salas ambientes que caracterizavam a Escola Normal, de 1923, e concluíram que elas foram utilizadas apenas até os anos 1950, pois o ensino ginasial passou a dividir espaço com a Escola Normal na edificação, levando à transferência das salas de formação docente para o porão e determinando-se a retirada dos laboratórios. Estes fatos revelam a radical mudança de pensamento na direção posterior das políticas públicas voltadas para a educação no Ceará.

A afirmativa acerca das mudanças referente aos gabinetes pode ser constatada ainda em trecho do Relatório do professor João Hippolyto de Azevedo e Sá (1961, p. 4-5), enviado ao Secretário de Educação e Saúde do Ceará, em que descreve e lamenta a situação dos gabinetes:

As salas que guardavam estas valiosas coleções serviam apenas às aulas dos professores dessas matérias, salas ambientes e não salas comuns. Que sucedeu então? Turmas e mais turmas ginasiais foram aumentadas além da capacidade do prédio, já não havia salas disponíveis (...) não hesitaram em exigir que fossem esses gabinetes sacrificados, ao transformarem-se em salas de aula comuns. As lições de Física, Química e Ciências Naturais sofreram o impacto da medida anacrônica e se tornaram, daí por diante, meras aulas de salvação, retrogradando o ensino da Física Química e Ciências Naturais aos processos obsoletos de há sessenta anos passados (OLIVEIRA; SALES, 2013, p. 21632).

O relato do ex-diretor da Escola Normal, Dr. João Hippolyto, comprova que o aumento de turmas de alunos, especialmente para o ensino regular, eram incompatíveis com a capacidade do prédio e que as salas de gabinetes iam sendo pouco a pouco desocupadas. “No final dos anos 60, o edifício da Praça Figueira de Melo perde o que restara de sua identidade original. Já não possui suas salas ambiente, não abriga mais o ensino prático” (OLIVEIRA; SALES, 2013, p. 21632).

Atualmente, o Colégio Estadual Justiniano de Serpa, Antiga Escola Normal, apresenta parte de sua arquitetura preservada, o que de certa forma remete ao passado e provoca a mente curiosa (Figura 7).

Figura 7 - Colégio Estadual Justiniano de Serpa - Antiga Escola Normal



Fonte: Arquivo dos autores (2019)

Infelizmente, o Centro de Memória da Educação do Ceará, instalado dentro do prédio, conserva apenas raros arquivos sobre a prática pedagógica dos professores e dos laboratórios existentes. Este acervo, certamente, ajudaria a entender as transformações que foram acontecendo e seria importante para preservar sua identidade e contribuições para a educação cearense.

As contribuições históricas na identidade cultural e social decorrentes da atuação da Escola Normal do Ceará e seus desdobramentos, até os dias atuais, deixou como referência principal seu tributo à formação de professores para a sociedade cearense em diferentes contextos culturais, econômicos e políticos. Todavia, a passagem do professor Loureço Filho, em 1922, permanece presente com um destaque especial, em virtude do seu legado deixado com a introdução do Ensino Ativo e da perspectiva educativa da Escola Nova na educação local.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O legado do Laboratório de Psicologia no curso de formação de professores no Ceará tem muito ainda a se desvelar para não cair na descrição ingênua das experiências do ensino meramente intuitivo. Lourenço Filho era muito cauteloso e ciente de que a Escola Ativa que ele pregava exigia professores de espírito criativo e com profundos conhecimentos da psicologia.

Por fim, a passagem de Lourenço Filho no Ceará, de 14 de abril de 1922 até o início de janeiro de 1924, levou entusiasmo à sociedade e ao governo local e causou transformações no ensino público de maneira objetiva e organizacional, ainda que num período rela-

tivamente curto. Entretanto, após Lourenço Filho retornar à terra de origem, novos debates ressurgiram quanto aos impactos na instrução pública primária, no curso de formação de professores na Escola Normal e a consequente extinção dos laboratórios.

Esta constatação reflete três determinantes fundamentais: primeiro pelo pouco tempo que teve Lourenço Filho para executar amplamente as propostas no estado; depois pela morte prematura de Justiniano de Serpa, em 3 de agosto de 1923, reduzindo a autonomia que lhe fora confiada e, finalmente, o regresso definitivo de Lourenço Filho em 1924 a São Paulo.

A insistência no ensino tradicional, no Ceará, talvez tenha sido reponsável pelo ofuscamento dos impactos dos estudos em psicologia deixados por Lourenço Filho, fato este que corrobora com a tensão sempre presente entre forças modernizadoras e conservadoras na educação brasileira. Possivelmente, a demanda pelo ensino renovado na população não tenha sido suficiente para pressionar o poder público em manter a reforma, tendo em vista seus altos custos financeiros.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. L. M. R. **Escola Normal Cearense em Foco: perspectivas históricas e da prática docente no estágio supervisionado**. Fortaleza: UECE, 2012.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasileiros, 2003.

BASTOS, M. H. C.; CAVALCANTE, M. J. M. (Orgs.). **O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará**. Campinas: [s.n.], 2009.

CAVALCANTE, M. J. M. **João Hippolyto de Azevedo e Sá: o espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará**. Fortaleza: UFC, 2000.

CAVALCANTE, M. J. M. As normalistas formandas de 1923 e a escola nova no Ceará: o percurso de Maria Gonçalves da Rocha Leal (1899-1980). In: CAVALCANTE, M. J. M.; BASTOS, M. H. C. O (Org.). **O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará**. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

CRAVEIRO, N. A evolução do ensino no Ceará e a reforma de 1922. **Revista Nacional**, São Paulo, v.2, n. 7, p. 420-37, jul. 1923.

FISCHER, B. T. D. É pois, estudando que podemos como o máximo orgulho dizer “sou brasileiro”. In: CAVALCANTE, M. J. M.; BASTOS, M. H. C. O (Org.). **O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará**. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC: para a verificação necessária à aprendizagem da leitura**. 13.ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Juazeiro do Padre Cícero**. 4 ed. Brasília: MEC, Inep, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A formação de Professores da Escola Normal**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2001.

MONARCHA, C. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: USP, 2009.

NOGUEIRA, F. R. S. **A prática pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará**. Fortaleza: UFC, 2001.

OLIVEIRA, J. H. T.; SALES, J. A. M. História da educação e a arquitetura escolar: a Escola Normal no Ceará e a Escola Ativa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11.; 2013. Fortaleza, **Anais...** Fortaleza: EDUCERE, 2013.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2006.

RAZZINI, M. P. G. Falar bem a própria língua não é uma prenda é um dever. 2009. In: CAVALCANTE, M. J. M.; BASTOS, M. H. C. O (Orgs.). **O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará**. Campinas: [s.n.], 2009.

O legado do Laboratório de Psicologia...

SILVA, A. T. S. A Escola Nova no interior do Ceará: desafios enfrentados pela reforma de Lourenço Filho na cidade de Sobral. **Temporalidades – Revista de História**, v. 11, n. 2, 2019.

FONTES DOCUMENTAIS

JORNAL

O Nordeste do Ceará, 1955.

ARQUIVO DIGITAL

Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL

Programas de Ensino para o Triennio 1920-1922.

Prática Pedagógica (programa de ensino), Escola Normal de Piracicaba, 15 de janeiro de 1922.

LEI/REGULAMENTO

Regulamento da Instrução Pública do Ceará- Lei 1953 de 02 de agosto de 1922.

REFLEXÕES SOBRE AS NOVAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR EM DIFERENTES ETAPAS E MODALIDADES

Kallyne Kafuri Alves

<https://orcid.org/0000-0001-5075-0676>

Resumo: Reflete sobre as mudanças estabelecidas pela Resolução nº 2/2019 e analisa sua relação com a gestão e a formação nos Currículos de Cursos de licenciatura, em especial no Curso de Pedagogia. Nesse sentido, esta pesquisa utiliza estudos de Paulo Freire para observar os conflitos sociais globais que influenciam em projetos educacionais, especialmente no âmbito da formação de professores. Para isso, fundamenta as discussões a partir dos conceitos de arbitrariedade e anestesia histórica. As análises indicam o avanço da gestão de concessões, do trabalho técnico e da formação para gestor em etapas e modalidades educacionais, demonstrando, desse modo, a necessidade de resistir à implementação de políticas de regulação das licenciaturas no Brasil.

Palavras-chave: Gestão educacional. Formação de professores. Currículo do Curso de Pedagogia. Suposições de Paulo Freire.

Abstract: Reflects on management and its choice for the Resolution Course nº 2/2019 and its relationship with special management, in its training, in a Licentiate Pedagogy Course, in its training We use Paulo's education studies that teachers learn to study, especially in the field of education. For this, fundamentality as from the concepts of arbitrariness and historical anesthesia. It indicates the formation of concession management, technical work and management in stages and modalities. It demonstrates the need for resistance to the implementation of licensing regulation policies in Brazil.

Keywords: Educational management. Teacher Training. Curriculum of the Pedagogy Course. Paulo Freire assumptions.

Resumen: Reflexiona sobre la gestión y su elección por el Curso de Resolución nº 2/2019 y su relación con la gestión especial, en su formación, en un Curso de Licenciatura en Pedagogía, en su formación Utilizamos los estudios de educación de Paulo que los profesores aprenden a estudiar, especialmente en el campo de educación. Para ello, fundamentalidad a partir de los conceptos de arbitrariedad y anestesia histórica. Indica la formación de la dirección de concesión, la obra técnica y la dirección en etapas y modalidades. Demuestra la necesidad de resistencia a la implementación de políticas de regulación de licencias en Brasil.

Palabras clave: Gestión educativa. Formación del profesorado. Plan de estudios del Curso de Pedagogía. Supuestos de Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2021 marca o centenário do nascimento de Paulo Freire, evento que expressa, na educação, o quanto temos a celebrar pelas obras desenvolvidas pelo autor. Essas nos fortalecem e contribuem para analisarmos os desafios vivenciados com o avanço da política neoliberal, pois oferecem forças e evidências analíticas para denunciar os desmontes que assolam a política educacional brasileira. Um desses desafios da atual conjuntura do país são as consequências da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, por meio da qual o Ministério da Educação do Brasil definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação). Na contramão das normativas que antecedem a BNC-formação (BRASIL, 2006; 2015), as novas orientações apontam para caminhos de retrocesso.

Por isso, para celebrar o centenário de Freire, examinamos, neste trabalho, os efeitos das resoluções desse documento para a formação de professores no curso de Pedagogia (BRASIL, 2019), em especial, aqueles que afetam a gestão educacional/escolar. Por meio do referencial analítico freiriano, acionamos os conceitos de arbitrariedade e anestesia histórica (FREIRE, 2001), a partir dos quais buscamos demonstrar como as alterações propostas na legislação impactam na luta pela gestão democrática e pelo desenvolvimento da formação de professores. Entendemos que as contribuições do autor podem fundamentar reflexões importantes sobre o campo da formação na educação e têm se constituído relevantes nas pesquisas em educação (VIEIRA; CÔCO, 2018; OLIVEIRA, 1996).

Com esse objetivo, organizamos o artigo em dois tópicos. No primeiro, realizamos a contextualização e apresentamos as alterações das Diretrizes para a formação de professores, com atenção ao curso de Pedagogia e seus efeitos para a gestão educacional. No segundo, examinamos a guinada liberal nas orientações para a formação de professores, com o embasamento dos conceitos de alienação e anestesia da população, fundamentados em Freire (1980; 2001). Após essa abordagem, concluímos o estudo, também a partir do alicerce freiriano, com a aposta na esperança de manutenção da educação democrática, fiel à escuta do povo, com princípios de participação, partilha, solidariedade, justiça, consciência social e formação integral dos professores.

Por meio da resolução de 2019, o Ministério da Educação do Brasil definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação). Na contramão das normativas anteriores (BRASIL, 2006; 2015), as novas Diretrizes apontam para caminhos de retrocesso. Por isso, focalizamos, nesta proposta, o esquema de desmonte da educação pública, arquitetado pelas políticas neoliberais. Para isso, acionamos/movimentamos/empregamos os conceitos/as ideias analíticas freirianas de arbitrariedade e anestesia histórica (FREIRE, 2001). Após a abordagem dos

dois tópicos, concluímos este estudo, também a partir do alicerce freiriano, com a aposta na esperança de manutenção da educação democrática, fiel à escuta do povo, com princípios de partilha, solidariedade, justiça e consciência social e formação integral dos professores.

No contexto dos desafios da realidade educacional brasileira, com estes objetivos e aporte teórico, buscamos compreender, por conseguinte, como as alterações propostas na legislação impactam na luta pela gestão democrática e pelo desenvolvimento da formação de professores. Com esse objetivo, organizamos o artigo com a compreensão de que as diretrizes de 2019 apresentam mudanças significativas na organização dos Cursos. Citamos, em especial, as alterações para o Curso de Pedagogia, citamos: a alteração na carga horária, no conceito de docência e de infância e na concepção de docência. Como vemos no Art. 7º, que trata da organização curricular, a BNC-formação está articulada em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No que se refere a essas alterações, é possível observar mudanças nas políticas para a formação de professores, que, por sua vez, revela a situação de anestesia histórica da população pela via da formação. Por fim, é a prova de que precisamos investir em elementos de conscientização que respeitem os estudos teóricos, o acúmulo de pesquisas na área educacional, a história e a profissão docente.

Pela via da dialogia e da potência da produção de conhecimento, este artigo também é uma aposta de inscrever na história práticas de reação às palavras das políticas de governo, pois as análises empreendidas têm como expectativa fortalecer as ações de resistência e de combate aos desmontes advindos das propostas neoliberais, que valorizam a mercadorização do conhecimento (MAUÉS; GUIMARÃES, 2019) e a formação limitada às competências e técnicas, também denominadas gestão por concessão (GONÇALVES *et al.*, 2020). Assim, em uma conjuntura próxima a uma lógica de privatização, observamos que os posicionamentos arbitrários e alheios à história da concepção de docência geram redução da gestão educacional/escolar. Essa redução, arquitetada pelos organismos multilaterais, busca gerenciar e controlar a educação, por meio de gestões por concessão, ou seja, pela administração do sistema público por iniciativas privadas. Isso significa que há entrega de um bem público para exploração da iniciativa privada, porém sem deixar de ser público (FREITAS, 2018). Isso implica alterações nas estratégias de planejamento, organização e desenvolvimento, tanto na estrutura quanto nos elementos pedagógicos da educação, com impactos na concepção de gestão democrática, participação e articulação da política educacional.

Como exemplo disso, observamos que as políticas neoliberais, movidas pelos organismos multilaterais (como Banco Mundial, OCDE e Unesco) com o entrelaçamento às políticas multissetoriais se integram em contraposição aos direitos da infância (MARQUEZ, 2016), o que têm ofendido a construção coletiva, baseada na relação e na escuta das unidades educacionais. Por conseguinte, elas têm estrangido o exercício da democracia (FREITAS, 2021) e da gestão participativa. Sendo assim, consideramos que a vida e a obra

de Paulo Freire (2001) nos indicam caminhos para analisar e buscar resistir às atrocidades vivenciadas no histórico da educação. Nos atemos aos conceitos de arbitrariedade e de anestesia histórica para compreendermos como é desenvolvida a tentativa de regulação e o controle da população educacional, com os atenuantes para a educação pública brasileira que, ainda, reúne efeitos da era colonial (VEIGA, 2007).

Ademais, no centenário de vida do educador, celebramos a honra de, no histórico da formulação dos cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006; 2015), termos alcançado espaços de produção de conhecimento, de mobilização de análises e de resistência à exclusão da concepção de educação democrática. Isso demonstra que as ideias de Freire permanecem vivas em nossas reflexões e nos impulsionam a afirmar a educação pela via da relação entre as disciplinas por meio da práxis e da transformação social. Por isso, passamos ao nosso primeiro tópico, com a apresentação das alterações nas políticas de formação de professores, por meio da qual buscamos também pontuar um movimento contínuo de resistência às práticas de regulação da educação (OLIVEIRA, 2011). Essa educação que não se anestesia e não se rende às tentativas de desmonte, pois tem memória.

2. DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS IMPACTOS PARA A GESTÃO EDUCACIONAL E AS INFÂNCIAS

O debate sobre as alterações na formação de professores tem sido atual e frequente ao longo de muitos anos na área da educação, conforme apontam as numerosas contribuições sobre o assunto no repositório de artigos na área da educação na plataforma Scielo. Entre essas produções, encontramos a importância do diálogo entre formação, vida e profissão docente (NÓVOA, 1992), a dimensão de formação de rede (PRETTO, 2002), a questão psicossocial na formação continuada (GATTI, 2003), aspectos históricos e teóricos (SAVIANI, 2009), aspectos sócio-históricos (DAVIS; AGUIAR, 2010) e as tendências para o tema da formação (CUNHA, 2013). De modo semelhante, não são inaugurais as políticas neoliberais em curso, que são sinalizadas com a nova regulação de forças no interior da escola (OLIVEIRA, 2011) e que têm incidido sobre as conquistas sociais, sobre os direitos da população ao acesso a bens básicos, como saúde, educação, assistência social, dentre outros. Este tema tem sido estudado com vistas a analisar princípios e concepção sobre as políticas de formação de profissionais da educação nas diretrizes e, em como a gestão da educação se constitui gérmen desta formação (FERREIRA, 2006), não podendo ser encarada com inclinação à racionalidade instrumental orquestrada pela ótica do capital neoliberal (BORTOLANZA, et. al, 2020).

A trajetória da educação demonstra que esse tipo de iniciativa busca afetar as conquistas sociais, os direitos de trabalhadores e intensificar a precarização da educação, especialmente questionando iniciativas que exportam modelos de formação de fora do Brasil. Seus impactos são percebidos por meio das políticas de corte e redução de investimentos,

as quais, por sua vez, evidenciam o lugar que a pauta da educação tem ocupado nas agendas governamentais. Embora não tenhamos, nos limites deste texto, a intenção analisar em completude a conjuntura política, econômica e social do Brasil, é fundamental alicerçar nossas reflexões a partir do entendimento do período no qual vivemos, sobretudo após o golpe de 2016 (cf. CARDOSO, 2021). Considerando as produções acadêmicas do período de 2020, em meio à pandemia de Covid-19 e em um contexto político de massacre da população brasileira, além da desvalorização e do desmantelamento das políticas públicas para a área da saúde, é visível o descaso com as políticas de proteção e amparo às instituições educativas. Um dos tantos exemplos possíveis desse processo são os rearranjos nas políticas educacionais da formação inicial de professores, que demonstram também os avanços da política por concessão.

A fim de contextualização, podemos afirmar que as novas orientações para as licenciaturas, a partir do documento BNC-formação (Resolução nº 2/2019), apresentam propostas que retrocedem conquistas da educação (BRASIL, 2006), especialmente para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2015), tendo em vista que o novo modelo voltado para a formação de professores descaracteriza o curso de Pedagogia e homogeniza as licenciaturas, com três dimensões de formação (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional), as quais se distanciam das dimensões aprovadas em 2015 (profissional, política e epistemológica). De todos os cursos de licenciatura atingidos por essa reformulação, o de Pedagogia é o mais afetado, pois, as novas diretrizes, além de sugerirem lógicas meritocráticas e pouco democráticas no âmbito da educação, avançam em projetos de desarticulação e desmobilização, junto à descaracterização da docência integral e afetam, inclusive, os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu Art. 67, os quais entendem a docência como base da formação de todo educador, quando definem uma formação tecnicista e fragmentada.

Vale ressaltar que no próprio documento há menção a uma Residência Pedagógica, a um Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e a provas para ingresso na carreira profissional, que são exemplos das tentativas de desintegrar a formação e dos mecanismos de controle da profissão. Essas políticas desconideram as discussões e orientações anteriormente acordadas para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006; 2015) e associam perspectivas de avaliação e regulação da educação. Além de sugerir aspectos de lógicas meritocráticas e pouco democráticas no âmbito da educação, elas evidenciam o impacto às conquistas e projeções para a área, como, por exemplo, o avanço das lógicas de desarticulação e desmobilização, junto à descaracterização da docência integral, necessária ao profissional que trabalha com infâncias, especialmente. Por isso, nos limites deste artigo, nos concentramos, sem desconiderar os outros agravantes, nos efeitos das novas diretrizes de formação para a área da gestão educacional. Esses impactos, por sua vez, advêm de uma política que não segue a configuração histórica da legislação para formação de professores (BRASIL, 2006; 2015).

A resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), também chamada de BNC-formação, teve como princípio reorganizar as políticas educacionais para a formação de professores. Com efeitos em retroceder na perspectiva de gestão democrática, as novas diretrizes reduzem, além da carga horária para gestão, a concepção de gestor que se forma ao longo do curso. Ao fazer isso, retira os elementos antes afirmados nas orientações para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006; 2015), pois entende que, para habilitar-se como gestor educacional e escolar, o estudante carece de pré-requisito, de experiência e de exercer um currículo de formação baseado em competências e técnicas, associadas à ideia de gestão por concessão (GONÇALVES *et al.*, 2020). Essa perspectiva está próxima a uma lógica de privatização e, ainda, afeta a habilitação do pedagogo.

Também compreendemos que as novas diretrizes são uma afronta às conquistas históricas e às metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), na medida em que apresentam orientações que impactam diretamente no estágio probatório, nos planos de carreira e na avaliação ao longo da carreira docente. A BNC-formação, em sua nova normativa, valoriza a prática e o engajamento profissional, em detrimento da pesquisa, além de considerar a gestão educacional como área dissociada dos temas gerais de currículo, aspecto que nos aprofundamos com mais detalhamento.

A Base Nacional Comum para a Formação apresenta, pois, uma compreensão de gestão educacional que aparta a formação inicial e continuada, além de criar mecanismos de controle para o exercício da gestão. Citamos, como exemplo, o Documento “Matriz Nacional Comum De Competências do Diretor Escolar”, proposto pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2021), que se constitui associado à BNC-formação e “[...] ignora experiências e especificidades da gestão educacional no país” (ANPAE, 2021). Articuladas, estas iniciativas expressam o afastamento da perspectiva de formação pela via das diferenças, já que estreitam as medidas de padronização e uniformização da formação.

Com alterações associadas à prática neoliberal, as políticas implementadas pelo Ministério da Educação ignoram o exercício da autonomia e da consciência coletiva, fortalecendo uma perspectiva educacional arbitrária e individualista. Baseada pela lógica da liderança e pela alienação do profissional docente, o conteúdo da BNC-formação e dos documentos associados a ela, como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC (BRASIL, 2017), demonstram o oposto daquilo que as pesquisas em educação têm defendido ao longo dos anos. Além disso, são perspectivas antagônicas à ideia de educação proposta por Freire (1980; 2001), patrono na educação brasileira, vejamos adiante.

Podemos ver isso ao observar que, na antiga resolução, eram necessárias 1.400 horas para que graduados sem licenciatura passassem a exercer a função de professor (o que, em muitas regiões, chama-se de complementação pedagógica). Com a nova resolução, são estipuladas somente 760 horas a mais para se formar professor. Ou seja, um engenheiro formado, por exemplo, caso queira ministrar aulas de matemática, precisa

complementar sua formação apenas com 760 horas. As licenciaturas, por sua vez, estão previstas para abarcar 3.200 horas. Nesta carga horária, a prática de ensino também é mais valorizada, pois são dedicadas, pelo menos, 400 horas para práticas de ensino e 400 horas para estágio. A outra parte da carga horária é direcionada para conteúdos gerais e específicos. O curso prevê, portanto, 800 horas concluídas no geral (até o 1º ano) e 1.600 horas voltadas para conteúdo específico (do 2º ao 4º ano de estudo). Ao observar isso, indagamos: qual a concepção de docência e de gestão que se pretende desenvolver a partir desta organização curricular?

Nesta nova organização, como notamos, o professor se forma da seguinte maneira: 400 horas para práticas de ensino + 400 horas para estágio + 800 horas para conteúdo geral + 1.600 horas para conteúdo específico, totalizando 3.200 horas. Não é citada, nesse quantitativo, a carga horária voltada para pesquisa, tampouco gestão, avaliação ou política da educação básica. Essa estratégia se aproxima ao projeto educacional de “saber-fazer”, também evidenciado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) por meio da padronização e da automatização da educação, que separa e segmenta as infâncias e o professor. Nesta configuração, como percebemos, busca-se valorizar a carga horária em espaços escolares, com foco em “colocar em prática o conteúdo aprendido” (BRASIL, 2019). Assim, essa valorização se contrapõe à indissociabilidade entre prática e teoria e ao estímulo ao pensar, que tanto nos ensinou Freire (2001). Ressaltamos que isso fere a concepção de educação integral, dialógica e voltada para os princípios reflexivos, defendida no âmbito educacional, também fundamentada em Freire (2006).

A situação se agrava na medida em que as novas diretrizes também informam retrocessos nas conquistas do campo da educação infantil. Na esteira das resoluções anteriores (BRASIL, 2006; 2015), eram previstas 200 horas para atividades complementares, dedicadas para aprofundamento teórico, produção de pesquisas e iniciações científicas, com destaque para a concepção docente, para a luta pela especificidade do trabalho do pedagogo e para a articulação teoria e prática pautada pela articulação dos saberes. Com a BNC-formação (BRASIL, 2019), no que tange à habilitação para gestão nos cursos de Pedagogia, os currículos passam a ter 3.600h, ou seja, para estar habilitado para ser gestor, o estudante tem de cursar 400h adicionais, apartadas do currículo de 3.200h. Nesse sentido, indagamos: como fica a relação com os estudos das infâncias nesta proposta? Conforme podemos observar no disposto no texto da lei:

Todos os cursos de nível superior de licenciatura destinados à formação inicial de professores terão carga horária total de no mínimo 3.200 horas, organizadas em três grupos:

Grupo I: 800 horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais;

Grupo II: 1.600 horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos;

Grupo III: 800 horas para prática pedagógica. Metade do tempo para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora, e outras 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início (BRASIL, 2019, p. 09).

Segundo as diretrizes, as instituições de ensino superior precisam, por sua vez, alterar os currículos, passando a contar com conteúdo específico dos cursos de licenciatura (1.600 horas), com a carga horária de conteúdo geral (800 horas) e a prática e estágio (800h), que totalizam a carga horária para se formar professor (3.200h); não são mencionados, portanto, os estudos para gestão. Estes aparecem na legislação em seis momentos: no Art. 8º, quando menciona sobre o fundamento dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica; no Art. 12º, quando menciona a organização curricular e o conhecimento sobre projeto pedagógico; no Art. 13º, quando aborda sobre os conteúdos específicos para professores multidisciplinares na Educação Infantil; e no Art. 22º, quando informa sobre a formação para atividades pedagógicas e de gestão e em apenas um aspecto da dimensão do conhecimento profissional. E nesta configuração, aparta a gestão dos estudos ligados às infâncias em ambas as etapas educacionais. Assim, a formação para gestor, além de reduzida, também é apartada do todo da carga horária curricular e da grade da formação, uma vez que é sugerida por meio de complementação, com um curso a parte, de 400h (totalizando 3.600h). Nisso, difere da concepção de formação e gestão, citada 29 vezes ao longo das diretrizes de 2015 (BRASIL, 2015).

Nesse aspecto mora uma das problemáticas dessa proposta curricular, pois as classes populares, que já se inserem no mercado de trabalho ao longo do curso, encontram dificultadores para, ao fim do curso, ingressar em uma habilitação específica em gestão. Lembramos que isso se aproxima da formação do magistério, com a redução do universo formativo, que estava sendo ampliada com as diretrizes para o curso de pedagogia, especialmente o Art. 3º que trata do aprendizado de gestão em diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica (BRASIL, 2015). Sendo assim, essa perspectiva de formação dificulta a expressão da gestão democrática, haja vista potencialmente reduzir o número de pessoas habilitadas a ocupar os cargos de gestão, além de ir na contramão dos direitos anteriormente conquistados.

Dessa forma, renuncia a uma educação problematizadora para aderir a uma formação-problema, já que, sem espaço dedicado para abordar a gestão ao longo do curso, silenciam-se os espaços de reflexões e estudos sobre as metas e estratégias educacionais. Por isso, ao estudar Freire (2001), entendemos a importância de observar os mecanismos que provocam a anestesia histórica, isto é, o movimento de levar os trabalhadores ao cansaço existencial para retroceder na concepção dos direitos docentes. Desse modo, ao

entender como os movimentos de anestesiar a população emergem nas diretrizes, faz-se necessário demarcarmos os retrocessos da política educacional.

Essa leitura nos leva ainda a observar descompassos na luta pela gestão democrática, que reduzem a gestão a um curso que carece de pré-requisito e de experiência, limitado em competências e técnicas denominadas gestão por concessão (GONÇALVES *et al.*, 2020). Próximas a uma lógica de privatização que afeta a habilitação do pedagogo, vale nos atentarmos aos interesses presentes nestas reformulações. Por isso, problematizamos a quem interessa o cansaço existencial, a anestesia dos professores e a elaboração de diretrizes, tão arbitrárias, ao histórico das legislações sobre a formação dos professores.

A arbitrariedade do histórico da legislação nos impulsiona a observar como o tema da gestão é tratado. As novas diretrizes, além de segmentar a profissão, como foi dito, isola a formação do gestor, em uma tentativa de anestesiar as discussões sobre participação, política e democracia, aspectos fundamentais para o exercício da gestão educacional/escolar nas diferentes etapas educacionais. Isto impacta, ainda, a formação em pesquisa, o que pode, por sua vez, reduzir as relações sociais participativas. Talvez essa anestesia definida por Freire (2008) tente afetar o exercício de políticas públicas, uma vez que os estudantes terão menor contato com os temas voltados à gestão escolar ao longo do curso.

Essa desconcentração, como podemos ver, nos leva a problematizar que, se a formação de professores é a saída para muitas pessoas oriundas de classe popular avançarem nos estudos, a quem interessa guardá-la à parte (ao fim) da formação geral de pedagogos? Podemos dizer, nesse sentido, que a nova reformulação, afasta a educação popular tanto da produção de pesquisas quanto dos cargos de gestão. Desta maneira, reduz a perspectiva política do curso de Pedagogia e sugere apenas a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Isso pode ser visto se analisada a alteração e configuração da carga horária, dos conteúdos elencados, além do aspecto intransigente, digamos, arbitrário à história do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006; 2015).

Outro aspecto que podemos mencionar é a configuração de temas para a finalidade da formação. A nova carga horária organiza a formação a partir de grupos de interesse. Com a BNC-formação, a carga horária específica (1.600 horas) está voltada para três grupos: Educação Infantil, Equipes Multidisciplinares nos primeiros anos do Ensino Fundamental e Anos Finais desta etapa. Mais uma vez indagamos: como a gestão atravessaria estas discussões por etapas e qual a finalidade de segmentar a formação em grupos?

Ao invés da perspectiva que nos convida à reflexão sobre o perfil de professores que busca se formar, a carga horária foi direcionada para estudos de proficiência em língua portuguesa, com inclusão de exercícios de fala, interpretação e escrita, e aprendizado de matemática. Desse modo, a força da arbitrariedade histórica e a tentativa de anestesiar nossa força política para ler o mundo (FREIRE, 2001) são justificadas por mecanismos de valorização de áreas de conhecimento, com a ideia de que os professores brasileiros precisam investir na norma culta, língua padrão e na interpretação de dados estatísticos.

Essa lógica está mais inclinada a uma perspectiva tecnicista, que desvaloriza o processo formativo e se vincula a possibilidades de privatização da educação superior.

Outro dado observado é que a BNC-formação pouco menciona aspectos de gestão, administração ou organização da educação por meio da participação e do diálogo. Apenas cita que se deve ter atenção às práticas de intervenção e mediação, devidamente exercitadas em escolas, o que fortalece a dimensão prática em detrimento da dimensão teórica, recuperando a lógica tecnicista que comentamos anteriormente.

As diretrizes de 2019, em seu Art. 15º, também postulam que as práticas citadas no currículo devem ser acompanhadas por um professor (formador da instituição de ensino superior) e um orientador (professor da escola). Neste cenário, pode ocorrer redução nos processos de concursos e contratação de professores nas universidades, acúmulo de tarefas e desvalorização profissional, com aumento da carga horária e demandas da profissão. Isso explica, mais uma vez, o projeto de educação que busca precarizar, alienar e controlar os profissionais da educação que impactam a gestão, ambiente essencial para organizar e desenvolver as ações pedagógicas. Sobre isso, demarcamos a importância de valorizar os profissionais da educação, por meio de canais efetivos de participação.

A separação das disciplinas relativas à gestão na alteração na carga horária, também é um outro aspecto observado, que elimina qualquer indício de ato democrático. Podemos observar isso com a retirada das disciplinas de gestão do currículo gerais, passando-a para carga horária específica. Ao fazer isso as novas diretrizes incorporam roteiros de cumprimentos para instituições formadoras de professores e também de escolas, na medida em que retiram o item “pedagógico” na nomenclatura de “projeto político pedagógico”. Assim, ao falar de formação inicial é necessário tocar também no projeto associado da BNC-formação, que são as diretrizes para a formação continuada de professores (Resolução nº 1/2020) e a própria Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021).

Também com base nas competências e habilidades e nos itinerários formativos previstos na BNCC (BRASIL, 2017), as novas Diretrizes para a Formação Continuada retratam o afastamento da pesquisa, da indissociabilidade entre formação inicial e continuada e da educação reflexiva, pois se estruturam a partir dos eixos de: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Desta forma, a atual resolução valoriza a ação prática e dificulta o fomento à conscientização pela via da práxis.

Em direção contrária às conquistas alcançadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), a BNC-formação formaliza o projeto de desmonte educacional com a elaboração do PróBNCC (Portaria MEC nº 331/2018). Esse programa revela a culminância da arbitrariedade na tentativa de anestesia histórica da população. Assim como na BNCC (BRASIL, 2017), o MEC propõe a alteração dos currículos de estudantes e professores, defendendo uma formação reduzida ao mercado, com ênfase aos processos associados ao produtivismo e mercantilismo, em

nome dos quais os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante uma pedagogia das competências (FRIGOTTO, 2009).

Tendo analisado os aspectos anteriores, é possível compreender que as novas políticas impactam em cursos presenciais e a distância, pois retiram elementos — antes firmados — que se voltavam para diversidade, inclusão e questões culturais e raciais, devidamente conquistados e registrados na Resolução de 2006 e de 2015 (BRASIL, 2006; 2015) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015). Dessa forma, ferem a perspectiva de educação popular e democrática, aproximando-se do passado de educação tecnicista de nossa história escravista (FREIRE, 1961). Podemos observar isso na concepção de “flexibilização da carga horária” que se associa ao “saber-fazer”, a qual citaremos adiante.

Fundamentadas na premissa da educação como um direito, entendemos, ao observar as alterações nas novas diretrizes, a necessidade de pensar e problematizar as decisões que afetam e violam as conquistas educacionais. Para isso, sustentamo-nos na ideia de que “[...] o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade” (FREIRE, 2003, p. 72). Essa é uma pedagogia que se dá pela via do diálogo (OLIVEIRA, 1996), comprometida com a formação democrática. Implica, desta forma, observar o currículo de maneira ampla, num movimento de *fazer conversar* as áreas curriculares com o contexto social e a partir da história e das condições reais de cada localidade.

Como aprendemos com Freire (2003), a unidade entre ação e reflexão, pela via da práxis, oportuniza, além do diálogo, compreender a indissociabilidade da formação de professores no curso de Pedagogia. As novas diretrizes estão na contramão disto, pois, como vimos, desarticulam os saberes entre as disciplinas, inviabilizam os valores éticos, estéticos e políticos, dicotomizam formação inicial e formação continuada; e, ainda, apartam a formação de professores, o que dificulta e separa a habilitação de gestão e contraria a perspectiva defendida no histórico das legislações sobre essa licenciatura (BRASIL, 2006; 2015).

Essas alterações regulamentares para o campo da educação buscam dominar e conduzir a docência. Por exemplo, as modificações sobre estágio probatório, planos de carreira e avaliação educacional, demonstram, entre outras estratégias, que a perspectiva do “saber-fazer” está incrustada nas políticas educacionais governamentais. Essa perspectiva revela uma preocupação de que os futuros professores saibam adquirir conhecimento e colocá-lo em prática. Estimulada pela tríade das competências específicas (conhecimento, prática e engajamento profissional), a perspectiva do “saber-fazer”, também presente em outros documentos emitidos pelo Ministério da Educação, sugere a busca por uniformizar a formação humana. Dessa forma, reúne elementos que se dissociam da pesquisa e do “saber-pensar” proposto a partir dos estudos freirianos (FREIRE, 2003), por isso é uma ofensa aos estudos em educação.

Portanto, compreendemos que as novas diretrizes são uma afronta às conquistas históricas e às metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), uma vez que a BN-C-formação, em sua normativa atual, valoriza a prática e o engajamento profissional em de-

trimento da pesquisa, numa perspectiva de reproduzir o conteúdo aprendido na prática. Ao estabelecer que os estudos sobre gestão sejam concluídos já no fim da trajetória de aprendizagem, privilegia a formação por meio complementação pedagógica, muito realizada por pessoas que não cursam licenciaturas. Assim, a formação para professores apresenta uma separação dos estudos, ideia que vai de encontro ao ideal de um saber crítico-reflexivo e integral necessário para exercer o trabalho com as infâncias, por exemplo. As novas alterações nas diretrizes para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2019) valorizam, desta forma, um currículo segmentado, que dificulta uma carga horária integral e interdisciplinar. Isso impede de articular os saberes ao longo do curso, ou seja, inviabiliza a perspectiva de docência pela práxis e em sua compreensão ampliada (CARDOSO; FARIAS, 2020). Conforme Freire (2001) nos alerta, a tentativa de anestesia histórica pode vir disfarçada de estratégias que, propositalmente, fazem-nos perder-nos no processo, levando a um cansaço existencial que nos imobiliza de projetar futuros:

Às vezes, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de cansaço existencial que, por sua vez, está associado ou se alonga no que venho chamando de anestesia histórica, em que se perde a ideia do amanhã como projeto. O amanhã vira o hoje repetindo-se, o hoje violento e perverso de sempre (FREIRE, 2001, p. 27).

Então, ao entender este cansaço existencial como estratégia e jogo político, demarcamos a necessidade de *ler o mundo*, para, com posicionamento também político, refletir que a nova reformulação tenta nos perder da perspectiva democrática. Isso enfraquece as pesquisas e o número de pessoas habilitadas para ocupar cargos de gestão e intensifica uma formação técnica. Nesse sentido, tanto a alteração e configuração da carga horária como a forma como o currículo é organizado nos levam a perceber que a arbitrariedade, construída a partir das novas diretrizes (BRASIL, 2019), busca instrumentalizar e regulamentar a profissão e a concepção docente, provocando sucessivas tentativas de cansaço existencial para anestesia histórica da população (FREIRE, 2001).

Com foco em “colocar em prática o conteúdo aprendido”, a BNC-formação vai de encontro aos planos para uma política de Estado, sendo mais próxima a uma política de governo. Esta, por sua vez, afronta o direito à educação democrática e participativa para todas as pessoas, em todos os níveis, etapas e modalidades. A BNC-formação também busca incorporar a educação digital, com inserção da linguagem tecnológica, reduzindo o conceito de tecnologia ao uso de equipamentos pessoais, como celulares e internet para organização do trabalho.

Como entende Freire (2008), a participação é uma forma de combater a anestesia histórica, justamente por permitir o contato com diferentes ideias e análises da realidade. As premissas para democracia estão associadas ao direito de participar e de exercer o po-

sicionamento a partir da gestão pública, não entregue às políticas arbitrárias aos históricos de lutas e concepções docentes. Essa lógica que visa o controle, a regulação e a avaliação da docência vai de encontro à educação política e social, por isso, questionamos a quem interessa anestesiar a educação, abafando as disputas, premissas de direito à educação (BRANCO *et al.*, 2019, VALLE, 2020).

Ainda na esteira conservadora de restringir os mecanismos de participação, busca-se dificultar a discussão entre professores, uma vez que a formação inicial é separada da continuada e se entrega a gestão a uma matriz engessada e arbitrária à história de gestão participativa e democrática. Podemos ver isso se observarmos, por exemplo, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021). Nela, há um plano de competências individuais do gestor, apartado da ideia de conhecimento voltado para a pesquisa e para a reflexão, portanto, configura uma tentativa de anestesiar o exercício da gestão educacional/escolar, encurralando gestores ao cansaço existencial com tarefas burocráticas.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação sugerem que a qualidade escolar seja medida pelo trabalho do gestor e que suas habilidades, práticas e ações são fundamentais para o desenvolvimento das escolas. Com isso, os parâmetros apresentados pelo documento ignoram a perspectiva de gestão compartilhada, pois atribuem responsabilizações ao gestor e facilitam mecanismos de controle, de métodos de punição, premiação e avaliação de desempenho (ANPAE, 2021). Ao passar para a observação das políticas públicas e dos efeitos na gestão educacional, lembramos que a educação é um ato político, haja vista que “[...] a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes” (FREIRE, 2001, p). A atenção à gestão educacional/escolar nos cursos de Pedagogia é a primeira tentativa de anestesiar a população; esta, anestesiada, é controlada com mais facilidade, pois fica aprisionada, impedida de agir com consciência.

3. DESMONTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS EFEITOS PARA A GESTÃO EDUCACIONAL

Como reação ao exposto no tópico anterior, compreendemos, a partir de Freire (1993; 2003), que as novas políticas de formação direcionam para estratégias educacionais conteudistas, tecnicistas e voltadas para uma perspectiva de educação como mercadoria. Com o propósito de inculcar “conteúdos salvadores” (FREIRE, 2003) pela via do “saber-fazer”, elas propõem a fluência em língua portuguesa e matemática, mas anestesiam a leitura de mundo, que pressupõe concepções de partilha, de diálogo e de reflexão sobre a realidade. Desse modo, as atuais diretrizes se distanciam dos conteúdos voltados para a gestão democrática e para a relação com a comunidade. Com isso, acentuam os desafios para o exercício da educação com o povo, que partilha responsabilidades e move o pensar

coletivo. Junto a isso, a BNC-formação e seus documentos associados se aproximam da ilegalidade, tendo em vista que apartam a carga horária voltada à gestão e polarizam a perspectiva de formação, ensino, pesquisa e extensão, desvalorizando a história e formação da educação brasileira, devidamente alicerçada em parâmetros legais (BRASIL, 2006; 2015).

Então, observamos que se instala novamente, na política educacional brasileira, uma perspectiva neoliberal, característica de um pensamento direitista. Nessa ótica, remanejar a carga horária altera as propostas educacionais, de modo que induz a formação do povo a uma formação humana limitada, cansada e anestesiada para refletir:

É por isso que, numa perspectiva direitista, a administração de nenhuma rede de ensino público como de nenhuma escola privada aceita arriscar-se em aventuras que se enquadrem na linha de uma educação popular nos termos aqui definida. Não há, por exemplo, como esperar, em tais circunstâncias, uma gestão democrática da escola a não ser no discurso que contradiz a prática. Ou no discurso que explicita uma compreensão “sui generis” de democracia – uma democracia sem povo ou uma escola democrática em que, porém, só o diretor(a) manda, por isso só el(e/a) tem voz (FREIRE, 2006, p. 50)

Ao redefinir as políticas educacionais voltadas para a formação de professores, a BNCC (BRASIL, 2017) evidencia seus propósitos. Junto à negação de direitos básicos à população, as reformulações para a educação indicam a demanda por controle e alienação dos trabalhadores. Assim, assume-se que o “saber-fazer” é mais valorizado, implanta-se a educação bancária (alimentada pelo discurso de aprender para colocar em prática) e ignora-se, por fim, qualquer tentativa de consciência social, desenvolvida pelo “saber-pensar”: “de modo geral, do ponto de vista da direita, a gestão é democrática na medida em que o professor ensine, o aluno estude, o zelador use bem suas mãos, a cozinheiro faça a comida e o diretor ordene” (FREIRE, 2006, p. 50).

Quando se coloca a formação de gestores como algo opcional, com carga horária reduzida e com um documento mandatário da profissão, são indicadas propostas de educação unilateral, sem diálogo ou mobilização social. A gestão, apartada das demais áreas de estudo, evidencia, portanto, um caminho de operacionalização do conhecimento. Quando a gestão é indicada como tema opcional no currículo, de modo que pode ser cursada após o conteúdo geral, há retrocessos em relação aos estudos até então empreendidos, que compreendiam a necessidade de um currículo articulado.

Portanto, nessa proposta busca-se eliminar dos currículos das formações de professores espaços de diálogo e de produção de conhecimento. Desse modo, sugere-se uma formação mais voltada ao tecnicismo, o que pode precarizar ainda mais o trabalho docente, pois esses são aspectos que caracterizam uma formação aligeirada e uma política educacional dissociada da pesquisa e de estudos continuados. Em relação às condições de

trabalho, de avaliação institucional e de exercício de poder do gestor, o modelo sugerido pelas atuais diretrizes prevê a aquisição “[...] de competências, vinculado às demandas empresariais, a padronização curricular que retoma a noção de currículo difundida no início do século XX e o acirramento do controle sobre o trabalho do professor “[...] como ‘produto’ e ‘fomento’ do gerencialismo.” (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 139), por isso, se aproxima à gestão por concessão.

Com uma proposta formativa superficial e condições precárias de exercer o rigor científico, o projeto educacional que se instaura a partir da BNC-formação reflete as pautas antigas, isto é, de alienação da população e de afastamento de gestão democrática tão combatidas pelo pensamento freiriano. Dessa forma, a começar pela formação de professores, uma das maiores classes trabalhadoras, instaura-se uma perspectiva de controle, que sugere cunho gerencial, mercadológico e unilateral.

Conforme explica Freire (2006), o termo anestesia história mora nesta proposição de ocupar o povo com a fome, com a burocracia e com o mercado, levando-o ao cansaço existencial (FREIRE, 2001). Na reformulação dos currículos das licenciaturas e da educação básica, evidenciam-se antigas práticas de coerção da população, as quais, como vimos, ameaçam o curso de Pedagogia, até mesmo com a extinção do propósito da formação de pedagogos (BRASIL, 2006; 2015). Esse propósito, na perspectiva que defendemos, deve ter como eixo central a docência, com o profissional formado no ensino superior, em espaços de universidades, em que há lugar para ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, pois “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2006, p. 32) e, por isso, não se justifica uma carga horária com prevalência desta dicotomia.

Contrárias à proposta de currículo que evidencia a aplicabilidade prática, concordamos com os estudos desenvolvidos pela área da pesquisa em educação que defendem a indissociabilidade entre teoria e prática, sustentadas pelo espírito investigativo e reflexivo e em defesa do curso de Pedagogia (ANFOPE; FÓRUMDIR, 2021). Na defesa da consciência de mundo como elemento fundamental no processo educativo, entendemos que separar áreas de conhecimento é conduzir os indivíduos para ações de controle. Nessa perspectiva, a ideia de “saber-fazer”, isto é, de desenvolver as pessoas a partir de competências e habilidades práticas é um equívoco, ao mesmo tempo que um retrocesso. É um equívoco porque, além de tentar dismantlar os direitos conquistados, não considera os seres humanos como produtores de conhecimento e agentes de transformação no mundo. É um retrocesso diante da percepção de que, no acumulado da memória e da história, há numerosos exemplos de que o controle do povo é estratégia de dominação, discriminação e autoritarismo. Somamos a esse quadro a ideia de que somos sujeitos da História “[...] por isso, quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito” (FREIRE, 2001, p.).

Assim, acreditamos que o cansaço existencial a que nos sujeitam as novas reformulações de políticas educacionais pode ser lido como um ato de anestesia histórica (FREIRE, 2001). Com toda atrocidade e formas maniqueístas de governar, as diretrizes atuais evidenciam as tentativas de reconfiguração do estado (também chamadas de “contra reforma”) e sucateamento da educação. E isto é feito de forma proposital, com vistas a levar-nos à exaustão, a ponto de tentar controlar nossos atos de resistência.

Esse processo requer de nós uma postura vigilante (FREIRE, 2006), em defesa de não apartar, priorizar ou sobrepor formação inicial e continuada, uma vez que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2006, p. 25). Diante disso, entendemos que, assim como a oportunidade de compartilhar este texto, nosso indício de transformação está em nossas pontes de diálogo. Por meio do coletivo e da unificação de nossas propostas, fomentamos diálogos e análises importantes para combater as atrocidades produzidas contra o povo, como temos feito ao longo de anos.

Um agravante da situação atualmente vivida é que as novas políticas educacionais para a formação de professores preveem a aplicação imediata, o que agrega desafios aos Conselhos de Educação no processo de reconhecimento e aprovação dos cursos:

Art. 27 Fica fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução.

Parágrafo único. As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução (BRASIL, 2019, p. 12).

Essas atrocidades levam à exaustão, como estratégia para alienação (a exemplo da reformulação da formação de pessoas, desde a educação básica até o ensino superior) o que requer a vigilância e acompanhamento pelas instituições formadoras e pela sociedade, o que mobiliza acompanhar esta pauta nos Conselhos de Educação. Citamos aqui a urgência no acompanhamento dos movimentos ligados à formação dos professores e gestores, que combatem o afastamento da área da gestão democrática do currículo e defendem a dimensão integral, política e participativa na educação. Sabemos que esses desafios se avolumam, na medida em que a BNC-formação busca efetivar a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, dando prosseguimento ao projeto de sociedade homogênea e voltada à obediência. Conforme já indicado por Freire, esse é projeto de uma formação social voltada para assistência, dominação e preparação para o trabalho alienado, demonstrando nossa urgência pela “leitura de mundo” em formações geradoras de palavras outras e de reações, como tentamos investir neste texto.

Por isso, evidenciamos a possibilidade de pensar a educação também a partir das ideias de arbitrariedade histórica, desenvolvidas por Freire (2001). Nessa compreensão, observar a história e o desenvolvimento da educação oferece elementos e possibilidades para desenvolver a práxis libertadora, que reúne a reflexão, ensino, pesquisa e prática consciente da dimensão política da educação.

Ao nos posicionarmos e assumirmos a postura de luta pautada no ideal de que a “[...] consciência é a fazedora arbitrária da História” (FREIRE, 2001, p), acreditamos no diálogo, por meio da conscientização, como medida para combater e reverter as tentativas da BNC-formação. Portanto, reiteramos que a aposta deste texto é a de que não existe uma prática educativa neutra e, que, por isso, nossa tomada de posição precisa ser engajada e esperançosa. Reconhecendo a politicidade, propomo-nos a “lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores, podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos” (FREIRE, 2001, p) e lembramos o direito à vida, à educação, à saúde e à valorização da carreira e da concepção docente. Ao fazer isso, buscamos posicionar que os atos de resistência nos alimentam de esperanças, pois, ao resistir, visitamos a democracia e a constante afirmação do direito à educação.

Contra a arbitrariedade histórica e as tentativas de anestesia da profissão de pedagogos, lembramos da importância do desenvolvimento das conferências de monitoramento do Plano Nacional de Educação, com a participação dos diferentes segmentos da sociedade. Nestes espaços, interligamos e reiteramos a importância da formação integral, na relação da educação com a política (FREIRE, 2001). Esse movimento nos move a esperar-nos em mecanismos de valorização dos profissionais da educação, com canais de participação cada vez mais conscientes da história e atentos aos mecanismos internacionais. Lembramos que a valorização da carreira e concepção docente não se cala, mas resiste à arbitrariedade histórica, pois se envolve na mobilização e em atos de afirmação da educação, como pretendemos instigar nas considerações deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaboramos este artigo com o objetivo de apresentar as mudanças ocorridas com as novas Diretrizes para o curso de Pedagogia (Resolução nº 02/2019) e analisar seus impactos para a área da gestão. Observamos que as políticas educacionais para a formação de professores propostas nesse documento se constituem iniciativas que tentam anestésiar esse curso de formação por meio da segmentação do currículo e da formação de pedagogos. Por isso, movidas pela proposta de Freire da “[...] necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas” (FREIRE, 2001, p.), analisamos a urgência em revisitar as novas diretrizes curriculares para a formação de professores.

Vimos que na resolução de 2019 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2019) as políticas para a formação de professores são alteradas, passando a contar com novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Essa Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação), como podemos analisar, apresenta diferenças na legislação para formação de professores (BRASIL, 2006; 2015). As dissensões com a legislação anterior apontam, assim, para um prejuízo dos direitos educacionais conquistados e, se nos amparamos no referencial freiriano, nos inspiram a pensar a formação em cursos de educação superior, na defesa de uma educação democrática. Diante disso, reforçamos a importância de lutar pela unidade da formação de pedagogos, bem como afirmamos a manutenção do conceito de infância sem fragmentá-lo, ou seja, com respeito aos “[...] conceitos sobre a infância, a criança, função sociopolítica e cultural da educação infantil” amplamente estudados por pesquisadores e teóricos da área (BARBOSA, 2019, p.).

Defendemos, neste centenário da vida de Freire, a educação popular e espírito democrático pela via da participação. Junto a isso, conforme aprendemos em sua vida e obra (inclusive na dimensão política), a premissa freiriana nos move a indicativos de resistência e esperança. Desse modo, empregamos a memória e a trajetória na educação como elementos analíticos importantes, que demonstram o caminho de retrocessos para várias áreas da política, em especial a de gestão educacional/escolar. Consideramos que entender e investigar a história é uma possibilidade de compreender o presente e, desta forma, projetar o futuro. Conforme aprendemos com Freire (2006), é tempo de fortalecer nossas bases de diálogo e de nos mover aos enfrentamentos necessários. Por isso, argumentamos que este texto é uma oportunidade de analisar o percurso da legislação e mover possibilidades de não determinismo. E, com isso, mover outros questionamentos, como, por exemplo: qual a nomenclatura advinda desta formação multidisciplinar do professor. E, sem querer contribuir para a formação destas nomeações para uma formação sem aprofundamento, indagamos ainda: como os conselhos planejam reconhecer os cursos, já consolidados como Cursos de Pedagogia? Assim, a BNC-formação para além das críticas expostas, nos leva a indagar qual tipo de formação de professores se pretende desenvolver com a organização do currículo pautada em segmentações e fragmentações da profissão e das infâncias.

Ao fomentar esses conceitos para a análise das diretrizes e em defesa do curso de Pedagogia, buscamos fortalecer a esperança mobilizadora de ações democráticas e focalizadas no protagonismo e autonomia dos educadores. Ao tomar a consciência histórica, mobilizada por Freire, amparamo-nos na ideia de um protagonismo dos professores e na aposta nas forças sociais como um caminho de combate à instrumentalização do trabalho. Esse protagonismo, por sua vez, deve estar ligado ao resgate da autonomia, de modo que nos dê liberdade de escolha e de participação nas decisões.

Acreditamos que isso seja possível pela via da gestão democrática e da participação. Então, na medida em que persistem as tentativas de apagamento dos princípios

democráticos, de escolha e de participação nos ambientes de formação, certamente precisamos avançar no exercício das práticas de círculo de diálogo e reflexão. Desse modo, fazemos coro contra os princípios autoritários e ditatoriais e reforçamos a importância de que tenhamos consciência para exercer a autonomia e diálogo no processo de fazer escolhas. Para finalizar, sem esgotar as tantas e possíveis discussões a partir deste texto, entendemos que “[...] as coisas podem até piorar, mas também é possível intervir para melhorá-las” (FREIRE, 2006, p. 52). Que possamos seguir, intervir e resistir com esperança contra o apagamento da concepção política da profissão.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE), FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTROS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR). **Pauta Comum em Defesa da Pedagogia e do Formação de Professores**. jun. 2021. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Carta-ANFOPE-FORUMDIR-jun-2021-finall.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). **Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) sobre o documento Matriz Nacional de Competências do diretor escolar**. 2021. Disponível em: <<https://anpae.org.br/website/noticias/529-matriz-nacional-de-competencias-do-diretor-escolar>>. Acesso em: 21 maio 2021.

BARBOSA, Ivone Garcia. Educação infantil e formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e base nacional comum curricular (BNCC). Trabalho Encomendado. In:... 39. **Reunião Nacional da ANPEd, 2019**. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_3_ivone_garcia_barbosa.pdf> Acesso em: 19 jul. 2021.

BORTOLANZA Ana Maria Esteves, COSTA, Selma Aparecida Ferreira da, CUNHA, Neire Márcia da. Conceitos científicos e educação desenvolvente: educar na escola para além da lógica do mercado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23 n. 2, 2020 p. 3-20. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/tpe.v23i2.53347>> Acesso em: 21 jul. 2021.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* BNCC: A quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11. n. 25, 2019. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505/pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia**. Parecer CP/CNE. Resolução CP/CNE 01/2006, publicada no DOU 16/05/2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. MEC. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez.

2017. Seção 1, p. 41-44. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true>> Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

CARDOSO, Juliana. **Cinco anos após o golpe, Brasil se aproxima da catástrofe**. Texto disponibilizado em 14 abr. 2021. In: BRASIL de Fato. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/04/14/artigo-cinco-anos-apos-o-golpe-brasil-se-aproxima-da-catastrofe>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CARDOSO, Nilson de Souza. FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Qual o conceito de docência? Entre resistências e investigações. *Revista Formação em Movimento*. v. 2 n. 4. 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/612>> Acesso em: 14 jul. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** [online], v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013005000014&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 21 maio 2021.

DAVIS, Claudia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 14, n. 2, p. 233-244, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572010000200006&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 97, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/PVmb4vpqB9hwxJPLDG5gKSK/?lang=pt>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A propósito de uma administração**. Recife: Imprensa Universitária, 1961.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **CNE indica os caminhos para a destruição da educação e da pedagogia**. Texto disponibilizado em 10 fev. 2021. In: FORMAÇÃO de professores – Blog da Helena. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/2021/02/11/cne-indica-os-caminhos-para-a-destruicao-da-educacao-e-da-pedagogia/>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Público não estatal: privatismo de terceira via**. Texto disponibilizado em 22 abr. 2018. In: AVALIAÇÃO Educacional – Blog do Freitas. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/04/22/publico-nao-estatal-privatismo-de-terceira-via/>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzgz3y5kSfcxqdRZk/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 14 jul. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK-3qV6kNR54KvQ4Cwr/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. MOTA, Maria Renata Alonso. ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. Formação em Movimento. **Revista da ANFOPE**. v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>

MARQUEZ, Christine Garrido. As políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial no Brasil: a infância como capital humano do futuro. 2016. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7361>> Acesso em: 19 jul. 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. GUIMARÃES, André Rodrigues. A educação superior na esteira da internacionalização. **Revista Brasileira de Política e Administração na Educação**, v. 35, n. 2, p. 307-328, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.90971/53885>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 25-38, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19917/11557>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. Abordagem à filosofia do diálogo na pedagogia de Paulo Freire. In: OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Educação: redes que capturam caminhos que se abrem**. Vitória/ES: Edufes, p. 7-18, 1996.

PRETTO, Nelson de Luca. Formação de professores exige rede! **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 121-131. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000200010&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p.143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VALLE, Júlio César Augusto do. As associações científicas da educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do Sequestro da democracia brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 919-949, 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/valle.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira. CÔCO, Valdete. O pensamento de Paulo Freire no contexto da formação de educadores do MST. **Rev. Educ. Perspec.**, v. 09, n. 01, p. 159-173. Jan. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7012/2843>> Acesso em 20 jul. 2021.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone; Avaliação em larga escala e Bncc: estratégias para o gerencialismo na educação. In: **Temas & matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143. Jul. 2018.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A REFLEXIVIDADE, A INTERDISCIPLINARIDADE E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

PEDAGOGICAL COORDINATION AND TEACHER TRAINING: REFLEXIVITY, INTERDISCIPLINARITY AND PEDAGOGICAL PRACTICES

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES: REFLEXIVIDAD, INTERDISCIPLINARIDAD Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Hamilton Perninck Vieira

<http://orcid.org/0000-0003-0538-7796>

Charmênia Freitas de Sátiro

<http://orcid.org/0000-0002-4171-8882>

Fátima Maria Nobre Lopes

<http://orcid.org/0000-0003-4602-2443>

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão crítica relacionada às práticas interdisciplinares no trabalho do coordenador pedagógico como possibilidade de ações transformadoras na escola pública. Com o objetivo de superar o modismo relacionado aos conceitos e às práticas “interdisciplinares” e/ou equívocos epistemológicos, busca refletir, de forma colaborativa, sobre as dimensões pedagógica, didática e formativa do papel do coordenador no contexto escolar. A pergunta que moveu esta investigação foi: “Quais as relações entre a formação continuada de professores mediada pelo coordenador pedagógico no contexto da escola pública e a reflexividade e interdisciplinaridade na práxis pedagógica?”. Logo, o objetivo deste artigo é compreender as relações entre a formação continuada de professores mediada pelo coordenador pedagógico no contexto da escola pública e os processos reflexivos sob o olhar da interdisciplinaridade no horizonte da práxis pedagógica. Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando como instrumentos para a coleta de dados o grupo focal e questionários abertos e semiestruturados com 22 coordenadores do município de Fortaleza/CE. Para tanto, iniciou reflexões teóricas a partir da formação continuada, que proporcionou reflexões coletivas sobre o termo interdisciplinaridade e suas práticas no ambiente escolar. Conclui que é possível a vivência da interdisciplinaridade na escola pública, através de práticas transformadoras e reflexivas no processo de ensino, resultante de estudo e de pesquisa individual e coletiva. Entretanto, essa possibilidade é mediada pelo trabalho do coordenador pedagógico, unido com seu grupo de professores numa proposta para além dos

conteúdos disciplinares, possibilitando, assim, a vivência de práticas reflexivas e interdisciplinares na escola pública.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Formação continuada. Reflexividade. Interdisciplinaridade. Práxis pedagógica.

Abstract: In this article, a critical reflection was made on issues related to interdisciplinary practices in the work of the pedagogical coordinator as a possibility for transforming actions in the public school. In order to overcome the fad related to “interdisciplinary” concepts and practices and/or epistemological mistakes, we sought to reflect collaboratively on the pedagogical, didactic and formative dimensions of the coordinator’s role in the school context. The research subjects were 22 coordinators from the city of Fortaleza/CE, aged between 30 and 45 years old, with diversified initial training, namely: 3 mathematicians, 2 geographers, 1 historian, 16 pedagogues, although 19 have the training course of full degree in Pedagogy, even when second degree. Of these, 17 (77%) were also teachers and 5 (13%) school supervisors. Given the number of teachers, we observed that they represent three times more than the number of supervisors, 16 (89%) have a full degree in Pedagogy with first initial training, and 19 (85%) made up the effective staff of the municipal school system. In this sense, the question that moved this investigation was: What are the relationships between the continuing education of teachers mediated by the pedagogical coordinator from the context of the public school, reflexivity and interdisciplinarity in the horizon of pedagogical praxis? Therefore, the objective of this article is to understand the relationship between the continuing education of teachers mediated by the pedagogical coordinator in the context of the public school reflective processes under the perspective of interdisciplinarity in the horizon of pedagogical praxis. A qualitative research was carried out, using the focus group and the open and semi-structured questionnaires as an instrument for data collection. To this end, theoretical reflections started from the continuing education that provided collective reflections on the term interdisciplinarity and its practices in the school environment. It was concluded that it is possible to experience interdisciplinarity in public schools, even with all the contradictions and difficulties imposed by the ideology of the fad of science. This can happen through transformative and reflective practices in the teaching process, resulting from individual and collective study and research. However, this possibility is mediated by the work of the pedagogical coordinator, united with his group of teachers in a proposal that goes beyond the disciplinary contents, thus enabling the experience of reflective and interdisciplinary practices in the public school.

Keywords: Pedagogical coordinator. Continuing education. Reflexivity. Interdisciplinarity. Pedagogical praxis.

Resumen: En este artículo se realizó una reflexión crítica sobre temas relacionados con las prácticas interdisciplinarias en el trabajo del coordinador pedagógico como posibilidad de transformación de acciones en la escuela pública. Para superar la moda relacionada con conceptos y prácticas “interdisciplinares” y/o errores epistemológicos, se buscó reflexionar de manera colaborativa sobre las dimensiones pedagógica, didáctica y formativa del rol del coordinador en el contexto escolar. Los sujetos de investigación fueron 22 coordinadores de la ciudad de Fortaleza/CE, con edades comprendidas entre 30 y 45 años, con antecedentes iniciales diversificados, que son: 3 matemáticos, 2 geógrafos, 1 historiador, 16 pedagogos, aunque 19 tienen el curso de formación de Licenciatura completa en Pedagogía, incluso en segundo grado. De estos, 17 (77%) también eran profesores y 5 (13%) supervisores escolares. Dado el número de docentes, observamos que representan tres veces más que el número de supervisores, 16 (89%) tienen título completo en Pedagogía con primera formación inicial, y 19 (85%) conforman la plantilla efectiva del sistema escolar municipal. En este sentido, la pregunta que movió esta investigación fue: ¿Cuáles son las relaciones entre la formación continua de los docentes mediada por el coordinador pedagógico desde el contexto de la escuela pública, la reflexividad y la interdisciplinariedad en el horizonte de la praxis pedagógica? Por tanto, el objetivo de este artículo es comprender la relación entre la formación continua de los docentes mediada por el coordinador pedagógico en el contexto de los procesos reflexivos de la escuela pública bajo la perspectiva de la interdisciplinariedad en el horizonte de la praxis pedagógica. Se realizó una investigación cualitativa, utilizando el grupo focal y

los cuestionarios abiertos y semiestructurados como instrumento para la recolección de datos. Para ello, las reflexiones teóricas partieron de la formación continua que aportaron reflexiones colectivas sobre el término interdisciplinariedad y sus prácticas en el ámbito escolar. Se concluyó que es posible experimentar la interdisciplinariedad en las escuelas públicas, incluso con todas las contradicciones y dificultades que impone la ideología de la moda científica. Esto puede suceder a través de prácticas transformadoras y reflexivas en el proceso de enseñanza, resultado del estudio y la investigación individual y colectiva. Sin embargo, esta posibilidad está mediada por el trabajo del coordinador pedagógico, unido a su grupo de docentes en una propuesta que va más allá de los contenidos disciplinarios, posibilitando así la vivencia de prácticas reflexivas e interdisciplinarias en la escuela pública.

Palabras clave: Coordinadora pedagógica. Educación continua. Reflexividad. Interdisciplinariedad. Praxis pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Na área da educação, somos surpreendidos constantemente pelo modismo de termos, palavras, teorias, concepções e/ou conceitos. Com uma roupagem disfarçada de suposta modernidade, por vezes sem teor científico, fugimos dos antigos rótulos epistemológicos e nos vestimos de práticas arraigadas da ideologia do consumismo alienador de definições. Apreciamos, portanto, algo sem, ao menos, sabermos o que realmente é, sem indagarmos sobre sua contribuição para o meio educacional. Polarizamos ideias, reduzimos as dimensões do ensino, focamos o olhar numa parcela do todo, sem considerá-lo em suas múltiplas facetas. Sendo assim,

Como premissa, é preciso dizer que, na área social, não se costuma fazer investigação tendo como finalidade apenas ampliar o conhecimento, mas também subsidiar a prática transformadora. No entanto, essa destinação tem que se valer de teoria, método e técnicas, pois a contribuição à transformação não pode ser uma ideologia travestida de ciência. (MINAYO, 2010, p. 435)

Com base na fundamentação teórica articulada ao método e à opção pela técnica que permite tocar a empiria, com o objetivo de superar o modismo relacionado aos conceitos e práticas da interdisciplinaridade e/ou suas confusões epistemológicas, buscamos refletir, de forma colaborativa, com um grupo de 22 coordenadores pedagógicos, sobre como essas definições contribuem para as suas práticas e ganham vida no cotidiano do ensino público, partindo do conceito de educação como prática social, entrelaçada de contradições e falácias, como também fazendo aprofundamentos epistemológicos a partir de autores dessa área do conhecimento.

Decorrente dessas reflexões, a pergunta de pesquisa foi: “Quais as relações entre a formação continuada de professores mediada pelo coordenador pedagógico no contexto da escola pública e a reflexividade e interdisciplinaridade no horizonte da práxis pedagógica?”. Para tanto, iniciamos nossas reflexões com a técnica do grupo focal com coordenadores

pedagógicos da rede pública municipal de Fortaleza/CE, com os quais realizamos uma formação continuada na escola, refletindo com eles sobre o termo interdisciplinaridade e suas práticas nesse ambiente. A intencionalidade desse processo formativo, portanto, é compreender as relações entre a formação continuada de professores mediada pelo coordenador pedagógico no contexto da escola pública e os processos reflexivos sob o olhar da interdisciplinaridade no horizonte da práxis pedagógica.

Para isso, trabalhamos com questionários abertos e semiestruturados no início deste estudo, com base nas mesmas indagações. Sendo assim, surgiram no final do percurso respostas contraditórias aos apontamentos iniciais. Pela mudança dos conceitos transcritos nesse instrumental, encontramos na interface entre o saber prévio, a mediação da reflexão teórica sobre a prática e a reelaboração conceitual, com possibilidades e dividendos da formação em contexto. Diante disso, o projeto de redação deste artigo segue a discussão sobre a fundamentação teórica, sobre os aspectos teórico-metodológicos da inserção no campo de pesquisa, tecendo reflexões sobre as considerações finais e as referências.

2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE REFLEXIVIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

No decorrer desta pesquisa, surgiram algumas categorias relevantes para compreender a contribuição do trabalho do coordenador pedagógico na formação continuada de seus professores, são elas: a reflexividade, a interdisciplinaridade e a prática pedagógica.

Consideramos, inicialmente, que para alcançar o objetivo deste estudo, refletir sobre o conceito de ciência. Santos (1988, p. 87) afirma que esta torna-se reflexiva sempre quando é construída em uma relação “normal”, em que sujeito e objeto são suspensos e, “em seu lugar, o sujeito epistêmico analisa a relação consigo próprio, enquanto sujeito empírico, com os instrumentos científicos de que se serve, com a comunidade científica em que se integra e, em última instância, com a sociedade nacional de que é membro”.

Nesse sentido, existe um movimento de idas e vindas na construção de um conceito científico em que a reflexividade se constitui premissa para o seu entendimento a partir da materialidade humana. A ciência, então, é resultante dos diálogos entre o eu-observador do mundo, os postulados das áreas de conhecimento e as demandas da sociedade em que historicamente se está situado. Do mesmo modo, na formação de professores, existe um movimento de construção de conceitos e de conhecimentos que partem da cotidianidade para sua realidade objetiva, individual e coletiva.

Sobre isso, Zabalza e González (*apud* GARCIA, 1999) afirmam que o sujeito humano enfrenta, em sua cotidianidade, um processo de desenvolvimento que se movimenta até atingir um estado de plenitude do eu, que, em suas palavras:

Inclui problemas relativos aos fins e/ou modelos a alcançar, os conteúdos/experiências a assumir, às interações sujeito-meio, aos estímulos e plano de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo. (ZABALZA; GONZÁLEZ *apud* GARCIA, 1999, p. 19)

Somos inseridos em um mundo repleto de problemas e contradições, mas, mesmo na cotidianidade, deixamos na materialidade da vida nossas impressões, concepções e posicionamentos. A reflexividade sobre o cotidiano é um processo em que pensamos e elaboramos no agir, mesmo que imediato, e tornamos esta imediaticidade em situações mediadas por sujeitos e objetos. Esse movimento permite a compreensão da existência do sujeito enquanto “totalidade”, emergindo a possibilidade de construções sociais diferentes em diálogo formativo com o “ideológico-cultural” instituído socialmente, mas que pode ser ressignificado e reelaborado por novas práticas instituintes (CASTORIADIS, 1995).

Inclusive, de acordo com Fazenda (2008, p. 19), a totalidade foi tema de Georges Gusdorf (1912-2000), um dos principais percursores do movimento em prol da interdisciplinaridade na década de 1970. Que defendia a compreensão das Ciências Humanas numa dimensão interdisciplinar no sentido de universal. Nas palavras de Fazenda (2008, p. 19), “o projeto de Gusdorf previa a diminuição da distância teórica entre as ciências humanas”.

Na prática pedagógica, considera-se a interdisciplinaridade como movimento dialético de práticas, em que se considera um fato, ou objeto, em suas múltiplas e infinitas direções e saberes. Para Fazenda (2008, p. 11), ao buscar um saber mais integrado e livre, a interdisciplinaridade conduz a uma metamorfose que pode alterar completamente o curso dos fatos em Educação. E que, por isso, a interdisciplinaridade “é um processo que precisa ser vivido e exercido”.

Do ponto de vista teórico, este artigo está assentado nessas categorias teóricas interligadas à formação continuada de professores realizada pela coordenação pedagógica na escola pública no município de Fortaleza/CE. Para início da análise, partimos da relação dialética e complexa existente entre a sociedade e a educação para chegarmos ao conceito de formação continuada de professores. Em cada período histórico vivenciado pela humanidade, existiu uma teoria da educação, com suas concepções filosóficas dominantes e práticas educativas correspondentes. Para cada teoria educacional, predominou uma tendência pedagógica¹, com conceitos específicos e determinadas práticas escolares no que diz respeito à relação professor, aluno e conhecimento.

Diante disso, a pluralidade de concepções na área da educação se faz presente. O que é educação? Até que ponto valores sociais, conceitos e modismos interferem no campo educacional? Partindo da concepção dual de educação, compreendida no sentido

1 Libâneo (1990) e Saviani (1997) trazem nos seus estudos reflexões sobre as tendências pedagógicas, dividindo-as em liberais (tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista) e progressistas (libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos). Neste estudo, escolhemos como abordagem aproximada nas discussões a perspectiva progressista da pedagogia libertadora.

amplo, de uma forma geral, na particularidade genérica da humanidade e na especificidade da escola situada na sociedade de classes, oriunda de um ideário capitalista, que possui uma base estrutural hierárquica, na qual carrega objetivações do seu tempo histórico e práticas sociais de uma moral dominante. Mas, neste estudo, esse construto, mesmo embora com entendimento específico, é compreendido em suas várias manifestações e espaços físicos, por isso concordamos com Brandão (2007, p. 7) quando afirma que:

A educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar e para aprender – e – ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o seu único praticante.

A educação, portanto, é uma prática social, presente em todas as esferas da sociedade humana, influenciada pela história e pela cultura em diferentes instâncias e espaços humanos, estando intrinsecamente ligada à realidade por ela vivenciada. Sendo assim, concordamos com Pimenta (2011, p. 55) quando afirma que a educação é “uma prática social humana, um fenômeno móvel, histórico, inconclusivo, que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade”. Em suma, à medida que é transformada pelos sujeitos que a investiga, também os transformam na sua prática social.

O homem, sujeito histórico, carrega consigo o poder de modificar a prática educativa e fica à disposição, consciente ou não, de por ela também ser modificado. A educação constitui o homem, e ele é constituído pela educação em suas relações com outros homens. Em consonância com esse pensamento, Pimenta (2011, p. 33) conceitua, ainda, que:

A educação (objeto de conhecimento) constitui e é constituída pelo homem (sujeito de conhecimento). É um objeto que se modifica parcialmente, quando se tenta conhecer, assim como, à medida que é conhecido, induz a alterações naquele que o conhece. Ao investigar, o homem transforma a educação e é por ela transformado. A educação é dinâmica, é prática social histórica, que se transforma pela ação dos homens em relação.

Em consonância com essas constatações teóricas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) diz que “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).

Ou seja, não está presente apenas nas instituições formais de educação, logo, a educação é uma prática social que nasce da experiência humana, seja ela assistemática e

informal (vida familiar, convivência, movimentos sociais, organizações, etc.), seja sistemática e formal (escola, universidade).

Diante disso, consideramos fundamental a necessidade de reconhecer a escola como espaço de construção de saberes e com ênfase na mediação entre seus diferentes sujeitos no intercâmbio de ideias que compõem a teia de conhecimentos educativos. Sobre isso, Domingues (2015, p. 155) afirma:

[...] a necessidade de a escola ser reconhecida como um espaço de construção de saberes de professores e alunos, porque uma característica das ações de formação é saber situá-las num tempo e num espaço, mediadas por professores, coordenadores e alunos como sujeitos da elaboração e implementação dos seus projetos de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a escola é compreendida como um espaço de troca de saberes. Nesse sentido, a construção social tecida com os fios da cultura e da historicidade, que integra o indivíduo à experiência intencional de socialização em um determinado povo, é aqui entendida por nós como educação. A educação é, por conseguinte, a relação dialética entre a individuação e a socialização no bojo da historicidade, que permite ao homem se (re)fazer no tempo e no espaço da cultura. Portanto, segundo Veiga *et al.* (1997, p. 44),

O ato educativo é concebido como transmissão cultural e integração do indivíduo na sociedade, reproduzindo um modo de vida, características e normas sociais da organização coletiva por meio de uma espécie de impregnação cultural. Essa impregnação não está necessariamente ligada a uma explícita intenção de educar, que é algo historicamente mais recente.

Assim, entendemos que a educação existe em lugares que não possuem espaços físicos denominados escolas ou salas de aula. Por isso, concordamos com Pimenta (1997) quando afirma que o homem se faz homem através da educação. Para existirmos e convivemos socialmente é que somos intencionalmente educados, seguindo os valores estabelecidos historicamente pelo grupo social do qual participamos espacialmente. Seu objetivo, segundo Pimenta (1997, p. 84), é:

A humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar a sua existência.

De acordo com Pimenta (1997, p. 85), “o homem e o seu mundo são uma entidade dialética unitária e indissolúvel”. Então, a educação é um processo dialético de evolução do homem situado em uma determinada sociedade.

Desse modo, todas as contradições e problemas da sociedade refletem diretamente na educação, desde a indisciplina, as transgressões sociais e/ou a invasão do uso das drogas ilícitas no ambiente escolar; até na apropriação inadequada de conceitos, os chamados “modismos sociais”.

A partir do processo educativo, portanto, a reflexão torna-se imprescindível, como forma de superação dessa alienação das abordagens acríticas sobre a escola e sobre a educação, das ênfases mercadológicas nas metodologias da moda e/ou técnicas, supostamente atuais, com teorias fundadas no senso comum dos meios coercitivos de massa, trabalhadas mecanicamente na escola. Diametralmente em oposição a esses modismos pedagógicos, consideramos que a formação de professores se constitui como possibilidade de mudança desse cenário da educação. Assim,

A formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar, a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (GARCIA, 1999, p. 21-22)

A formação dos professores pode ser entendida como um processo individual e coletivo, construindo um movimento dialético entre o eu — professor na materialidade da sua vida — e a dimensão coletiva da docência — seu agir com outros professores. Assim, “o modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes” (GARCIA, 1999, p. 53).

A imersão consciente desse professor na escola, juntamente com sua experiência individual em interface com a vivência coletiva do seu grupo, carrega construções sociais do que acredita ser um agir correto, um formar-se repleto de “conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão” (GÓMEZ, 1997, p. 103). Esse movimento constitui-se potencialmente formativo se for interdisciplinarmente significativo e, se significativamente partir do “eu” subjetivo do professor, adentre para a totalidade que vivencia. Entretanto:

[...] a maior parte do discurso sobre o ensino reflexivo dá pouca ênfase à reflexão como prática social, no qual grupo de educadores apoiam e sustentam o crescimento de cada um dos seus membros. A definição de desenvolvimento do professor como uma atividade a ser exercida unicamente pelos

professores individuais limita muito seu potencial de crescimento. (ZEICHNER, 2003, p. 45)

A reflexividade e a interdisciplinaridade caminham juntas da esfera individual para a coletiva, construindo um conceito coletivo de prática social. Em semelhança ao processo educativo no bojo da cultura, com base nessa reflexividade, a formação de professores carrega em si as dimensões da individuação (o “eu” subjetivo do professor) em articulação à socialização (o “nós” objetivo da docência no que se relaciona com os fundamentos científicos, sociais e políticos da profissão), que permitem o contexto para o desenvolvimento da carreira.

De modo geral, o desenvolvimento profissional docente se articula entre a profissão — o ser específico do ensinar e aprender um conhecimento —, a profissionalidade — o professor em ação materializando a sua prática pedagógica fundamentada cientificamente, porém, molhada de singularidade e jeito próprio de ser — e o profissionalismo — os aspectos políticos e sociais que instituem certo código de ética da docência (GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2009).

Consideramos, assim, nesse contexto social contraditório, os coordenadores pedagógicos como intelectuais autônomos, politizados e reflexivos, ou melhor, seres da práxis. Eles, a nosso ver, são cientes de que sozinhos não podem mudar toda a realidade social, mas podem constituir-se como mobilizadores de inovação pedagógica (FARIAS, 2006), pois podem transformar suas práticas em reflexão, e reflexão em ação/prática modificada. Acreditamos que, através da prática docente com base na reflexividade, surge a possibilidade de mudanças de posturas, de ações, de reações, pois, com base em Lima (2011, p. 88), compreendemos que

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão da sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade. Daí ser o trabalho docente entendido como práxis.

A primeira possibilidade de mudança surge do posicionamento reflexivo dos professores que, através dessa reflexividade, modificam suas práticas. Como nos ensina Therrien e Therrien (2013), a reflexão nos permite identificar e compreender os condicionantes das intervenções educacionais. Nos processos de ensino e aprendizagem, viabiliza-se, ao mesmo tempo, a busca e a análise de alternativas de ação que dão sentido e significado à nossa prática pedagógica no chão da sala de aula.

Sem o ato de refletir sobre a sua própria prática, é impossível refazê-la, ou ressignificá-la às práticas; sem reflexão, não há possibilidade de mudança. Na realidade do município de Fortaleza, no ano de 2014 foi estabelecida, legalmente, a formação continuada para os profissionais da rede municipal através da Portaria nº 204/2014 e pela Lei Complementar nº 169/2014. Do ponto de vista da Portaria nº 204/2014, lemos:

No período estipulado para a realização das atividades sem interação com o aluno, os professores deverão realizar as seguintes atividades pedagógicas: elaboração do planejamento, registro das observações acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, elaboração de relatórios e de estratégias de aprofundamento de estudos, além de participar da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal da Educação. (FORTALEZA, 2014a, p. 22)

Com base no que informa a Portaria, é de responsabilidade dos professores no âmbito escolar desenvolver práticas pedagógicas do planejamento de ensino, registro de observações da aprendizagem e a elaboração de relatórios sobre as dificuldades e os avanços dos alunos ao longo do ano letivo. Essas constatações pedagógicas descritas nos relatórios se constituem como elemento de reflexão sobre/na prática para o desenvolvimento de estratégias e/ou intervenções pedagógicas para o aprofundamento dos estudos e aprendizagem discente.

Do ponto de vista do Coordenador Pedagógico, no município de Fortaleza/CE, a Lei Complementar nº 169/2014 (FORTALEZA, 2014b), ao tratar da Gestão Democrática da escola pública, aponta para quinze atribuições deste profissional, assim resumidas no Quadro 1.

Quadro 1 – Dimensões da função do coordenador pedagógico a partir da Lei Complementar nº 169/2014.

Ênfase	Dispositivo da Lei	Dimensões da competência
Pedagógica	I - Assessoria técnica-pedagógica; II - Coordenar a elaboração e/ou revisão da proposta político pedagógica da escola; III - Elaborar e cumprir o plano de trabalho da coordenação pedagógica da escola.	Técnica, mediatizada, individual/coletiva e ética.
Didática	IV - Coordenar com equipe o processo ensino-aprendizagem; XII - Orientar o trabalho dos professores na elaboração, execução e avaliação dos planos de ensino; XIV - Assessorar a escolha e avaliar livros e materiais didáticos solicitados e/ou produzidos pelos professores; XV - Promover entre alunos e professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, o uso sistemático e articulado de todos os ambientes, equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem existentes na escola.	Teórico-prática, política, coletiva e ética.
Avaliativa	V - Acompanhar, sistematicamente em articulação com os professores e direção escolar, os indicadores de rendimento da aprendizagem; VI - Proceder, juntamente com professores e demais membros do conselho escolar, à análise dos indicadores de desempenho obtidos pelos alunos; X - Participar de Processos de avaliação institucional no âmbito da escola e dos respectivos Distritos de Educação.	Diagnóstica/ intervencionista, individual/coletiva e ética.

Formativa	IX - Participar dos processos formativos voltados ao seu aperfeiçoamento profissional; XI - Participar, na esfera de sua competência, do planejamento e acompanhamento das ações formativas voltadas aos Professores; XIII - Assegurar a integração das atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho docente; IX - Participar dos processos formativos voltados ao seu aperfeiçoamento profissional; XI - Participar, na esfera de sua competência, do planejamento e acompanhamento das ações formativas voltadas aos Professores; XIII - Assegurar a integração das atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho docente.	Estética, sujeito dialético dos processos formativos, construção da carreira, articulação do coletivo e do ético.
Gestora	VII - Integrar-se às atividades de organização e gestão democrática da escola; VIII - Colaborar, em articulação com o Conselho Escolar, com as atividades que envolvam as famílias e a comunidade externa.	Agente da mediação, colaborativa e ética.

Fonte: Elaboração própria dos autores (2022).

Na direção de mediar a formação continuada dos professores a partir das demandas da escola, sobre a *dimensão pedagógica*, concordamos que “prestar assessoria”, “coordenar”, “acompanhar”, “sensibilizando” e “envolvendo” os sujeitos do processo educativo não é o mesmo que formar, entretanto, nesses verbos no infinitivo e no gerúndio estão implícitos a dimensão formativa do Coordenador Pedagógico. Além disso, não está posto no texto legal como isso poderia ser feito, este “elaborar e cumprir” o seu plano de trabalho na escola. A redação do texto nos parece reducionista ao não tocar na reflexividade como mola propulsora de todo o processo e na interdisciplinaridade como postura pedagógica diante da possibilidade da construção do ser e fazer docente no bojo da formação continuada a partir da escola (ASSUNÇÃO; FALÇÃO, 2015; MELO, 2017; OLIVEIRA, 2018).

A *dimensão didática* estaria na categoria constitutiva do trabalho do coordenador pedagógico, em que ele é convidado a participar de todos os processos que envolvem o processo do aprender e do ensinar, desde o acompanhamento dos planejamentos até a sua efetividade no cotidiano da escola.

Quanto à *dimensão avaliativa*, seria o lugar diagnóstico do seu trabalho, a capacidade intervencionista de avaliar os processos e rendimentos da aprendizagem, articulando com o desempenho dos discentes. Estaria nessa dimensão a avaliação também do seu trabalho na perspectiva da gestão por resultados.

A *dimensão formativa* estaria interligada aos seus processos formativos, a construção de sua carreira como coordenador e o acompanhamento das ações formativas do professorado. Estaria nessa dimensão a dialética da formação do eu coordenador com o eu professor, com uma formação específica que o apropria de reflexões para serem construídas pelo quadro docente da escola que o acompanha durante a formação em contexto.

Por fim, em relação à *dimensão gestora*, em que se articulam as atividades de organização e gestão democrática, o coordenador constrói a mediação possível no cotidiano da escola, onde germina a possibilidade de trabalhar em colaboração com os professores, articulando saberes, experiências e até as diferentes áreas do conhecimento e da formação.

A ênfase da fundamentação teórica está relacionada ao papel do coordenador nas dimensões pedagógica, didática e formativa com base nos documentos oficiais, a partir da categorização da Lei Complementar nº 169/2014. Neste estudo, contudo, por conta do objetivo da pesquisa, não nos debruçamos na teoria e nas análises das dimensões avaliativa e gestora deste profissional a partir da realidade da escola.

Nessa direção, no tocante à interdisciplinaridade, concebemos a importância de tomar a própria vida como ponto de partida. É o que explicita Fazenda (2011, p. 3) ao defender que:

[...] as questões da interdisciplinaridade precisam ser trabalhadas numa dimensão diferenciada de conhecimento – daquele conhecimento que não se explicita apenas no nível da reflexão, mas, sobretudo, no da ação. Assim sendo, vai exigir do pesquisador um envolvimento tão profundo com seu trabalho que o conduzirá ao encontro de uma estética e uma ética próprias, singulares. Somente quando o pesquisador encontra sua estética e sua ética anterior e as projeta numa dimensão transcendente estará exercendo a atitude interdisciplinar.

Com base nas ponderações de Fazenda (2011), suscitando articulações entre a flexibilidade, a ação, a estética e a ética singulares próprias do movimento de conhecer a realidade, costumamos dizer para os professores que a escola pode ter o melhor projeto interdisciplinar, mas só se torna prático pela subjetividade, credibilidade e engajamento dos professores. Em suma, quem faz acontecer são os docentes, na prática da sala de aula e nas reflexões junto aos pares.

Sobre isso, Fazenda (2008) amplia o conceito de interdisciplinaridade para um novo olhar sobre as ciências. Desvinculando a ideia compartimentalizada de justaposição do conhecimento da área do currículo, na busca das vinculações de conteúdos específicos, considerando, também, as mediações e as interações professor-aluno, aluno-aluno, escola-família e professor-professor, para dotar de significados as realidades teórica e prática.

Para a autora, a percepção do significado da atitude interdisciplinar é fundamental na área da educação, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na formação dos seus professores. Segundo Fazenda (1993, p. 15).

O que queremos dizer é que o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta pois, o diálogo com outras fontes de saber, deixando-se irrigar por elas. Assim, por exemplo, confere validade ao conhecimento do senso comum, pois é através do cotidiano que damos

sentido a nossas vidas. Ampliado o diálogo com o conhecimento científico, o senso comum tende a uma dimensão ainda que utópica, capaz de enriquecer nossa relação com o outro, no mundo.

A compreensão do pensar e agir, de forma interdisciplinar, possui uma perspectiva instrumentalizadora da ampliação de horizontes do processo educativo. Essa atitude dialógica, que instaura o pensar interdisciplinar, pode conduzir à possibilidade de reflexão crítica sobre relações e conhecimentos do senso comum e da ciência, presentes nos processos de ensinar e aprender, assim como a permanente transformação de saberes e práticas pedagógicas.

Para Minayo (2010), a interdisciplinaridade nos despoja da vaidade unidisciplinar, potencializando o diálogo, contribuindo para a abertura de novos horizontes. Fazenda (2006, p. 4) complementa quando assevera:

Histórias de Vida, quando devidamente recuperadas, permitem-nos a conjugação de olhares singulares das ações educativas. Cada pesquisa que tem a História de Vida como procedimento requer configurações próprias, cuidados diferenciados, porque sugerem movimentos novos no delineamento de ações. No projeto de construção de uma teoria da interdisciplinaridade detivemo-nos na explicitação de ações educativas.

Sobre isso, Minayo (2010) explica que, do ponto de vista metodológico, a prática da interdisciplinaridade possui espaços de compartilhamento e outros de compreensão e aprofundamento de cada área, no bojo da complexidade. A autora em estudo, portanto, indaga: “O que tem a ver a interdisciplinaridade com a complexidade?” (MINAYO, 2010, p. 442). Para essa questão, responde:

A interdisciplinaridade e a complexidade nos desafiam para o exercício de um novo olhar. Se comparada com a prática científica tradicional, elas exigem colaboração, cooperação, uma forma de olhar que ao mesmo tempo distingue e entende a complementaridade.

Assim, para a prática da interdisciplinaridade enquanto “novo olhar” sobre a relação entre o pensamento e a realidade, é necessário o desenvolvimento de competências a partir de um conjunto de saberes disciplinares de ordem prática e teórica, tais como: “[...] saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo dinamicamente sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjuguem os profissionais participantes” (FAZENDA, 2016, p. 7). Sendo assim, a colaboração e a cooperação são marcas de superação desse olhar interdisciplinar enquanto postura investigativa frente ao isolamento, exclusivismo e hierarquia das ciências “exatas” e da natureza.

A busca de uma formação interdisciplinar supõe essa relação entre as duas ordenações elencadas anteriormente, numa perspectiva teórico-prática com vistas a uma

formação humana, que aborde questões como as postas por Fazenda (2016, p. 3): “[...] estética do ato de apreender, espaço do apreender, intuição no ato de apreender, *design* do projetar, tempo de apreender, importância simbólica do apreender. Todas elas evidentemente referentes a uma Didática e Prática fundadas nos Direitos Humanos.”.

Sendo assim, ensinar, aprender e se formar no bojo da intersubjetividade é um processo dialógico, horizontal e multifacetado. A multidimensionalidade do ensino se faz presente nessas reflexões sobre a prática de ensino no tocante à estética, ao espaço, ao tempo, ao *design* pedagógico e à ênfase no simbólico. Sendo assim, para além das reflexões pelas reflexões, defendemos a práxis pedagógica, compreendendo que

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão da sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade. Daí ser o trabalho docente entendido como práxis. (LIMA, 2011, p. 88).

Em superação às atitudes reprodutivas no processo de ensinar e aprender, é possível (re)pensar que a ação refletida permite o redimensionar da prática no horizonte da práxis pedagógica. Esse movimento que articula o pensamento e a ação no bojo da reflexividade possibilita a mudança. Essa transformação torna-se possível na materialidade da vida do professor por atitudes mediadas pela intencionalidade pedagógica da reflexão. Sobre isso, Cortella (2011, p. 114) afirma que os educadores são mergulhados em uma dupla faceta: apesar de serem dotados de autonomia relativa, nas contradições da sociedade, eles podem fazer emergir mudanças, tornando a escola um espaço de inovação.

3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: ABORDAGEM QUALITATIVA POR MEIO DE UM ESTUDO DE CASO

A investigação realizada é de abordagem qualitativa, cujo tipo de pesquisa adotada é Estudo de Caso (EC), que teve como técnicas de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a análise documental e o grupo focal. Dessa forma, a pesquisa de abordagem qualitativa consiste em descrever um fenômeno e é projetada para coletar resultados qualificáveis. De modo geral, a preocupação da abordagem qualitativa não é mensurar, mas compreender em profundidade um fenômeno em movimento. Por sua vez, o estudo de caso é um caminho para se coletar dados, preservando o caráter unitário do objeto a ser estudado. Segundo Stake (1988), esse método de pesquisa caracteriza-se como estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio.

Nesse contexto, atualmente, a rede municipal de Fortaleza/CE tem 707 coordenadores (atualizado esse número no dia 13 de outubro de 2020), dos quais 546 (77%) atuam nos anos do ensino fundamental e 161 (23%) na Educação Infantil (FORTALEZA, 2020).

Dessa maneira, os critérios de seleção da escola, como empírico desta pesquisa, foram aleatórios, de acordo com o interesse de cada um em participar do estudo, incluindo as diferentes regionais onde atuam.

Quanto aos procedimentos de investigação, inicialmente, fizemos imersão na pesquisa bibliográfica, realizada através de estudos teóricos a partir de autores especializados da área, tais como Brandão (2007), Fazenda (2011), Minayo (2010), dentre outros, para compreender as categorias teóricas. Adicionalmente, buscamos os documentos oficiais (Portaria nº 204/2014 e Lei Complementar nº 169/2014), que estipulam a normatização das funções do coordenador pedagógico no município de Fortaleza e a especificidade do seu trabalho na formação dos professores na escola. Ao mesmo tempo, realizamos uma pesquisa de cunho quantitativo para especificar o número exato de coordenadores na rede municipal de ensino.

Ainda referindo-se aos procedimentos de coleta de dados, no segundo momento, utilizamos, também, questionários semiestruturados com 22 coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE. Sobre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e sua estrutura na educação nessa esfera de ensino, as escolas são organizadas em 6 Secretarias Executivas Regionais (SER), sendo que, entre os anos de 2013 e 2014, a rede está separando essas instituições por etapas de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental (FORTALEZA, 2020).

Morgan (1997) ajuda na compreensão dessa técnica, quando define que os grupos focais se constituem como técnica específica da pesquisa qualitativa e é derivada das entrevistas grupais, nas quais se coleta informações por meio das interações grupais. Gaskell e Bauer (2002, p. 79) consideram que os grupos focais propiciam um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes.

Na especificidade desta pesquisa, realizada com 22 coordenadores, distribuídos entre as seis regionais de Fortaleza, vivenciamos um processo de construção de conceitos e conhecimentos, sendo que, na cotidianidade das vivências, subdividimos em dois grupos focais de 11 integrantes cada um, com as mesmas mediações e reflexões, coordenados pela mesma pessoa, a fim de possibilitar um espaço de (inter)subjetividades nas discussões.

Quando nos referimos a grupo focal, consideramos a totalidade das vivências, trabalhadas de igual forma, quanto às técnicas e ao espaço coletivo das discussões. A escolha dos 22 coordenadores para compor os dois grupos focais foi aleatória, de acordo com a disponibilidade de horário de cada um, sem especificidade de área de formação.

Em relação ao perfil dos sujeitos, tinham entre 30 a 45 anos, com formações diversificadas, quais sejam: 2 geógrafas, 3 matemáticos, 1 historiadora, 16 pedagogos, embora 19 tenham na formação o curso de licenciatura plena em Pedagogia, mesmo quando segunda licenciatura. Destes, 17 (77%) são também docentes e 5 (13%) são supervisores escolares. Diante do quantitativo de docentes, observamos que são três vezes mais que o número de

supervisores, 16 (89 %) têm licenciatura plena em Pedagogia com primeira formação inicial e 19 (85%) compõem o quadro efetivo da rede municipal de ensino.

Dessas percepções preliminares, iniciamos um estudo crítico com os professores escolhidos para o grupo focal, com o intuito de uma formação continuada sobre o conceito de interdisciplinaridade, com as seguintes questões problematizadoras para o grupo focal: *O que é interdisciplinaridade? Qual o lugar de onde falamos de interdisciplinaridade? Com quais conhecimentos? Pedagógicos? Específicos? Mediados por quem? O que é? Como trabalhar de forma interdisciplinar?* Debates, por conseguinte, a interdisciplinaridade com os pares, com o olhar humilde e afetivo de pesquisadores aprendizes de um grupo de sonhadores educados pela escola pública, que depositam no ensino a esperança de uma sociedade melhor.

Por fim, diante da prática reflexiva no contexto do grupo focal, com os coordenadores pedagógicos, atrelada às nossas concepções, apontamos a importância da interdisciplinaridade na construção de conhecimentos significativos para os educandos. Decidimos, assim, tomar a trajetória na formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos, como elemento de construção do objeto deste artigo, utilizando-nos da postura mediadora e interdisciplinar nos projetos das escolas envolvidas.

Quanto aos cuidados éticos da pesquisa científica, a partir da Resolução CNS nº 510/2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016), que trata especificamente da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, consideramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando aos sujeitos que não seriam identificados pelo nome e que os riscos seriam mínimos em relação à participação na pesquisa.

A análise e a interpretação dos resultados foram norteadas de acordo com as proposições de Oliveira (2010), quando estabelece relações entre as categorias teóricas, as categorias empíricas e as unidades de análise. Os sujeitos foram identificados na pesquisa por meio da sua função e das letras do alfabeto de A a Z. Nesse sentido, na seção seguinte, trazemos a análise empírica da pesquisa.

4 CONVERSANDO COM OS DADOS DA PESQUISA

Antes dos estudos e reflexões teóricas sobre a categoria interdisciplinaridade, trabalhamos um questionário aberto e semiestruturado com 22 coordenadores pedagógicos da rede pública municipal de Fortaleza/CE. Todos os sujeitos investigados, ao definirem interdisciplinaridade, confundem, inicialmente, o conceito com o de multidimensionalidade. O conceito que mais se repetiu na fala de quatro sujeitos:

União das disciplinas para trabalhar o conteúdo (COORDENADOR B).

Um meio inovador, um método de unir disciplinas (COORDENADOR R).

União dos conhecimentos das disciplinas (COORDENADOR L).

Cada um pode dar sua contribuição pelo seu olhar de formação (COORDENADOR E).

Nessas falas, aparece o conceito de interdisciplinaridade como “união de disciplinas”, de forma, a nosso ver, na busca da recomposição entre a particularidade e a universidade das ciências. Entretanto, percebemos a sutileza da ideia de unidade na diversidade, mas está entre o limiar de compreensão da interdisciplinaridade como justaposição disciplinar ou postura holística diante do conhecimento.

Sendo assim, Minayo (2010, p. 120), discutindo a diversidade de conceitos que, geralmente, são usados na abordagem da relação entre disciplinas, quase sempre de forma bastante imprecisa, define multidimensionalidade: “Constitui a justaposição de disciplinas, cada uma com suas teorias e metodologias próprias, cada uma no seu quadrado. Frequentemente, pessoas de múltiplas áreas são chamadas para dissertar sobre um tema e daí se obtém uma visão do mesmo sob diversas perspectivas.”.

Essa ponderação de Minayo (2010) torna-se relevante, porque, infelizmente, somos condicionados socialmente a pensarmos de forma disciplinar, com a especificidade do nosso campo de estudos, mas defendemos para além desses condicionamentos. Entendemos, portanto, que a multidimensionalidade diz respeito a olhares diferentes, de acordo com cada área específica, abordando uma problemática específica. Podemos dizer que, para um determinado conteúdo, temos diferentes visões, compreendemos a partir de nossos conhecimentos prévios e até de nossa formação, seja inicial e/ou como um todo. Por isso, temos compreensões e interpretações diversificadas. É aí que cada docente ou pesquisador utiliza-se de determinados conhecimentos, porém introduzindo aos mesmos saberes próprios advindos de um campo específico.

No caso de Fortaleza, nas escolas com turmas de anos finais, existe uma disciplina intitulada *Projetos especiais*, em que professores e coordenadores elaboram temas interdisciplinares com a especificidade de cada escola e da gestão. Assim, cada instituição possui autonomia junto à sua equipe gestora para decidir seus projetos anuais específicos. De uma forma conjuntural, essas disciplinas com carga horária de uma hora/atividade possuem o intuito de complementar a carga horária dos professores e devem ser acompanhadas pelo coordenador da escola.

O interessante disso é que os professores lotados nessa disciplina e os coordenadores envolvidos nesse projeto confundiram nos seus apontamentos interdisciplinaridade com o conceito de transversalidade, como se trabalhar interdisciplinarmente se fosse trabalhar questões sociais amplas, como: sexualidade, raça, etnia, meio ambiente e outros temas transversais. Isso pode ser inferido a partir das falas dos sujeitos citadas a seguir:

Gosto de trabalhar valores, trabalhando o respeito, a afetividade e o amor com os outros (COORDENADOR C).

Trabalho questões referentes ao racismo (COORDENADOR M).

Nessas aulas extras faço a opção de trabalhar com questões identitárias (COORDENADOR I).

O que nos faz refletir sobre a autonomia de cada professor decidir o conteúdo de tais aulas, deixando evidente suas escolhas subjetivas no conteúdo a ser discutido. É evidente que, na prática, essa autonomia é relativa, considerando a totalidade dos processos e a estrutura social em que está inserido.

Para contrapor tais achados iniciais, mediamos o estudo de um referencial teórico a partir do grupo focal ancorado em Minayo (2010), Therrien e Therrien (2013), Fazenda (2011), dentre outros. Sendo assim, após três meses de estudos regulares, realizados na última semana de cada mês, os coordenadores pedagógicos foram novamente questionados, com as mesmas problemáticas, referentes à interdisciplinaridade. Analisadas suas falas, verificamos que foram condizentes com o suporte teórico epistemológico trabalhado nas formações, em especial no posicionamento de seis dos sujeitos:

Trabalhar de forma interdisciplinar é refletir um mesmo assunto por diferentes vertentes do conhecimento (COORDENADOR X).

[...] na interdisciplinaridade não existe uma verdade única (COORDENADOR J).

[...] cada olhar é específico (COORDENADOR Q).

O interessante é observar que cada um enxerga a interdisciplinaridade pela graduação que possui (COORDENADOR S).

[...] o mesmo objeto analisado por diferentes visões sobre o objeto (COORDENADOR B).

[...] a visão de cada um, unidas, formam um todo, com as diferentes percepções sobre o que é (COORDENADOR D).

Com base na fala desses sujeitos, é possível perceber após o estudo teórico no contexto do grupo focal que o conceito de interdisciplinaridade começa a mudar de justaposição de disciplinas para uma postura multirreferencial diante do conhecimento. A reflexividade por diferentes vertentes do conhecimento concebe a singularidade da visão de cada um no bojo da unidade.

Nesse contexto, a verdade não é unívoca, mas equívoca. Ao pensarmos a Ciência como totalidade, compreendemos o lugar da especificidade do olhar a partir da gradação das lentes de aumento que temos para enxergar a realidade que é devir. Em suma, na interdisciplinaridade, a especificidade do saber não está desassociada da totalidade das ciências. É nessa tensão dialética que reside o olhar interdisciplinar. Posto isso, quando questionados sobre as mudanças nos seus conceitos iniciais, o grupo focal se posicionou de forma individual nas palavras de cinco dos sujeitos:

Antes da formação, eu não compreendia o que eu fazia; já tinha práticas interdisciplinares, sem ao menos saber o que era (COORDENADOR G).

Para trabalhar de forma interdisciplinar, não posso restringir o conhecimento à minha área de estudo e formação (COORDENADOR R).

Escutamos tanto esses termos interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, e, pela realidade da escola pública, às vezes duvidamos da sua possibilidade de prática nas salas de aula (COORDENADOR P).

Como é importante estudar, nós nunca podemos parar (COORDENADOR L).

Percebi o quanto é importante pensar e repensar no que pratico em sala de aula (COORDENADOR F).

Podemos verificar, no contexto do grupo focal, que é “importante estudar”. Aimersão no estudo teórico permitiu a educação do olhar (GHEDIN; FRANCO, 2011) para a compreensão do pensar e do fazer interdisciplinar. Nesse sentido, ressaltamos, com base nesses dados empíricos, a necessidade da consciência teórica da prática pedagógica desenvolvida. Tal consciência permite a clareza do que se faz e por que se faz.

Essa inserção no campo teórico-metodológico com base na postura interdisciplinar afasta o reducionismo do isolamento das ciências e contribui para a superação da (im)possibilidade do olhar interdisciplinar. Em síntese, esses sujeitos apontaram para a importância da reflexão e do estudo teórico para a construção de um projeto interdisciplinar, construído de forma coletiva e participativa no bojo da práxis pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo, é possível fazer algumas constatações teórico-metodológicas no que diz respeito à questão de pesquisa posta no início do artigo: “Quais as relações entre a formação continuada de professores mediada pelo coordenador pedagógico a partir do contexto da escola pública e a reflexividade e interdisciplinaridade no horizonte da práxis pedagógica?”.

Sendo assim, a partir do objetivo proposto de compreender as relações entre a formação continuada de professores mediada pelo coordenador pedagógico no contexto da escola pública e os processos reflexivos sob o olhar da interdisciplinaridade no horizonte da práxis pedagógica, sobre a formação de professores, a pesquisa revelou o papel fundante do estudo teórico na construção de novos saberes da/na prática e no importante papel desempenhado pelo coordenador pedagógico nesse cenário.

Em relação a práxis pedagógica, os sujeitos envolvidos neste estudo apontaram para a necessidade constante e dialética de refletirem sobre o que fazer nas suas salas de aula e como fazer isso para superar condutas cotidianas embasadas no senso comum.

Na *dimensão pedagógica*, mediante a intencionalidade da superação do modismo pedagógico relacionado aos conceitos e às práticas “interdisciplinares” e/ou equívocos epistemológicos, buscando refletir de forma colaborativa com os 22 coordenadores envolvidos neste estudo, em dois grupos focais, ficou explícito o papel multifacetado do trabalho exercido pelo coordenador na escola pública e que os professores enfrentam desafios complexos e dinâmicos na cotidianidade, mas que a possibilidade de refletir a prática pedagógica é uma necessidade intrínseca. Dimensão não citada em suas funções, mas que estaria

interligada à dimensão didática, em que utilizaria teoria e prática de forma indissociável, refletindo as possibilidades de transformação do imediatismo no cotidiano escolar.

Quanto a essa *dimensão didática*, constatamos que é possível a experiência da interdisciplinaridade na escola pública, mesmo com todas as contradições e dificuldades impostas pela ideologia do modismo das ciências. Essa vivência se materializou através de práticas pedagógicas transformadoras e reflexivas no processo de ensino e aprendizagem, mediados pelo estudo e pela pesquisa, por coordenadores pedagógicos unidos numa proposta para além dos conteúdos disciplinares, unindo a teoria, a prática e a pesquisa, tendo a reflexividade como possibilidade da práxis.

Sobre a *dimensão formativa*, descobrimos, pela prática das discussões do grupo focal realizadas durante a formação continuada, que a união dos coordenadores com seus professores, a abertura ao diálogo, a humildade pedagógica, as conversas paralelas próprias do cafezinho do intervalo, os abraços fraternos durante a partilha do “bolo pedagógico” nos encontros, as conversas pessoais sobre a história de vida e os problemas de cada um, propostos na partilha através de dinâmicas, contribuem para a experiência e constituição do olhar interdisciplinar. A dialética do “eu” professor com o “eu” coordenador, sabendo que todo coordenador também é professor.

Sendo assim, um grupo unido e coeso, em que são deixadas de lado as vaidades e as crenças de saberes superiores, ajuda no ouvir e na discussão imprescindíveis na vivência do pensar interdisciplinar. O estudo teórico a partir das demandas da prática, por conseguinte, com abertura para contribuições e construções coletivas, constitui espaços de formação e reflexividade na execução de práticas interdisciplinares na escola pública.

Concluimos, assim, que práticas transformadoras, reflexivas e interdisciplinares podem materializar a práxis pedagógica no processo de ensino com base no estudo e na pesquisa, mas essa possibilidade é mediada pelo trabalho do coordenador pedagógico, unido com seu grupo de professores numa proposta para além dos conteúdos disciplinares.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3706.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 49. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. (Coleção: Primeiros Passos).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2020.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44, 24 maio 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=24/05/2016&pagina=44>. Acesso em: 18 dez. 2020.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A formação do professor pesquisador: 30 anos de pesquisa. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3111/2051>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: didática, prática de ensino e direitos humanos?** Cuiabá: Endipe, 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1993.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FORTALEZA. Lei complementar nº 0169, de 12 de setembro de 2014. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, institui o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento Do Ensino (PMDE), modifica o Estatuto do Magistério de Fortaleza, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, ano LXI, n. 15.361, p. 24, 15 set. 2014b. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download=-diario?objectId=workspace://SpacesStore/702ae419-a79c-40e6-b3b2-4dcf4ba453aa;1.1&numero=15361>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FORTALEZA. **Processo de nº P237378/2020**. Solicitação de dados quantitativos da rede municipal de ensino, COGEP/SME. Fortaleza: SME, 2020.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Portaria nº 204/2014 - SME. Estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, ano LXI, n. 15.311, p. 24, 3 jul. 2014a. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/68b328b9-027c-4eb8-8f1b-d2aed9de8c38;1.1&numero=15311>. Acesso em: 18 dez. 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GASKELL, George; BAUER, Martin (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GÓMEZ, Angel Pérez Gómez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

LIBÂNEO, José. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Qual o lugar da didática no trabalho do professor. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 5, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/154/pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

MELO, Rômulo César Silva. **Coordenação Pedagógica e formação continuada de professores no município de Fortaleza**: realidade, complexidade e possibilidades. 2017. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Gestão Escolar) — Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 435-442, 2010. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/1937/1880>. Acesso em: 15 dez. 2020.

MORGAN, David. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

OLIVEIRA, Evanila de Abreu. **Identidade profissional do Coordenador Pedagógico no município de Fortaleza e formação continuada de professores a partir da Lei Complementar**

169/2014: limites e possibilidades. 2018. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Formação de Formadores) — Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Porto: Afrontamento, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** São Paulo: Autores Associador, 1997.

STAKE, Robert. **Investigación com estudio de casos.** Madrid: Morata, 1998.

TERRIEN, Jacques.; TERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9266/pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* **Licenciatura em pedagogia:** realidades, incertezas, utopias. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores reflexivos para a educação centrada nos alunos: possibilidades e limites. *In:* BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

PESQUISA E FORMAÇÃO: O GLEPDIAL E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESEARCH AND EDUCATION: GLEPDIAL AND THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS IN BASIC EDUCATION

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN: EL GLEPDIAL Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA BÁSICA

Francy Sousa Rabelo

<http://orcid.org/0000-0001-9831-8874>

Maria Socorro Lucena Lima

<http://orcid.org/0000-0001-6600-1194>

Isabel Maria Sabino de Farias

<http://orcid.org/0000-0003-1799-0963>

Resumo: A relação entre universidade e escola como uma troca profícua na formação de professores pode ser vivenciada em grupos de pesquisas para favorecer o desenvolvimento profissional docente. Este artigo discute o papel formativo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita como Processo Dialógico (GLEPDIAL) no desenvolvimento profissional de(as) professores(as) da Educação Básica. Constitui-se como uma pesquisa exploratória de base qualitativa sobre a experiência formativa do referido grupo, na Universidade Federal do Maranhão. O texto está distribuído em quatro partes: a primeira situa a temática, o objetivo e a metodologia; na segunda, apresenta a discussão sobre formação docente e a pesquisa, com ênfase para reflexão da prática; na terceira, a análise dos dados à luz dos(as) autores(as) escolhidos; e na quarta, algumas considerações provocativas. De base qualitativa, com perspectiva interpretativista, os dados foram gerados via questionário aberto junto a três professoras participantes do grupo cujo debate se fez pela Análise textual Discursiva. Os resultados apontam que a participação em grupos de pesquisa fomenta o retorno à Universidade, ressignificando projetos pessoais e profissionais, possibilitando trocas e saberes, apropriação de conhecimentos adquiridos e movimentando-os(as) para a reflexão de sua prática.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Grupo de Pesquisa. Formação de Professores.

Abstract: The relationship between school and university as a fruitful exchange on the education of teachers and professors can be experienced in research groups to favor the professional development of educators.

This article addresses the formative role of the Study and Research Group on Reading and Writing as a Dialogical Process (Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita como Processo Dialógico/GLEPDIAL) in the professional development of Basic Education teachers. This is established as exploratory research of qualitative foundation about the formative experience of the cited group, at the Federal University of Maranhão (Universidade Federal do Maranhão/UFMA). The text has been divided into four parts: the first part situates the theme, the objective, and the methodology; the second presents the discussion on docent formation and research, with emphasis on reflection on practice; in the third, it is presented the analysis of data in the light of the chosen authors; and in the fourth, some provocative considerations. Of qualitative foundation, with an interpretivist perspective, the data were generated via an open questionnaire along with three educators who participated in the group and whose debate was carried out through textual discourse analysis. The results point out that participating in research groups instigates the return to the University, giving new meaning to personal and professional projects, enabling exchanges and knowledge, appropriation of acquired understanding, and moving them to reflect on their practice.

Keywords: Teachers Professional Growth. Research groups. Teacher Development.

Resumén: La relación entre universidad y escuela como un intercambio ventajoso en la formación de los profesores puede ser vivida en grupos de investigaciones para mejorar el desarrollo profesional docente. Este artículo discute el papel formativo del Grupo de Estudios e investigación en Lectura y Escritura como Proceso Dialógico (GLEPDIAL) en el desarrollo profesional de los/as profesores de Enseñanza Básica. Se constituye como una investigación exploratoria cualitativa acerca de las experiencias formativas del dicho grupo en la Universidade Federal do Maranhão. El texto está compartido en cuatro partes: la primera sitúa el asunto, el objetivo y los procedimientos metodológicos; en la segunda, presenta la discusión acerca de la formación docente y la investigación, con enfoque para la reflexión de la práctica; en la tercera, el análisis de los datos por medio de los autores elegidos; y en la cuarta, algunas consideraciones provocativas. Con base cualitativa y perspectiva interpretativista, los datos resultan de cuestionario abierto en unión con tres profesoras participantes del grupo, cuyo debate se hizo por la Análisis Textual Discursiva. Los resultados apuntan que la participación en grupos de investigaciones incentiva el regreso a la Universidad, resignificando proyectos personales y profesionales, lo que promueve intercambios y apropiación de conocimientos, moviéndolos para la reflexión de su práctica.

Palabras-clave: Desarrollo Profesional Docente. Grupos de investigación. Formación de Profesores.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional de(as) professores(as) da Educação Básica, além de uma exigência nos planos de cargos e carreiras, se constitui um desafio no contexto das rotinas laborais. Este desafio, muitas vezes, se agiganta em função dos afazeres diários do cotidiano escolar, pressionado por uma carga horária determinante e exaustiva, porém, quando os(as) docentes se deparam com novas discussões, novas leituras que não apenas possibilite, mas estimule repensar sobre si e sua prática, abre-se caminho para movimentos de reconfiguração de desenvolvimento profissional.

Essa possibilidade de discussão marca o contexto do grupo de pesquisa, que, nesse sentido, pode se tornar um *espaço-tempo* catalisador de tal reconfiguração. O envolvimento de(as) professores(as) da Educação Básica com esse tipo de coletivo, cunhado por discus-

sões teóricas que elevem o seu conhecimento sobre a escola e a prática docente, fazem com que esses(as) profissionais repensem o seu fazer docente.

Compreende-se, por outro lado, que não há como o(a) professor(a) desenvolver-se profissionalmente se não houver uma motivação pessoal, uma dedicação profissional, e quando se faz referência a esses aspectos, é no sentido de determinar/demandar tempo para investir na melhoria de si como um(a) docente que critica, questiona a sua prática e onde ela se insere, isso obviamente sem desconsiderar a importância das condições objetivas de trabalho para que isso possa ocorrer.

É nesse movimento de procura de oportunidades de melhoria de si que professores(as) da Educação Básica maranhenses têm buscado desenvolver-se profissionalmente pela participação em grupos de pesquisa. É considerando esse processo que este escrito foi tecido, isto é, movido pelo seguinte questionamento: O grupo de pesquisa propicia o desenvolvimento profissional docente? Para respondê-lo discute-se o papel formativo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita como Processo Dialógico (GLEPDIAL) no desenvolvimento profissional de(as) professores(as) da Educação Básica, realçando-se a importância de fazer parte de um grupo de pesquisa, conhecendo os limites e as possibilidades de vivenciar a pesquisa e o favorecimento desta vivência para a prática docente.

A análise adota como referência a experiência formativa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita como Processo Dialógico (GLEPDIAL, equipe vinculada ao Departamento de Educação I, da Universidade Federal do Maranhão e é tecida com arrimo na abordagem qualitativa, fundamentada em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações dos sujeitos (SAMPierre; COLLADO; LUCIO, 2013). Caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, de um estudo inicial para uma pesquisa no Doutorado em Educação, na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Recorre-se aqui a dados colhidos junto a três professoras pertencentes ao grupo investigado, os quais foram produzidos por meio de questionário aberto. A escolha deste instrumento se fez porque os participantes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem a um rol de alternativas (PRODANOV; FREITAS, 2013) que foram respondidos em uma reunião de estudo do referido grupo e discutidos pela Análise Textual Discursiva.

O critério de inclusão da escolha dos sujeitos se deu para aquelas participantes/professoras vinculadas como alunas a um programa de pós-graduação *stricto sensu*, portanto, que vivenciam a experiência da pesquisa. Uma delas atua na Educação Básica como professora e as outras duas, como supervisora escolar/coordenadora pedagógica. O tempo de experiência na Educação Básica dessas professoras variam de 6 (seis) a 24 (vinte e quatro) anos e a participação no grupo de pesquisa, entre 2(dois) e 5(cinco) anos. A seleção

do grupo de pesquisa GLEPDIAL se deu em função de envolver um número expressivo de professores(as) da Educação Básica.

Este texto está estruturado em quatro partes. Na primeira, apresenta a importância da temática, situando o problema, o objetivo e a metodologia; na segunda, há um debate da formação docente e a relação com a pesquisa, com ênfase para a reflexão da prática docente; na terceira, os dados gerados foram discutidos pela Análise Textual Discursiva, em que as unidades de significações são trazidas como narrativas das participantes da pesquisa e na quarta, algumas considerações provocativas acerca da temática.

2 FORMAÇÃO DOCENTE, PESQUISA E REFLEXÃO NA PRÁTICA

O termo formação docente tem sido, tradicionalmente, associado à premissa da racionalidade técnica, cujo enfoque recai sobre a instrumentalização da prática. Nesta perspectiva de racionalidade, os saberes válidos do(a) professor(a) se restringiam ao saber científico, técnico, restando à reprodução do mesmo, ou sendo a “[...] atividade do professor [...], com finalidade de solucionar os problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas [...]” (FACCI, 2004, p. 42). Dessa forma, o processo de atuação e decisão torna-se regulado por um sistema, um conjunto de regras específicas, abandonando os aspectos relacionados ao imprevisto, a incerteza, as situações de conflitos que o sujeito em qualquer situação vivencia.

Esta compreensão, contudo, é problemática, pois a ação de ensinar não se sustenta apenas com suporte em regras técnicas; ela pressupõe relações humanas, uma vez que o ensinar requer trocas relacionais entre sujeitos. Afetar o sujeito requer compromisso na docência, logo, é no movimento do ensinar e aprender que as regras advindas da racionalidade técnica não alcançam os conflitos, os questionamentos surgidos nesta relação, muito menos a capacidade de deliberação e reflexão. A reflexão neste contexto é fundamental e na formação docente, tal debate se situa no ideal de professor reflexivo, em que os(as) professores(as) enfrentam situações que não resolvem por meios técnicos, mas pela reflexão na e sobre a ação.

Pimenta (2006) é uma das autoras que contextualiza o movimento do professor reflexivo no Brasil destacando a incompreensão do termo reflexão em Schön, visto que este autor o traz com base em seus estudos na formação de profissionais através de reformas curriculares, criticando o currículo normativo resultante de uma dicotomia entre a teoria e a prática. Entende-se que os(as) profissionais formados por tal currículo não dariam conta das respostas nas situações emergenciais do dia a dia profissional e faz a defesa da epistemologia da prática, ou seja, a construção de conhecimento pela valorização da prática profissional, através da reflexão, análise e problematização desta. Isto não quer dizer que será abolido aquele conhecimento implícito em ato, denominado por Schön (1997) de *conhecimento na ação*, interiorizado, imperceptível *a priori*, mas mobilizado cotidianamente,

contudo, este se torna insuficiente para dar conta de todos os problemas oriundos na sala de aula, no caso do/a profissional professor/a.

Refletir sobre os acontecimentos em sala de aula não é errôneo, necessário se faz ultrapassar limites, que requer dos(as) educadores(as) um posicionamento no sentido de analisar o contexto político, cultural e econômico pelos quais a escola e o ensino se inserem, ou seja, a reflexão da prática não é ato individualizado é contextualizado.

Ainda sobre o debate do professor reflexivo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) alertam que se deve atentar para uma reflexão que possibilite ao(a) professor(a) experimentar soluções diversas, ou seja, por meio do pensamento sobre a prática, encontre soluções para os diversos problemas enfrentados no cotidiano docente. Porém, o cuidado em discutir o termo deve levar em conta que:

O profissional reflexivo, sujeito de seu processo, contrapõe-se a uma visão de professor polivalente, flexível, mas sem poder de decisões sobre suas intervenções. Uma das principais críticas sobre a utilização da reflexão pelos professores é que ela não transpassa os muros da sala de aula e da prática imediata (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.143).

Os autores alertam que a reflexão docente não abarca a responsabilidade dos problemas educativos, este perigo segundo Zeichner (1993) sugere uma reflexão sem finalidade, isto advém da tradição da prática docente, seja ela, a acadêmica (reflete sobre seu exercício profissional eliminando as condições externas); a eficácia social (aplicação de regras determinadas pela investigação); desenvolvimentista (reflete unicamente sobre os estudantes em sala de aula); e a reconstrução social (reflete sobre o contexto social e político do ensino e a valorização de ações nas escolas que direcionem para uma justiça social).

Depreende-se que a ação de refletir sobre a prática docente não se reduz a esta prática, mas também sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente. Então, a reflexão deve ser entendida como uma prática que pode reconstruir a vida social e estar a serviço da emancipação e da autonomia do/a professor/a podendo fazer do espaço da sala de aula, um lugar de *práxis*.

Nesse contexto, a prática deve ser tomada como elemento preponderante, pois se torna fonte do conhecimento através da reflexão e experimentação. Contudo, necessário se faz questionar: Em que momento os(as) professores(as) se apropriarão dos conhecimentos teóricos e quais conhecimentos nortearão tal prática? Esses limites alcançam em Zeichner (1993) uma ampliação do conceito de prático reflexivo de Schön, quando diz:

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática de bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria de seu ensino deve começar pela reflexão de sua própria experiência e o que o tipo de saber inteiramente tirado

da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre, e no pior, uma ilusão. (ZEICHNER, 1993, p. 17)

A proposta evidenciada por este autor retoma um papel ativo do(a) professor(a), diluída na passividade reprodutiva da racionalidade técnica, demonstrando preocupação sobre que tipo reflexão se propõe, que não é apenas aquela atividade humana rotineira, mas especialmente ao papel político da atividade, uma vez que é necessário um comprometimento do(a) profissional da educação com a emancipação social, pois a ação reflexiva deve ultrapassar os muros da escola, considerando aspectos sociais, políticos e econômicos pelos quais perpassam tanto a formação como a prática do(a) educador(a).

Daí, a necessidade de tratar sobre a formação de profissionais reflexivos com necessidade de tornar aluno(as)-mestres consumidores críticos das pesquisas educacionais e participantes de projetos de pesquisa, ou seja, é preciso reafirmar a pesquisa como elemento importante na formação deste profissional.

A formação do(a) professor(a) pesquisador surge com Lawrence Stenhouse, que desenvolveu uma proposta curricular com vistas a democratizar a pesquisa em sala de aula. Contreras (2012) afirma que tanto Schön quanto Stenhouse convergem em relação à análise de que os(as) professores(as) fazem resistência e oposição aos modelos de racionalidade técnica, pois:

Da mesma maneira que Schön analisa a prática reflexiva como oposição a ideia do profissional como especialista técnico, Stenhouse desenvolveu sua perspectiva a partir da crítica ao modelo de objetivos no currículo, que reduz a capacidade de consciência profissional dos professores e portanto, sua possibilidade de pretensão educativa (CONTRERAS, 2012, p. 127).

Sendo assim, seja professor reflexivo ou pesquisador, o que se percebe é que os autores em contraposição a racionalidade técnica, salientam um(a) professor(a) ativo(a) sobre sua prática e conseqüentemente sua formação, pois assume um papel na formulação de propósitos e fundamentos de sua ação. Esse posicionamento permite ao(a) professor(a) uma experiência formativa necessária ao desenvolvimento da autonomia intelectual e crítica.

Para André (2010) é consenso na literatura educacional que a pesquisa seja um elemento essencial na formação profissional docente, indica que no Brasil a relação entre pesquisadores(as) e professores(as) tem se tornado um avanço, tanto nos aspectos metodológicos, quanto na produção e transmissão do conhecimento. Tal contribuição se faz importante porque movimenta a escola, através dos(as) docentes, na perspectiva da colaboração, uma busca de qualidade tanto para o ensino, quando para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as). Ainda aponta o risco associado ao que se tem dedicado ao termo *professor pesquisador*, especialmente quando se trata daqueles que atuam na

sala de aula da Educação Básica, para que não se acentue a desvalorização da atividade docente, pois:

Reforçar o papel do professor como pesquisador pode muito simplesmente ser uma forma camuflada de evitar o enfrentamento das reais dificuldades pelas quais passa a escola hoje, entre as quais, a falta de condições concreta para um trabalho docente de qualidade (ANDRÉ, 2010, p.60).

O termo *professor pesquisador* pode evidenciar propostas não alcançáveis, a de que a pesquisa na escola através do(a) professor(a) resolverá todas as mazelas, o que deve acontecer é articular o ensino e a pesquisa na formação e na prática docente. Logo, é preciso pensar nas condições mínimas para que o(a) professor(a) alie sua prática à investigação, pois para problematizar e compreender o contexto da escola, a centralidade da formação teórica do(a) professor(a) se faz necessária em seu desenvolvimento profissional, e o contato com a pesquisa pode possibilitar tal ato.

Ludke e Cruz (2005) em relação à articulação entre ensino e pesquisa na formação e no trabalho de professores da Educação Básica, questionam como concebem o papel da pesquisa em sua escola, que formação receberam e em que condições dispõem para realizar pesquisa. Estas e outras questões levaram-nas a realizar um programa integrado de pesquisa destacando a relação entre universidade e escola e concluem que a preparação do(a) investigador(a) e o exercício da pesquisa é prerrogativa da universidade, e que apesar de ter formado os(as) professores/as que atuam na Educação Básica, a iniciação à pesquisa na formação inicial foi e ainda é superficial, gerando em tais profissionais, concepções de pesquisa impregnadas pela conotação acadêmica, não ampliando tal conceito que permita alcançar problematizações do cotidiano escolar, sem abrir mão, do rigor metodológico de que conduz a pesquisa.

As autoras ainda argumentam que seria bom que a relação deste/a professor/a com a pesquisa não se restringisse, como muitas vezes acontece, apenas ao papel de fornecer dados para contribuição de trabalhos de tantos outros pesquisadores. Tal situação tem sido minimizada a partir de propostas desenvolvidas em conjunto com professores/as de Programas de Pós-Graduação, provoca-se então, uma relação de troca, de um lado; o envolvimento da universidade com os problemas da escola e do outro; o desenvolvimento profissional destes/as docentes pela pesquisa. Entendendo tal desenvolvimento como “[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a experiência [...]” (GARCIA, 2013, p. 144), cujo resultado não afeta apenas o(a) professor(a), mas todo(as) o(as) implicado(as) na escola.

Ensinar e pesquisar são uma possibilidade, deixando claro que apesar do ensino e a pesquisa estarem entrelaçados não se nega suas diferenças, por isso reafirma-se por André (2016) quando diz que a pesquisa é analítica, usa procedimentos rigorosos para pro-

dução de conhecimentos e permite que o pesquisador se afaste para pensar; o ensino, por sua vez, tem metas e exige tomada de decisão a partir de um enfrentamento imediato, em que o/a professor(a) assume tais decisões e nem sempre há tempo para os distanciamentos, como requer a pesquisa.

Na pesquisa busca-se um fundamento teórico para compreensão de uma dada situação; na sala de aula sugere-se uma ação emergente. Então, as ações de ensinar e de pesquisar são complexas e diferentes, porém quando associadas são profícuas, como bem reporta a autora:

Pode-se pesquisar e ensinar ao mesmo tempo. Posso extrair de minha ação docente algumas questões intrigantes, às quais são necessários esclarecimentos e, então, me disponho a pesquisar. Nessa empreitada, preciso considerar as condições mínimas necessárias ao trabalho de pesquisa: dispor de tempo, espaço, fontes bibliográficas, apoio técnico; preciso ter certos conhecimentos e habilidades que me permitam delimitar o problema, selecionar fontes de consulta, elaborar instrumentos, definir procedimentos de coleta de dados, analisar os dados e socializar o conhecimento produzido (ANDRÉ, 2016, p.21, 22).

Nesta premissa, é preciso pensar as condições de formação e atuação do(a) professor(a), em especial o(a) da Educação Básica, ou seja, formar o(a) professor(a) nesta perspectiva prescindindo discussões sobre a formação inicial, continuada e o seu desenvolvimento profissional, levando em conta os princípios da aprendizagem do adulto e a possibilidade de seu envolvimento com o trabalho coletivo, bem como da relação entre universidade e escola.

A pesquisa e o ensino, como bem citado, são diferentes. Araújo e Farias (2017) apontam que os saberes sobre pesquisa são fundamentais para o(a) professor(a) da Educação Básica, que eles devem ser fomentados desde a formação inicial e que é preciso fundamentá-los. Isso porque, ainda conforme as autoras, são saberes que possibilitam ao(a) professor(a) buscar, organizar e analisar informações sobre uma determinada problemática com fins de aprimorar sua prática.

Logo, o envolvimento com a pesquisa cria contextos formativos onde professores(as) e pesquisadores(as) estabelecem, com vistas às problematizações levantadas, análise e eventuais mudanças no modo de olhar e vivenciar suas práticas, potencializando a aprendizagem docente, seu aprimoramento e crescimento profissional. Processo, aliás, que requer tempo e envolvimento, mas que propicia aos(as) docentes a chance de se relacionar com outros(as) profissionais, socializar experiências e práticas. Enfim, vivenciar um projeto de formação compartilhado por um coletivo, no caso o grupo de pesquisa, em articulação com profissionais da Educação Superior e da Educação Básica, fomentando o espírito investigativo, (re)aprendendo a observar, formular questões e hipóteses, selecionar instrumentos,

é atribuir-se a si, o exercício de delinear um percurso investigativo, no rigor que solicita a produção de conhecimento viabilizada por meio da pesquisa científica.

Nessa perspectiva, a pesquisa é concebida como um:

Princípio educativo orientador do processo formativo. Isto é aquele elemento que possibilita ao professor na relação com o saber já consolidado e com a reflexão que ele organiza a partir da prática e da experiência, um elemento que possibilita ao professor elaborar os próprios conhecimentos de modo sistemático (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.53).

A pesquisa deve se configurar como um princípio de compreensão da realidade e formativo no desenvolvimento profissional isso remota a um novo perfil de professor(a), pois a medida que se forma como sujeito do conhecimento, se aborta sua função meramente técnica e isto recai sobre o processo de educação permanente em que os(as) professores(as) devem vivenciar, ou seja, torna-se uma necessidade de querer crescer mais e de ser mais, fato que está sempre presente nos seres humanos.

É no querer ser mais que o desenvolvimento profissional ultrapassa as questões profissionais e envolve o eu pessoal, pois alcança uma perspectiva de aprendizagem implicada e contínua.

3 O GLEPDIAL E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O desenvolvimento profissional como um processo de aperfeiçoamento do(a) docente tem sido relacionado à formação continuada, contudo, segundo Oliveira-Formosinho(2009), embora ambos sejam correntes desde a década de 1970, eles não são equivalentes.

García (2013) distingue o desenvolvimento profissional da formação contínua, pois o primeiro termo supera o segundo, no sentido de que não se torna apenas uma qualificação pós-formação inicial, desenvolvimento supõe uma evolução e continuidade, e em relação ao profissional do ensino, valoriza o caráter contextual, organizacional e orientado para mudança. Dessa forma, o conceito avança não apenas para uma formação individual, mas em contexto, envolve um coletivo. Nesse caso, a escola e seus sujeitos tornam-se mutuamente complementares para o aprimoramento profissional dos(as) docentes.

Então, o conceito de desenvolvimento profissional docente remete a aprendizagem e, por conseguinte, ao crescimento e aprimoramento teórico-prático do(a) professor(a) diante do seu trabalho e dos desafios cotidianos do seu fazer. É mais largo que a noção de formação inicial enquanto curso de licenciatura e de formação continuada enquanto cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (HOBOLD; FARIAS, 2020). Envolve, pois, múltiplas experiências de aprendizagens, com bem sintetiza Oliveira-Formosinho (2009, p. 226), quando diz:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centradas no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Logo, o conceito defendido pela autora propõe uma perspectiva para além das questões individuais e espaços não formativos, ou seja, amplia uma visão para mudanças contextuais, assim como se apresenta em Day (2001):

[...] processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, re-veem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20 e 21).

Depreende-se que as relações coletivas e o contexto das vivências são potentes no favorecimento de situações reflexivas, de levantamento de dúvidas, de problematização dos dilemas que provocam no sujeito professor/a, busca de respostas. Nesta busca, o desenvolvimento profissional para Imbernón (1999, p. 60, tradução nossa) “pode ser qualquer intento sistemático de melhorar a prática de trabalho, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigação e de gestão”. Portanto, a evolução de si com reverberações em contexto que este conceito ultrapassa o da formação continuada.

Segundo Imbernón (1999) a profissão docente se desenvolve a partir de vários fatores, sejam eles, melhoria de condições de trabalho, a saber: salário, estruturas hierárquicas, promoção dentro da profissão e demais outros, portanto para atingir tal foco, é preciso uma formação permanente, ou seja, ao longo da sua carreira. Nesta perspectiva, Garcia (2013) destaca que os sujeitos adultos devem contribuir para o processo da própria formação a partir das representações e competências que possuem, o que requer uma responsabilidade de si, mas também da interformação que os sujeitos podem encontrar em contextos de aprendizagem.

Embora não exista um conceito único de desenvolvimento profissional, percebe-se um ponto comum entre Garcia (2013), Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009) e Imbernón (1999), que é a prática docente, uma vez que esta é contextual porque precisa de um ponto de partida, qual seja: as demandas e problemas do cotidiano escolar, em que a perspectiva da racionalidade técnica já citada neste texto, não dá conta. Assim, é preciso um processo contínuo de reflexão interativa e contextualizada da prática, seja ela pedagógica ou formativa.

Dessa forma, o(a) professor(a) no aspecto do seu desenvolvimento profissional deve ser um(a) questionador(a) do seu espaço de trabalho, mas como questionar se este não

tiver preparo intelectual-crítico para tal situação? Acredita-se que os grupos de pesquisas dos quais os(as) professores(as) da Educação Básica participam podem fomentar tal desenvolvimento.

Os contextos em que se levantam problemáticas do cotidiano escolar podem obter lugar nos grupos de pesquisa, na universidade; e a reflexão de tais problemas mobilizam a pesquisa na busca de reflexões e soluções dos mesmos. Dessa forma, o(a) professor(a) de Educação Básica envolvido com grupos de pesquisa e desenvolvendo investigações sobre as práticas educativas pode no coletivo potencializar seu desenvolvimento profissional?

Farias, Guimarães e Moura (2020) fizeram um levantamento acerca do que os grupos de pesquisa vinculados a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, no Nordeste estavam investigando, constataram que 15 programas envolvem formação de professores, totalizando 309 grupos de pesquisa, localizados em 9 estados do Nordeste (CE, BA, RN, MA, SE, AL, PB, PE, PI). As autoras declaram que estes grupos têm focado suas pesquisas em temas como: formação do pedagogo, a formação inicial de licenciados, o estágio e a formação pedagógica na docência universitária, as tecnologias de informação e comunicação na formação de professores(as), a docência universitária na área da Saúde, os riscos do atrelamento da formação e da prática docente aos interesses do mercado, além da inovação pedagógica no currículo de formação, a relação ensino, pesquisa e desenvolvimento docente.

É notório que o campo formação de professores(as) é amplo, e válido quando os grupos de pesquisas se debruçam sobre este campo, pois nesse sentido, o profissional da docência e a escola tomam lugar no debate acadêmico. Contudo, as autoras supracitadas pontuam a diversidade temática dentro do referido estudo, promulgando a ausência de um foco comum reverberando a falta de identidade epistemológica. As tendências explicitadas no trabalho das autoras revelam tais fragilidades, mas apontam com o crescimento de grupos de pesquisa, a busca pelo fortalecimento da formação de professores(as) como campo de produção do conhecimento.

Os grupos de pesquisa envolvem pesquisadores(as) experientes e iniciantes, acionando um diálogo mutuamente alimentador entre estes participantes, e quando estes são professore(as) da Educação Básica, suscitam diálogos sobre a escola e seus problemas fazendo-os(as) ajudar a ver de maneira mais ampla e profundamente suas questões. Esses contextos, portanto, devem ser foco de estudo sobre a articulação da pesquisa como possibilidade de tornar os(as) professores(as) questionadores(as) de sua prática.

Neste escrito focaliza-se o Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita como Processo Dialógico (GLEPDIAL), do Departamento de Educação I, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com o objetivo de discutir seu papel formativo no desenvolvimento profissional de professore(as) da Educação Básica que o integram.

O grupo aqui em foco tem por objetivo desenvolver estudos e pesquisa acerca das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, conta atualmente com 32 (trinta e dois) integrantes, sendo 22 (vinte e dois) professore(as)

de Educação Básica, 6 (seis) professoras/alunas do Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, dentre estas, excluiu-se 1(uma) do critério de escolha, pois a mesma atua no Ensino Superior, e 4 (quatro) alunas do Curso de Pedagogia da UFMA.

Os sujeitos desta pesquisa serão caracterizados por P1, P2 e P3 e os dados obtidos visam compreender por suas respostas, o papel do grupo de pesquisa para o seu desenvolvimento profissional, por isso é necessário trazer o questionamento sobre a importância de fazer parte de um grupo de pesquisa e o que acrescenta para a formação. As respostas apresentaram o seguinte:

É importante porque buscamos discutir, refletir e procurar permitir-nos termos atenção para a *disponibilidade de aprender*. P1

Ampliação e resignificação da minha prática como professora e coordenadora pedagógica por meio de novos conhecimentos. P2

Percebo que participar dos encontros de estudo, tem me possibilitado outro olhar para as questões do campo educacional. A perspectiva de trabalho que o grupo tem se direcionado a estudar e pesquisar contribui de forma muito efetiva com o meu fazer diário na escola, bem como, nas orientações para o desenvolvimento das atividades pensadas para as crianças. P3

Como se percebe, a participação no grupo de pesquisa movimenta um olhar para o desenvolvimento profissional e a prática aparece como elemento fundante deste movimento, pois denota uma prática reflexiva, quando P2 aponta a perspectiva da resignificação da mesma.

A prática aqui refletida transforma-se em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas na perspectiva do professor pesquisador (CONTRERAS, 2012), porque a ideia de ser professor(a) e o envolvimento com a pesquisa está ligada a necessidade de pesquisar e experimentar sobre a prática enquanto expressão de determinados ideais educativos, e é no coletivo, na troca de experiências no grupo que esses ideais tornam-se elementos de partilha para o desenvolvimento profissional.

Apropria-se do que diz Lima (2001), é preciso entender que o desenvolvimento profissional não se faz no imediato, isto infere uma compreensão profusa do contexto, uma vez que a docência não é uma ação neutra, não se situa no domínio dos conteúdos apenas, pois,

É claro que a consecução de tal desenvolvimento não é imediata. Ela requer uma ampla mediação dos complexos sociais, principalmente daqueles relacionados à educação formal uma vez que a docência refere-se não apenas ao domínio dos conteúdos nas diversas áreas do saber e do ensino, mas também à própria prática didático-pedagógica e, acima de tudo, à compreensão da política educacional na

qual tal prática se insere. É esse o sentido da práxis docente, que leva àquela necessária e dupla relação entre a teoria e a prática (LIMA, 2001, p.143).

Assim, questionar o contexto é mover-se para pesquisa, portanto, acredita-se que é nesta perspectiva de prática apontada na resposta de P3 que a importância da participação no grupo se efetiva e percebe-se o seu papel formativo.

É na reflexão dessa prática que o(as) professores(as) são impulsionados, a partir da participação no grupo, a revigorarem seu projeto pessoal e profissional e possibilitar o seu desenvolvimento profissional, segundo Oliveira-Formosinho(2009) este se faz como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, como um processo de aprendizagem, isto não deve ser evidenciado como um processo individual, mas coletivo, pois é necessário resgatar as práticas de investigação cuja finalidade é o diálogo crítico.

Na possibilidade de constituir tal diálogo, o desenvolvimento profissional assimilado como aprendizagem, torna-se para o(a) professor(a), mudança em suas atitudes e crenças, e isto requer um olhar para si, o que implica em um investimento pessoal e nesta perspectiva provoca um romper com sua rotina escolar que muitas vezes o limita na busca deste investimento. Nesse sentido, foi questionado quais os limites e possibilidades de vivenciar a pesquisa no GLEPDIAL como professora da educação básica, as investigadas dizem que:

Vivenciar a pesquisa como professora se constitui no pouco tempo para fazer estudos e participação em eventos. As possibilidades consistem na ampliação de conhecimentos teóricos que possibilitam a reflexão sobre a prática pedagógica. P1

Limites estão em relação da falta de experiência com a pesquisa e as possibilidades se dá a partir dos estudos que nos direcionam para compreender e vivenciar a pesquisa. P2

Acredito que o limite tem se dado no sentido de colocar em execução a experimentação dos estudos teóricos no dia a dia da escola em que trabalho. É necessário um grande movimento de mudança da prática em sala de aula, de conscientizar e sensibilizar de que não há resposta e receitas prontas para ensinar, o caminho é estudar, planejar e experimentar as situações e possibilidades do cotidiano escolar. E nesse sentido, o grupo de estudo é uma possibilidade de articular estratégias para uma nova forma de ensinar. P3

De acordo com os posicionamentos, o tempo torna-se um limite para o desenvolvimento da vivência com a pesquisa, entende-se que a tarefa do(a) professor(a) no dia a dia de sala de aula torna-se complexa porque exige tomada de decisões, tal posicionamento requer uma atitude analítica, e como fazê-la, se tal atitude requer um aprofundamento da temática que gerou o problema?

Apesar da pesquisa favorecer a melhoria da prática é preciso pensar nas condições mínimas para se efetivar o ato de pesquisar, daí solicita-se principalmente um posicionamento pessoal, que requer o desenvolvimento da autonomia, esta vista como “[...] um pro-

cesso de emancipação em que ultrapassa as barreiras ideológicas que impedem a tomada de consciência da função real do ensino”(CONTRERAS, 2012, p. 222), mas para que isso aconteça, é preciso posicionar-se frente às condições da prática, das críticas ao que demanda a escola, romper com tais situações, toma-se portanto, uma autonomia intelectual, uma que vez que a vivência com a pesquisa produz novos conhecimentos, como citou P1.

Apontou-se que a falta de experiência com a pesquisa considera-se também um limite, isso remonta ao que Araújo e Farias (2017) discutiram em seu estudo sobre os saberes da pesquisa na formação inicial, pois são estes saberes que se fazem necessários às respostas dos fenômenos ocorridos nas relações entre a escola e o sistema de educação, a vida dos(as) professores(as), dos(as) alunos(as) e da comunidade.

É através pesquisa, que o cotidiano escolar e os diferentes espaços educativos possibilitam o surgimento de questionamentos que alimentam um querer saber mais, para compreender o que está sendo vivido ou observado, fomentando a construção de novas percepções sobre a realidade, ou até mesmo de encontrar indícios que façam dos dilemas, desafios a serem enfrentados.

Esse processo promove a discussão sobre o desenvolvimento profissional docente por Garcia (2013, p. 96), aponta nas buscas teóricas feitas por ele, que:

A tendência geral na formação inicial de professores consiste em apresentar aos professores em formação, o conhecimento como algo já dado, objectivo, absoluto, indiscutível, por oposição a uma concepção de conhecimento como problemática: construído, provisório, por tentativas, sujeito a influências políticas, sociais e culturais (GINSBURG; CLIFT *apud* GARCÍA, 2013, p. 96).

O autor aponta que na formação inicial é necessário que o conhecimento seja problematizado, contextualizado, porém, apesar dos(as) pedagogos(as) em formação terem contato com a prática escolar possibilitada pela pesquisa não garante que o resultado gerado nesta relação se apoia no que diz o autor, pois

A formação do professor deve ser de qualidade percorrendo um referencial teórico que lhe dê sustentação, pois nem sempre o que é disponibilizado a ele responde às situações que se apresentam em sala de aula, a fim de que o professor construa um repertório que lhe auxilie na solução de problemas sociais com os quais se defrontam (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.141).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015, p. 8), apontam no art. 8º, inciso XII que o egresso dos cursos de formação inicial deverá “utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos”, o

texto chama atenção para o rigor que requer a pesquisa, mas é preciso cuidado para que não predomine uma perspectiva de executor de tarefas técnicas da pesquisa, gerando uma perspectiva de conhecimento prático e instrumental.

As possibilidades apontadas para a prática tornam-se mais uma vez, visível nos posicionamentos das participantes da pesquisa, pois se afirma que a escola como o lugar da prática docente é unidade de mudança e desenvolvimento profissional docente, como situa García (2013) em que dentro dos modelos de desenvolvimento profissional docente indica para aquele centrado na escola, assinalando que é neste lugar onde surge e resolve-se a maior parte dos problemas de ensino. Contudo, ressalta a necessidade da liderança por parte das pessoas e do clima organizacional, ou seja, um primeiro passo é a própria escola acordar a conveniência de iniciar um processo que requer uma autoavaliação desta instituição.

Em se tratando da prática docente, foi necessário questionar como esta se favorece pela participação no grupo de pesquisa. As participantes afirmam que:

A participação no grupo de pesquisa ajuda na reflexão, estudo, o olhar mais sensível para as práticas pedagógicas pensadas para o trabalho com os(as) aluno(as). P1

Por meio dos estudos que nos leva a repensar a prática pedagógica, as intervenções com aluno(as) e professore/as por meio da reflexão. P2

Esse momento de compartilhar os saberes, de se colocar na condição de quem aprende, a medida em que ensina, se constitui de suma importância na minha prática docente. Enquanto profissional docente, já tive a oportunidade de experimentar os diferentes níveis de ensino, mas a forma como se organizar a ação de ensinar, tem suas particularidades para cada público e isso, o GLEPDIAL tem me possibilitado. P3

Apresenta-se pelos dados que os elementos teóricos vivenciados no grupo ampliam um olhar para as suas práticas docentes, reconhecendo-se como sujeitos aprendizes exercendo um papel reflexivo sobre si e seu posicionamento frente aos seus(suas) alunos(as).

A reflexão que ora se apresenta advinda da participação no grupo evidencia um incentivo a se desenvolverem na capacidade de orientar o ensino (FACCI, 2004), refletir sobre sua prática num contexto amplo e situado, o que pode provocar mudanças na educação, na escola e em si mesmo. Portanto, é com esta postura de comprometimento consigo e com o outro que a busca incessante de melhora e de si e do seu trabalho numa perspectiva coletiva que o desenvolvimento profissional se faz necessário.

Esta perspectiva supõe a necessidade de um professor que olhe o ensino como atividade crítica, uma prática social que supere o praticismo, colocando a reflexão como processo de reconstrução da experiência, pois assim:

O professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre sua prática para compreender as características dos processos de ensino-aprendizagem e o contexto em que o ensino ocorre, de modo que a sua atuação facilite a autonomia e emancipação dos que participam do processo educativo (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.140).

Os elementos apontados pelas participantes da pesquisa em relação à reflexão da prática reforçam a ideia de investir em grupos de pesquisas como possibilidade de desenvolvimento profissional para o(as) professores(as) que estão na escola e muitas vezes arraigados na rotina laboral, pois é preciso entender que a tarefa de ensinar se não se esmera apenas no desenvolvimento de um fazer simplista, mas é complexa e assumir a tarefa educativa requer uma bagagem sólida nos âmbitos científicos para fundamentar sua ação para que não se apanhe numa ação de ensinar sem responsabilidade social e política, logo a ação reflexiva supera a visão funcionalista e técnica do fazer docente, o que reflete na profissão de ser professor(a), na visão sobre a escola e sobre os(as) alunos(as).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PROVOCATIVAS

O debate explícito no texto enfatiza a necessidade de um(a) professor(a) da Educação Básica que assuma como função, um pensar e fazer crítico-reflexivo, pois a prática docente é, ao mesmo tempo, lugar e objeto de questionamento. Neste sentido, a prática se transforma em *práxis*, ou seja, síntese da teoria-prática.

Este movimento requer reflexão sobre a dinâmica pedagógica capacitando o(a) docente para questionar o cotidiano em que se insere e a sua relação com a sociedade, ampliando a percepção de si, de seus colegas e do contexto. Dessa forma, um trabalho individualizado dificulta a crítica, em que a ausência do outro impede o confronto de ideias. Quando envolve a coletividade, a pluralidade de ideias se faz notória e estimula um olhar mais crítico para a realidade. Daí, a defesa de envolvimento de professores(as) da Educação Básica com grupos que problematizam situações, questionam, refletem e investigam sobre a realidade.

Na escola básica ainda são raras as oportunidades de se constituírem grupos colaborativos de estudo e pesquisa a fim de provocar a reflexão sobre si e sobre sua prática promovendo o desenvolvimento profissional docente, por isso o retorno do professor da Educação Básica à Universidade tem se relacionado à participação em grupos de pesquisas.

Estes espaços têm se constituídos como possibilidades de formação e de aprendizados da pesquisa e da reflexão. É na reflexão, principalmente da prática, que os professores são impulsionados a voltarem à universidade para ressignificar seu projeto pessoal e profissional, além das relações interpessoais propiciarem uma troca profícua no que se refere as suas experiências docentes.

O grupo investigado demonstrou que o seu papel formativo está provocando nas professoras da Educação Básica um olhar para si e para o contexto onde se inserem, além de propiciar aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento profissional.

A expectativa em relação à pesquisa pelas participantes investigadas ainda apresenta-se como fator dificultoso para compreendê-la como elemento importante no desenvolvimento profissional de tais professoras, supõe-se que esta fragilidade tenha raízes na formação inicial onde a pesquisa talvez não tenha sido evidenciada como princípio formativo.

Neste sentido, o papel formativo do grupo e o envolvimento com a pesquisa trazem a importância de retorno do profissional da escola à Universidade em busca de inter-relacionar-se com seus pares no afã da troca de saberes, da apropriação do conhecimento para a reflexão do pensar e repensar sua prática, portanto, o grupo de pesquisa investigado torna-se um lugar de questionamento e de provocações na busca de soluções no contexto do desenvolvimento de seus participantes e da organização em que trabalham.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, Marli.(Org.).**O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p.55-69.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (Org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 17-34.

ARAÚJO, Sandra Regina Pires; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e seus saberes sobre pesquisa: entre os caminhos da formação e da prática profissional. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. (Orgs.). **Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação**. São Luís: EDUFMA, 2017, p.68-101.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em 22.11.2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigo-teskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; GUIMARÃES, Marília Duarte; MOURA, Ingrid Louback de Castro. Grupos de Pesquisa que investigam a Formação de Professores no Nordeste: Quem são, o que produzem e como produzem. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 297-318, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6500>. Acesso em 12.02.2020.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora, 2013.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs.

Revista Cocar, Pará, Edição Especial, n.8. jan./abr./2020 p.102-125.Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3050>. Acesso 20.11.2019.

IMBERNÓN, Francisco. El desarrollo Profesional del professorado de primaria. **Revista de Educación**, 1, p.59-68, Universidad de Huelva, 1999. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010. Acesso 02.12.2019.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 169p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2001.

LUDKE, Marli; CRUZ, Gisele. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81- 109, maio 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009, p.221-285.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano ; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p.79-91.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva dos professores: ideias práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

SOCIAL AND ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY: FROM THE OFFICIAL DOCUMENTS THAT REGULATE EDUCATION TO TEACHING PRACTICE

RESPONSABILIDAD SOCIALAMBIENTAL: DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES QUE RIGEN LA EDUCACIÓN A LA PRÁCTICA DOCENTE

Elaine Cristina Pamplona Seiffert

<https://orcid.org/0000-0002-0809-2857>

Eliane Juraski Camillo

<https://orcid.org/0000-0002-6385-6629>

Resumo: Este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de análise documental. Tem a intenção de identificar como o conceito de Responsabilidade Socioambiental apresenta-se nos seguintes documentos oficiais que regem a Educação no Brasil: as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como leis que regulamentam a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Constituição Federal (CF 88). Para além do que consta nos documentos oficiais, apresentamos uma sequência didática na qual este conceito foi colocado em prática por uma das autoras, enquanto profissional docente. Assim sendo, a autora torna-se também pesquisadora de sua ação pedagógica. O questionamento que aqui fizemos foi o seguinte: Como o conceito de Responsabilidade Socioambiental se materializa no contexto da sala de aula? A sequência didática é apresentada ao leitor de maneira etnográfica, explicitando sentimentos e percepções dos/as atores/as envolvidos/as. Diante das leituras e diálogos com os/as autores/as e documentos oficiais consultados ao longo da pesquisa, bem como revisão dos documentos produzidos nesses anos de docência pela autora, pode-se afirmar com segurança que a Responsabilidade Socioambiental precisa sair dos documentos oficiais e se materializar no trabalho docente, no contexto da sala de aula, uma vez que contribui para a formação de cidadãos comprometidos com o equilíbrio ambiental e a justiça social.

Palavras chaves: Educação. Ensino. Práticas pedagógicas. Responsabilidade Socioambiental.

Abstract: This article consists of a bibliographic research and documental analysis. It has the intention to identify how the concept of Social and Environmental Responsibility presents itself in the following official documents which rule Education in Brazil: the National Curriculum Guidelines, the National Common Curriculum Base (BNCC), The National Education Plan (PNE), as well as laws that regulate the Brazilian education,

such as the law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) and the Federal Constitution (CF 88). Beyond what is in the official documents, we present a didactic sequence in which this concept was put into practice by one of the authors whilst teaching professional. Thus being, the author becomes also a researcher of her pedagogical action. The questioning we here made was the next: How does the concept of Social and Environmental Responsibility materialize itself in the context of the classroom? The didactic sequence is presented to the reader in ethnographic manner, showing feelings and perceptions of the authors involved. Facing the readings and dialogues with the authors and official documents consulted throughout the research, in addition to the revision of the documents produced in these years of teaching by the author, one can affirm with confidence that the Social and Environmental Responsibility needs to leave the official documents and self materialize in schooling work, in the context of the classroom, for it contributes to the formation of citizens committed with environmental balance and social justice.

Keywords: Education. Teaching. Pedagogical practices. Social and Environmental Responsibility.

Resumen: Este artículo se trata de una pesquisa bibliográfica y de análisis documental. Tiene La intención de identificar como el concepto de Responsabilidad Socioambiental se presenta en los siguientes documentos oficiales que rigen la Educación en Brasil: Las Directrices Curriculares Nacionales, la Base Nacional Común Curricular (BNCC), El Plan Nacional de Educación (PNE), así como leyes que regulan la educación brasileña, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) y la Constitución Federal (CF 88) . Además de lo que figura en los documentos oficiales, presentamos una secuencia didáctica en la qual este concepto fue puesto en práctica por una de las autoras, mientras profesional docente. Por lo consiguiente, la autora se vuelve también investigadora de su acción pedagógica. El cuestionamiento que aquí hicimos fue el siguiente: Como el concepto de Responsabilidad Socioambiental se materializa en el contexto de la clase? La secuencia didáctica es presentada al lector de manera etnográfica, explicitando sentimientos y percepciones de los/las autores/as involucrados/as. Ante las lecturas y diálogos con los/as autores/as y documentos oficiales consultados a lo largo de la pesquisa, así como revisión de los documentos producidos en estos años de docencia por la autora, se puede afirmar con seguridad que la Responsabilidad Socioambiental necesita salir de los documentos oficiales y materializarse en el trabajo docente, en el contexto de la clase, pues contribuye para la formación de ciudadanos comprometidos con el equilibrio ambiental y justicia social.

Palabras clave: Educación, Enseñanza, Prácticas pedagógicas, Responsabilidad Socioambiental.

1 INTRODUÇÃO

1.1 DE ONDE FALAMOS

No século XIX, Marx, em seus escritos, especialmente em *O capital*, já expressava sua preocupação com o meio ambiente. A mesma advinha, em síntese, do fato de que o modo de produção capitalista, em sua gênese, objetiva o lucro a qualquer custo e acima de tudo, não se preocupando sobremaneira com o meio ambiente, o qual é considerado, grosso modo, um vasto celeiro de matéria-prima. Não temos como saber, no entanto, se, na época, período do capitalismo industrial, no qual o mesmo estava ainda se engendrando, Marx já conseguisse antever o panorama ambiental que de fato se desenhou depois e se configura/se redesenha até os dias atuais, no qual a questão ambiental se apresenta de forma muito mais preocupante, pelos limites do esgotamento de recursos naturais, bem como

de ambientes, ou ainda, da modificação substancial do mesmo, cada vez mais inóspito às boas condições de vida.

Engels também muito contribuiu para essa discussão. Ao afirmar que “Tudo afeta e é afetado por todas as outras coisas” (p. 459)¹, permite-nos entender, sobretudo por intermédio de sua obra *Dialética da natureza* (2020), que o universo funciona via um movimento dialético, em que há interdependência entre as relações humanas, sociais e culturais com a natureza, que não é, mas sempre está sendo, segundo o tipo de relação que os humanos com ela estabelecem, sendo que os problemas ecológicos que hoje enfrentamos são, obviamente, frutos dessa relação predatória estabelecida pelos ditames de acumulação do modo de produção capitalista.

Na obra, Engels cita a destruição das florestas, a poluição do ar e das águas advinda das fábricas e as constantes pestes que afligiam a classe trabalhadora (mera coincidência com a pandemia da covid-19 que nos assola?) como consequências da forma como os humanos que detinham o poder decisório estava se relacionando e conquistando a natureza, sendo que essa conquista, que em um primeiro momento se apresentava como frutífera, trazia logo em seguida uma consequência, pois se pensava apenas nas benesses imediatas para o capitalismo e se desconsiderava as consequências posteriores, ao que o autor denominou de vingança da natureza. Essa, aliás, estava/está relacionada com a ultrapassagem das barreiras que mantêm um equilíbrio para as condições adequadas de vida no planeta, como demonstrado no documentário *Rompendo barreiras: nosso planeta*.²

Na esteira do pensamento *marxiano*, o geógrafo David Harvey, na obra *O enigma do capital e as crises do capitalismo* (2011), explica que o capital é como o sangue que flui pelo corpo social, sendo que quando este flui de forma adequada, sem interrupções, o corpo social tem saúde, porém, quando o mesmo não flui de forma adequada, ocorrem as crises no modo de produção capitalista. Essas, segundo Harvey, muitas vezes são provocadas e/ou então representam o fim – ou o esgotamento – de uma forma de o capital funcionar (o que o filósofo István Mészáros nominou de caráter *sociometabólico* do capital). Para que o capital possa fluir com saúde pelo corpo social, o modo de produção capitalista, segundo Harvey, precisa crescer a uma taxa composta de 3% ao ano. Para que isso possa ocorrer, o autor alude a sete esferas de atividades, distintas na trajetória evolutiva do capitalismo: “[...] **tecnologias e formas de organização; relações sociais; arranjos institucionais e administrativos; processos de produção e de trabalho; relações com a natureza; reprodução da vida cotidiana e da espécie; e concepções mentais do mundo [...]**” (grifo nosso) (HARVEY, 2010, p. 103).

Destacamos que as **relações com a natureza** figuram na lista das sete esferas de atividades aludidas por Harvey. Convém explicitar que a perspectiva pela qual tomaremos a

1 MARX, K e ENGELS, F. **Collected Works**, vol. 25 .New York: International Publishers, 1975.

2 Disponível na plataforma Netflix.

forma como essa relação se dá no modo de produção capitalista importa não apenas à saúde do modo de produção capitalista favorecendo aos capitalistas, detentores dos meios de produção, ao manterem/aumentarem seus lucros/ganhos no sistema, mas, sobretudo, interessa-nos essa saúde aos/às trabalhadores/as – não detentores/as dos meios de produção e que precisam vender sua força de trabalho aos capitalistas para prover a sua produção da existência. A partir disso, situamos entendimentos distintos/opostos para a esfera das relações com a natureza: um, favorável aos detentores do capital, que visualiza a natureza, mais especificamente os recursos naturais, como meios/matérias primas que alavancam/suprem o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Outro, que converge para a ideia de que o ser humano é parte da natureza e, por essa razão, precisa relacionar-se com ela de modo equilibrado/respeitoso/responsável, independente e acima de interesses pessoais/privados e da voracidade por lucros, característicos no/do modo de produção capitalista, o que coaduna, grosso modo, com a responsabilidade socioambiental.

Dialogamos concordando, ainda, com Lankester (1995) que alude que o tempo reconhecido como Holoceno (era centrada na geologia ou nas lentas transformações geológicas do/no planeta) – que remonta há aproximadamente 12 mil anos chegou ao fim e que estamos vivendo, atualmente, o Antropoceno, que seria o “Reino do Homem”. Latour (2019 e 2020) também nos ajuda a alargar a compreensão sobre esse atual e emergente período, sobre o qual ele diz haver um Novo Regime Climático. Nesse, o ser humano figura como o grande perturbador da natureza, haja vista que os corolários de sua ação sobre a referida, pautada especialmente pelos ditames da acumulação capitalista, estão desembocando numa crise climática que pode ser irreversível.

Partindo desse lugar, discutiremos, na seção a seguir, como o conceito de responsabilidade socioambiental se constitui nos documentos oficiais que versam sobre a educação brasileira. Na sequência, pretendemos identificar a materialização da responsabilidade social através do trabalho docente. Para tanto, apresentamos uma sequência didática realizada por uma das autoras.

2 RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O conceito de responsabilidade socioambiental, presente nos documentos oficiais que regulamentam o sistema educacional brasileiro, relaciona-se ao cuidado com a sociedade e com o ambiente. Segundo o Ministério do Meio Ambiente, responsabilidade socioambiental³ “Está ligada a ações que respeitam o meio ambiente e a políticas que tenham como um dos principais objetivos a sustentabilidade”. Responsabilidade socioambiental, portanto, nos alerta para o fato de que quando falamos de meio ambiente, não podemos esquecer que o ser humano faz parte desse contexto. Mais do que isso, ele é o responsável

3 Este conceito está disponível na página oficial do Ministério do Meio ambiente <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental.html>

direto pelas ações que resultam em alterações desejáveis ou indesejáveis e é também ele, juntamente com os demais seres vivos que habitam o planeta, quem sofre as consequências dessas ações. Assim sendo, a responsabilidade socioambiental exige uma reformulação do nosso modo de produção, consumo e dos impactos ambientais e sociais gerados a partir deles. Segundo o Plano de ação para produção e consumo sustentáveis (PPCS) lançado em 2011 com vigência até 2014 pelo Ministério do meio ambiente:

A mudança dos padrões de produção e consumo é um desafio gigantesco e complexo para todos os países, mas particularmente para os países em desenvolvimento, como o Brasil, que têm necessariamente como principais objetivos o combate à pobreza e a inclusão social, em um difícil contexto internacional (Brasil, 2014b, p. 5).

É preciso entender que nós, seres humanos, fazemos parte de um todo que está interligado e que o progresso inconsequente, amplamente estimulado pelo modo de produção capitalista, gera crise dos recursos naturais, desmatamento, mudanças climáticas, desigualdade social e o descuido com a diversidade biológica e cultural.

O Plano Nacional da Educação⁴ (PNE), em seu artigo segundo, inciso décimo, apresenta como diretriz a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014a). Aqui o conceito de responsabilidade socioambiental está atrelado ao conceito de sustentabilidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada pelo Ministério da Educação em 20 de dezembro de 2017, propõe “abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” o que permite aos estudantes contextualizar, refletir e agir sobre o objeto de conhecimento (BRASIL, 2017b, p. 19). Assim sugere a abordagem do tema sustentabilidade de acordo com alguns pressupostos:

[...] a compreensão do que seja sustentabilidade pressupõe que os alunos, além de entenderem a importância da biodiversidade para a manutenção dos ecossistemas e do equilíbrio dinâmico socioambiental, sejam capazes de avaliar hábitos de consumo que envolvam recursos naturais e artificiais e identifiquem relações dos processos atmosféricos, geológicos, celestes e sociais com as condições necessárias para a manutenção da vida no planeta (BRASIL, 2017b, p. 327).

Sobre o termo sustentabilidade, Leonardo Boff (2012) define que:

Sustentabilidade é toda ação destinada a manter as condições energéticas, informacionais, físico-químicas, que sustentam todos os seres, especialmente a Terra

4 O Plano Nacional de Educação (PNE) atual foi publicado em 2014, portanto estará em vigor até 2024. Trata-se de um documento cujo objetivo é traçar metas e estratégias para o cumprimento do artigo 214 da Constituição Federal.

viva, a comunidade de vida e a vida humana, visando a sua continuidade e ainda a atender as necessidades das gerações presentes e das futuras de tal forma que o capital natural seja mantido e enriquecido em sua capacidade de regeneração, reprodução e coevolução (BOFF, 2012, p. 107).

Diante disso, a responsabilidade socioambiental apresenta-se como um modo de ser e estar no mundo, de maneira a respeitar às gerações presentes e futuras. Traz à tona a necessidade de repensarmos nossas atitudes, as relações que estabelecemos com os demais seres vivos, com nossos pares, com a natureza em geral.

Conforme consta nas páginas das Diretrizes Curriculares Nacionais, “A sociedade, na sua história, constitui-se no *locus* da vida, das tramas sociais, dos encontros e desencontros nas suas mais diferentes dimensões. É nesse espaço que se inscreve a instituição escolar” (BRASIL, 2013, p. 15). Esse documento reforça a importância da educação para a formação humana ao afirmar que “Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos” (BRASIL, 2013, p. 17). Tem entre seus objetivos:

Disponibilizar sobre a formação básica nacional relacionando-a com a parte diversificada, e com a preparação para o trabalho e as práticas sociais, consiste, portanto, na formulação de princípios para outra lógica de diretriz curricular, que considere a formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais (BRASIL, 2013, p. 10-11).

A formação humana, através da educação, também é regulamentada pela Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), a qual em seu artigo 1º define que: “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, 2017a, p. 8). Ao apresentar outros espaços educativos, além da escola, a LDB segue a mesma lógica das Diretrizes Curriculares Nacionais, respeitando o contexto em que o/a educando/a está presente, bem como, as relações estabelecidas. Assim, temas do cotidiano podem e devem ser objeto de reflexão, ação e aprendizado. Refletir, agir e aprender, aqui representam exercícios para a cidadania. A LDB preconiza uma formação básica para o exercício da cidadania. Para tanto, dispõe o seguinte em seu artigo 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2017a, p. 17).

A escola é um lugar privilegiado para a aquisição/(re)construção de valores fundamentais para a formação humana, portanto é um ambiente de transformação social. De acordo com Cavaliere (2002, p. 250) “a ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade

e não por uma escolha político-educacional deliberada”. Assim, devem constar nos currículos escolares temas contemporâneos que promovam reflexão e preparem para a ação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a inclusão de temas relacionados à responsabilidade socioambiental no currículo da educação básica ao afirmar que:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2017b, p. 19).

Dentre as muitas formas de intervenções pedagógicas realizadas no contexto escolar, a Educação Ambiental torna-se um campo fértil para semear saberes e colher cidadania, ao trabalhar as múltiplas faces do ser humano em desenvolvimento, bem como conscientizar para a responsabilidade socioambiental.

A BNCC apresenta a Educação Ambiental como um dos temas transversais que afetam a vida humana, também mostra as leis que a regulamentam “(Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012)” (BRASIL, 2017b, p. 19).

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA - Lei nº 9.795/1999) apresenta em seu artigo 4º os seguintes princípios básicos:

V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (Brasil, 1999).

O (Parecer CNE/CP nº 14/2012) “situa a Educação Ambiental em seus marcos referenciais: legal, internacionais e conceitual, caracterizando o seu papel, sua natureza, seus objetivos, bem como o compromisso do Brasil com as questões socioambientais”. Esse documento “evidencia, ainda, o importante papel dos movimentos sociais em provocar a aproximação da comunidade com as questões socioambientais” (BRASIL, 2012a, p. 2). Propõe que a:

Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012a, p. 1).

A Resolução CNE/CP nº 2/2012 a qual estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental traz em seu artigo 4º que a “Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza” (BRASIL, 2012b).

Nos dias atuais, a Educação Ambiental é fundamental para a formação de cidadãos/cidadãs “devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, seja formal ou não formal”. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Educação Ambiental surge “na perspectiva socioambiental, da justiça ambiental, das relações comerciais equilibradas e das concepções de sustentabilidade” (BRASIL, 2013, p. 522). A Educação Ambiental apresenta entre seus objetivos:

O desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, e o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (BRASIL, 2013, p.166).

O conceito de cidadania, por seu turno, está relacionado à identidade e ao pertencimento a uma coletividade. A Educação Ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe valores morais, como respeito e harmonia.

A Constituição Federal elevou o meio ambiente a bem público, ao afirmar, no artigo 225, que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988). A mesma Constituição delega à Educação Ambiental, a responsabilidade de “assegurar a efetividade desse direito” conforme consta no inciso VI – cabe ao poder público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). Conforme consta nas diretrizes curriculares nacionais:

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares [...] (BRASIL, 2013, p. 16).

A Base Nacional Comum Curricular, homologada pelo Ministério da Educação em 20 de dezembro de 2017, destaca a necessidade do diálogo como parte do processo formativo para a cidadania e propõe dentre suas competências gerais:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017b, p. 9).

Apesar de todos os esforços, o cenário atual mostra que os problemas ambientais são de origem global e ainda precisam ser superados. Os avanços sociais e ambientais trazidos por um sistema educacional organizado em eixos que valorizam a vida, a formação para a cidadania e as relações estabelecidas no convívio diário entre todos os/as habitantes do planeta terra são imensuráveis. Mas muitas etapas destes avanços se dão no cotidiano da escola, no fazer pedagógico do/a professor/a e nas articulações com a comunidade.

Precisamos urgentemente valorizar este/a profissional da educação que atua diariamente na construção de um mundo melhor através de sua responsabilidade socioambiental. Embora a LDB deixe claro em seu artigo 3º, inciso VII sobre a necessidade de mais “valorização do profissional da educação escolar”, o Brasil ainda precisa avançar muito neste quesito. São esses/as profissionais que, ao favorecerem a construção de valores fundamentais para a formação humana, auxiliam em grande medida para que o ambiente em que atuam torne-se verdadeiramente *locus* de transformação social.

Realçando a intencionalidade deste escrito, o qual se propõe a identificar como o conceito de responsabilidade socioambiental presente nos documentos oficiais que se ocupam da Educação no Brasil se concretiza no contexto de sala de aula através do trabalho docente, segue um pouco da experiência profissional de uma das autoras. Delosso (2013), em seu artigo no qual pesquisa sua própria prática, propõe dois sentidos para a relevância deste tipo de estudo:

Acredito que um trabalho desta natureza pode ser relevante em dois sentidos. Explico-me. Primeiro, no sentido de contribuir com a pesquisa acadêmica por apresentar rigor científico e coerência teórico-metodológica em uma tentativa de ser, mais do que prescritivo, analítico. Acredito que por estar impregnado do cheiro, das cores e sabores, dores e amores da sala de aula, outros professores, como eu, poderão se interessar em realizar sua leitura. Segundo porque contribui com a academia na divulgação de resultados científicos, causando impacto sobre as práticas na escola (DELOSSO, 2013, p. 20-21).

E, indubitavelmente, vindas do *lugar de onde falamos*, não podemos crer somente em saídas individuais para um problema socialmente gestado, ao gosto dos neoliberais de plantão, tampouco nos filiamos àqueles e àquelas que imputam um papel salvacionista à educação, como se ela tudo devesse resolver. Conclamamos, sim, ao Estado, que cumpra seu papel no sentido de promover políticas públicas que realmente se ocupem em cuidar do meio ambiente e em promover uma educação ambiental que vá na mesma direção, haja vista que não é isso que vem ocorrendo no Brasil hodiernamente⁵.

5 Após a escrita desse artigo (posterior a 2017) entendemos que aconteceu no país um profundo retrocesso, tanto nas políticas ambientais, bem como a crise ambiental vem se aprofundando, com a devastação

3 RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL EM UMA PRÁTICA EDUCATIVA DO ENSINO FUNDAMENTAL

“O que a lagarta chama de fim do mundo, o mestre chama de borboleta” (Richard Bach).

3.1 O CONTEXTO

A responsabilidade socioambiental pressupõe o desenvolvimento sustentável, o qual está ligado a cuidado, preservação e conservação de recursos. Para preservar, é preciso, antes de tudo, conhecer e, antes ainda de conhecer, é preciso observar. O cenário atual mostra que uma intervenção pedagógica de conscientização ambiental precisa partir de uma consciência global, porém mediada por uma ação local, iniciada em sala de aula, em casa, na comunidade, identificando e buscando soluções para os problemas cotidianos. Precisamos entender o todo e as partes, o local e o global conforme ressalta Morin (2001), que ao citar a relação entre o todo e as partes, afirma que o global é mais que o contexto. Segundo o autor, “é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte” (MORIN, 2001, p. 37).

A sustentabilidade no ambiente escolar deve acontecer de maneira natural, sem o rigor apresentado nos documentos oficiais, consubstanciada, portanto, em uma transposição didática por parte dos/as docentes. São atitudes simples, como manter a carteira e a sala de aula limpas para as próximas turmas, plantar, cuidar e colher, dar destino certo ao lixo produzido, economizar água e energia, evitar o desperdício de comida, ensinar o que se aprende aos/às colegas, cuidar do material escolar, ser solidário/a, respeitar as diferenças, estar aberto/a ao diálogo expondo suas ideias e aceitando posições contrárias. Essas atitudes chamam a atenção para a responsabilidade com que devemos agir enquanto seres sociais. Cada integrante da comunidade escolar deve entender que respeitar ao/à próximo/a e ao ambiente no qual está inserido é condição *sine qua non* para a vida sustentável.

3.2 E AGORA PROFESSORA? POR ONDE EU COMEÇO?

Após problematizar sobre o que é meio ambiente, depreendendo que fazemos parte dele e que é preciso preservá-lo para nós e para as futuras gerações, podemos tentar entender sobre nossa realidade (mundo real) e outras realidades possíveis (mundo ideal).

desenfreada de vários biomas como a floresta Amazônica, o pantanal mato-grossense e a mata Atlântica, o Cerrado...Se asseveram os eventos climáticos extremos, como secas e enchentes. Certamente teremos vários trabalhos futuros focalizando isso.

Apresentamos aqui uma sequência didática realizada por uma das autoras enquanto docente de uma turma de estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública, cujo objetivo foi (re)ver de forma lúdica o conceito de mundo real e de mundo ideal.

Refletir sobre e partilhar essa sequência foi possível graças ao registro do trabalho realizado, percepções, fotos, imagens das produções feitas pelos/as estudantes, aprendizagens, conclusões, enfim o que a autora considerou importante para o seu fazer pedagógico. Conforme ressalta Holly (2007, p. 101) “uma das diferenças entre a teorização normal, ou cotidiana, do professor e a escrita sobre as suas próprias experiências, pensamentos e sentimentos é que esta última demora muito mais tempo”. Leva tempo para escrever e registrar com riqueza de detalhes as vivências do/a educador/a, porém:

[...] escrever sobre estes processos pode abrandar a sua progressão e conservá-los como se fossem instantâneos, de modo que nos permitam reunir e explorar sequências de narrativas que, de outro modo, se perderiam numa miríade de outros pensamentos, ações e acontecimentos (HOLLY, 2007, p. 101).

Holly (2007, p. 108) lembra-nos que “escrever proporciona documentação para posterior análise, mas, mais importante ainda, propicia uma base de discussão e de colaboração com outras pessoas, em ordem a interpretar e a criar o que as escolas podiam ser”.

A seção a seguir, será redigida na primeira pessoa do singular, uma vez que mostra o relato de uma das autoras sobre o caminho percorrido, as decisões tomadas e os resultados alcançados, bem como os sentimentos e percepções dos momentos vivenciados no contexto da sala de aula durante uma prática educacional voltada para a Responsabilidade Socioambiental.

3.3 A RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL CONSTRUÍDA AO LONGO DO CAMINHO

Nesse momento, me torno⁶ pesquisadora de minha própria prática. E consigo me identificar com Delosso (2013, p. 92), a qual diz que “o professor que pesquisa a própria prática é alguém que começa a refletir e questionar, pois passa do lugar do senso comum (re)significando a realidade educativa.” A autora continua:

A professora que pesquisa sobre a própria prática tem um conhecimento prático interessado, mobilizado pelo compromisso com o aprendizado do aluno. Porém, além da dualidade de ensinar conteúdos oportunizando a elaboração e a construção de conhecimentos, e de pesquisar novas possibilidades de olhar para esse movimento é uma tentativa de produzir conhecimentos sobre a prática docente. A pesquisa

⁶ Prezado/a leitor/a, você deve ter percebido a mudança de pessoa gramatical, da terceira pessoa do plural para a primeira pessoa do singular. Essa mudança dá-se em função de que a partir de então a autora que vivenciou as práticas passa a descrever e assumir de forma mais contundente a experiência vivida.

também pode ser uma das dimensões do trabalho do professor interessado, que ao produzir conhecimento sobre o ensinar e o aprender também aprende pelo trabalho e pelo estudo (Delosso, 2013, p. 21-22).

Agora, ao olhar os registros feitos ao longo dos anos de docência, em uma análise documental para tecer esse escrito, faço o exercício de olhar para trás, para o caminho percorrido até aqui, mas o faço vasculhando por onde esteve impregnado o conceito de responsabilidade socioambiental na minha atuação docente. Faço esse caminho tal qual Soares (1991, p. 45), “não procuro conhecer o meu passado, procuro pensar o meu passado; não busco o que vivi, busco perceber o que estava pensando quando vivi”. Vejo-me nas palavras da autora e junto com ela retorno no tempo, como observadora de minha docência:

Não se trata de construir a teoria de meu passado, organizando-o em ideias; não se trata, também, de narrar a prática de meu passado, apresentando os fatos ocorridos nessa travessia; trata-se de estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática, de modo que aquela se construa como conhecimento das condições reais desta, e esta se revele como atividade social ao mesmo tempo produzida por condições sociais determinadas e produtora de condições sociais determinadas (SOARES, 1991, p. 51).

Percebi que a responsabilidade socioambiental – responsabilidade com o ambiente e com as pessoas – foi guiando meu trabalho ao longo desses anos ao me deparar com um registro sobre o ‘entendimento do conceito de meio ambiente’ feito pelos/as estudantes após aulas expositivas, apresentações de vídeos, conversas, leituras e exercícios. Foi surpreendente a simplicidade e o discernimento com que definiram o ‘meio ambiente’. Segue resultado no quadro abaixo:

Quadro 1: Conceito de Meio Ambiente

O que é Meio Ambiente?
Vitor: <i>“É o lugar onde vivemos, pode ser minha casa, a escola, o ônibus, a prefeitura, a praça, etc. Tudo o que está a nossa volta”.</i>
Íris: <i>“Meio ambiente é um conjunto de ecossistemas, nós fazemos parte dele. Os animais que vivem nesse meio precisam de plantas e de outros animais para sobreviverem. Os seres humanos são os que mais destroem o meio ambiente, pois poluem, tiram coisas e matam outros animais. No meio ambiente existem várias espécies de seres vivos que ocupam diferentes espaços embora convivam no mesmo lugar”.</i>
Larissa: <i>“Você sabia que tem uma minhoca que se chama “arado vivo” que faz galerias no solo e ajuda a ficar pronto para plantar alimentos, flores e etc?”.</i>
Maria Laura: <i>“Meio ambiente, são as pessoas, os animais, as florestas, etc.”.</i>
Jaqueline: <i>“Nós fazemos parte do meio ambiente, mas interferimos mais do que todos os outros seres vivos”.</i>
Caroline: <i>“No meio ambiente há matas, florestas, mangues, rios, lagos, etc. A minhoca vive em seu solo fofinho, alguns animais encontram seu aconchego no alto das árvores. Mas na rotina da natureza existe vida e morte: Alguns seres vivos nascem e outros morrem, alguns seres vivos servem de alimento para outros. É esse ciclo que garante a vida”.</i>

Jonathan: <i>“O meio ambiente é a natureza, a poluição, tudo o que há em nossa volta. A poluição faz mal para nós e para os animais, pois fazemos parte do meio ambiente”.</i>
Bruna: <i>“O meio ambiente é formado pela natureza, ou seja, pela hidrosfera, litosfera, atmosfera e por nós, seres vivos”.</i>
Anderson: <i>“Meio ambiente é o lugar onde moramos, os animais, plantas e tudo o que tem na terra. Para preservar o meio ambiente temos que nos unir e plantar. A gente também faz parte desse meio e não consegue viver sem plantas e animais”.</i>
* Os/as estudantes serão identificados/as com nomes fictícios para preservar sua identidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os/as estudantes ao expressarem seu entendimento sobre meio ambiente, deixaram claro o conceito de Responsabilidade Socioambiental ao se incluírem no contexto ambiental e ao falarem sobre as relações ali estabelecidas. Ficou para trás a ideia de que o meio ambiente é tudo o que nos rodeia, tudo o que podemos usufruir para nossa sobrevivência, portanto, passível de exploração. Nós fazemos parte do meio ambiente, assim, os cuidados com o ambiente ampliam-se para cuidados conosco, com nossas relações, com a paz, com o respeito ao próximo. Esta forma de entendimento sobre o conceito de meio ambiente traz a tona o reflexo de uma educação para a responsabilidade socioambiental, conforme consta nas diretrizes curriculares nacionais “uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa, que possibilita a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente no qual as pessoas se inserem, em um processo educacional que supera a dissociação sociedade/natureza” (BRASIL, 2013, p. 166).

Ao longo da análise dos registros do meu trabalho senti dificuldade em escolher uma sequência didática entre tantas outras. No momento da escolha, todas as demais possibilidades deixam de existir em detrimento de uma. Porém, em um processo de escolha, precisa haver critérios. A sequência didática a seguir foi escolhida porque propôs um novo olhar para o ambiente e para a humanidade. Acredito que foi exitosa em sua busca pelo entendimento sobre responsabilidade socioambiental, justamente por proporcionar aos/às estudantes participantes desta experiência reflexão sobre o seu modo de vida, as relações que se estabelecem na sala de aula e no mundo, os impactos ambientais e possíveis soluções para a transformação da realidade.

Observar o mundo real e encontrar nele o mundo ideal era a proposta. O conceito de mundo ideal é bastante subjetivo, para defini-lo é preciso levar em consideração os valores e expectativas de cada pessoa em relação à maneira de ser e viver em sociedade. Para esclarecer a respeito deste mundo ideal aqui apresentado, a educação ambiental tem papel importante ao contribuir para:

[...] a construção desses espaços educadores, caracterizados por possuírem a intencionalidade pedagógica de serem referências de sustentabilidade socioambiental, isto é, espaços que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente e compensam

seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida para as gerações presentes e futuras (BRASIL, 2013, p 234).

O mundo ideal que se pretende identificar aqui é aquele em que os sujeitos nele inseridos entendam a necessidade da preservação dos recursos naturais e também questões relacionadas ao desenvolvimento social e ambiental. Assim, o mundo ideal, foco de nosso estudo, é um mundo sustentável, portanto, baseado nos três pilares da sustentabilidade (figura 1): “socialmente justo, economicamente viável e ecologicamente correto”. Segundo Oliveira, et. al. (2012) o conceito dos pilares da sustentabilidade, conhecido como ‘*Triple Bottom Line*’ foi criado em 1994 pelo britânico John Elkington.

Figura 1: organograma – mundo ideal



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os muitos questionamentos que surgiram durante a execução dessa sequência didática, estava o seguinte: É possível identificar um mundo ideal dentro do mundo real?

3.4 COLOCANDO A ‘MÃO NA MASSA’

Foi assim que naquela manhã ensolarada, cheguei à turma da sétima série do ensino fundamental propondo uma aula diferente...

Estava animada. Antes mesmo de largar sobre a mesa os materiais, já havia aluno perguntando o que faríamos naquela aula. “*Posso chegar primeiro? Ainda estou chegando!*” Sorri em resposta aos curiosos. Aos poucos, foram sentando e fiz rapidamente a chamada. Havia muito a se fazer, o tempo era demasiado curto e uma aula não seria suficiente para cumprir o objetivo audacioso de encontrar o mundo ideal dentro

do mundo real, se é que isso fosse possível de se fazer em uma ou mais aulas. Estava disposta, no entanto, a utilizar quantas aulas fossem necessárias para a realização desta difícil tarefa.

Os materiais utilizados foram caleidoscópios feitos de maneira artesanal, pelos/as estudantes do ano anterior. Para a confecção dos caleidoscópios, foram utilizados espelhos que seriam descartados por uma vidraçaria, os quais foram cortados no tamanho (17/3 cm), cada três espelhos juntos formando um triângulo eram unidos com fita crepe para compor o corpo do caleidoscópio, entre duas folhas de acetato colocadas em uma das pontas, sementes, grãos, lantejoulas, pedrarias tinham a missão de dar-lhe vida. Do lado oposto, havia um pedaço de cartolina com um furo no meio por onde olhos curiosos espiavam buscando formas e cores. Alguns dos caleidoscópios não tinham as pedrinhas, esses precisavam ser colocados sobre livros ou superfícies coloridas e quando girados por mãos afoitas iniciavam sua mágica, deles iam surgindo formas dançantes e cores variadas. Além do caleidoscópio, jornais e revistas faziam parte do material necessário para o início do trabalho.

Era nítida a intencionalidade, tanto na execução da proposta, quanto na escolha dos materiais, de que os/as estudantes percebessem que nem tudo o que se joga fora realmente deve ser descartado. Os espelhos que iriam para o lixo, fadados a uma eternidade de espera pela decomposição que não chegaria nunca, foram resgatados em tempo de transformarem-se em caleidoscópios incríveis nas mãos habilidosas dos/as colegas do ano anterior, que aqui representam a geração passada a qual deixa o caleidoscópio de herança para a geração atual (isso tudo foi explicitado para a turma). Segue, abaixo, a descrição da sequência didática:

Quadro 2: Etapas da Sequência didática

1º momento	Primeiramente, os/as estudantes deveriam buscar uma notícia real que ilustrasse situações cotidianas, em jornais ou revistas atuais.
2º momento	Em seguida, a proposta era olhar o caleidoscópio e de maneira lúdica imaginar que ali, todas aquelas formas e cores que nunca são iguais representam um mundo ideal.
3º momento	Cada estudante deveria fazer uma representação, na forma de desenho, do que viu no caleidoscópio.
4º momento	Após essa experiência, a proposta era a elaboração de um texto com suas percepções a respeito do mundo real mostrado na notícia escolhida e o mundo ideal percebido pelo estudante no caleidoscópio. Era preciso estar atento aos contrastes percebidos entre os sentimentos durante a observação do caleidoscópio e leitura do texto do mundo real.
5º momento	Para finalizar o trabalho, o/a estudante deveria identificar o mundo ideal no mundo real através de fotografias de imagens que remetiam às sensações percebidas quando da observação do caleidoscópio.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

3.4.1 1º Momento – Escolhendo a notícia

Disponibilizei aos/às estudantes uma caixa com várias revistas, além de jornais daquela semana, os quais estavam acessíveis na biblioteca da escola para serem utilizados em sala de aula. Ao explicar a proposta de trabalho, rapidamente começaram a garimpar notícias que despertassem seu interesse. Alguns/Algumas eram guiados/as pelas imagens; outros/as, pelos enunciados; havia também os/as *‘que não encontravam nada’* e pediam ajuda para a professora. Após leitura da matéria sobre o mundo real, era hora de utilizar o caleidoscópio.

3.4.2 2º Momento – Olhando o caleidoscópio

Assim que tiveram acesso ao caleidoscópio (figura 2)⁷, esqueceram-se dos textos e queriam ficar brincando com ele, encantados com as formas e cores, que nunca ser repetiam. Não queriam fazer mais nada. Olhar o caleidoscópio era fascinante! Alertei diversas vezes: *“Vocês devem olhar o caleidoscópio imaginando que dentro dele existe um mundo ideal”*. Assim se passaram duas aulas para esta primeira etapa da sequência didática. O toque estridente do sinal implacável avisava o término da aula e dizia que era hora de colar a notícia no caderno para não perdê-la e entregar os caleidoscópios para a professora.

Figura 2: Olhando o caleidoscópio



Fonte: Acervo pessoal de uma das autoras.

⁷ Os procedimentos referentes a ética na pesquisa foram observados e aqui particularmente explico que usamos imagens de estudantes com a devida autorização do uso e divulgação das mesmas para finalidades educacionais. Tal assentimento se deu por meio de bilhetes que foram enviados para as famílias, as quais devolveram-nos assinados e concordando com o uso da imagem dos menores; como também no momento da matrícula na escola as famílias assinam termo concordando com o uso da imagem dos/as estudantes para fins educacionais.

3.4.3 3º Momento – Desenho visto no caleidoscópico

Na aula seguinte, a proposta era desenhar o mundo ideal visto no caleidoscópico. Entreguei uma folha em branco e um caleidoscópico para cada um/uma. Rapidamente, começaram a executar a tarefa. Foram se delineando flores, formas ou desenhos abstratos, mas todos muito coloridos (figura 3).

Figura 3: Desenhos feitos pelos/as estudantes



Fonte: Acervo pessoal de uma das autoras.

3.4.4 4º Momento – Produção escrita

Momento de olhar para o mundo real mostrado no texto escolhido e contrastá-lo com o mundo ideal visto no caleidoscópico. O resultado esperado era uma produção escrita. Segundo Delloso (2013, p. 26), “o mundo mostra-se a nós semioticamente. Dessa perspectiva, a relação sujeito e mundo real são mediatizados por signos e é por eles que esse sujeito compreende o mundo e a língua, age sobre ele pela linguagem”.

Escrever um texto é uma ação que para ser realizada mobiliza diversos sentidos produzidos pelos/as autores/as durante esse processo, portanto pode-se dizer que mobiliza diversos saberes e fazeres. Cada palavra traz em sua entrelinha a chave para conhecer pensamentos e subjetividades do/a autor/a, suas crenças, concepções de mundo, valores e relações viven-

ciadas no contexto no qual está inserido. Delloso (2013, p. 27) atenta para o fato de que “[...] não falamos nem escrevemos aleatoriamente. Expressamos e estabelecemos relações interpessoais com/na/pela linguagem por meio de textos como produtos de práticas sociais orais e escritas, assim, uma palavra dita só é entendida dentro de um contexto dialógico”.

Durante essa etapa da sequência didática, as ações realizadas foram bastante complexas, uma vez que exigiram do/a estudante observar, imaginar, refletir, trazer suas concepções de mundo e vivências para realizar uma produção escrita.

Os textos seguiram o gênero poesia, com destaque para as rimas, embora não houvesse nenhuma exigência nesse sentido. Diante da primeira rima, feita e exclamada em alto e bom som por um dos/as colegas, todos os/as demais seguiram na mesma linha. Iniciaram com frases, palavras ou ideias soltas e foram elaborando e juntando, pedindo ajuda aos/as colegas e à professora. Portanto, posso dizer que foi um momento de trabalho coletivo bastante prazeroso. Quem olhasse de fora aquela aula desavisadamente, diria que estava um caos. Os/As estudantes andavam de um lado para o outro interagindo entre eles/as, ao construírem rimas, alguns/algumas mais empolgados/as as exclamavam, encantados/as com suas descobertas. Enquanto isso, uma fila enorme ia lentamente se formando para mostrar ou ‘pedir uma luz’ à professora, que de sua mesa olhava cada detalhe da produção textual e ia fazendo questionamentos para que o/a autor/a identificasse possíveis soluções e fizesse os ajustes necessários para completar sua tarefa.

Cada estudante mostrou-se entusiasmado/a com o resultado de seu trabalho. Devido à riqueza dessa produção, optei por mostrar dez textos, em lugar de apenas um ou dois. Para manter o sigilo da pesquisa em observância dos preceitos éticos da mesma, apresento apenas um primeiro nome fictício do/a autor/a, sendo que o nome da escola não será revelado. Seguem, abaixo, as produções dos/as estudantes.

Contrastes – Gustavo

No caleidoscópio vi um mundo perfeito, com jardins repletos de flores coloridas e um céu ensolarado. Com pessoas felizes vivendo com os outros seres vivos lado a lado.

*Não existia guerra, droga, fome e frio.
Só havia harmonia e eram reluzentes as cores do Brasil.*

*O aquecimento global não existia e nem a água potável estava acabando.
Ao passo que no jornal a humanidade não sabia o rumo que estava tomando.*

*No mundo real existe um monte de coisas que só os ricos podem comprar, também vejo gente passando fome.
Que bicho estranho é o bicho homem, que faz a terra em que ele vive acabar.*

A primeira Guerra Mundial - Fernanda

Olhando o jornal para entender o mundo real me deparei com uma foto da 1ª Guerra Mundial.

Há muito tempo atrás, havia um mundo de rivalidades, em que as pessoas quase não sabiam o que eram amizades.

Tudo o que queriam saber era quem iria ganhar, gritar e brigar. Não imaginavam a vida em harmonia, todos em seu lar.

Tudo o que quero é que isso tenha mudado pois tanto tempo se passou. E será que alguém nisso pensou?

Mudar de vida é difícil – Nathália

A notícia que escolhi traz em negrito: “Porque é tão difícil mudar de vida?” procurando a resposta vi que ela não existe ainda.

Olhando o mundo real tento descobrir o que está acontecendo. Por causa do descuido humano, muitos inocentes estão morrendo.

Olhando o caleidoscópio vi um mundo colorido com gente feliz e paz entre todos. Também havia paixão e compaixão.

Mundos – Julia

No mundo real a chuva destrói casas, as ruas ficam alagadas. Mas é porque as pessoas jogam lixo nas calçadas.

Temos que conscientizar a população para não jogar lixo em lugares públicos para a rua não alagar quando a chuva chegar.

No caleidoscópio vi um mundo lindo e feliz onde tudo é amor, com um sol lindo de raios frutacor.

Flores coloridas, o lixo só existia na lixeira. Olhando em minha volta não havia nem sinal de sujeira.

Mundos diferentes – Ester

Quando peguei o caleidoscópio vi tudo colorido cheio de paz e alegria, não havia briga nem violência, desastre natural também não existia.

Era tudo muito lindo, deveria ser assim no mundo em que vivemos. Mas infelizmente, no mundo real há extinção de espécies, muito desmatamento, vulcões e terremotos, tsunamis, mudança climática global. Não podemos nos esquecer do monstro que nos assombra, o monstro da desigualdade social.

Tem deslizamento de terra, também é grande a violência. Ligando a TV vemos muita guerra.

Ah, como seria bom se as pessoas não jogassem lixo no chão. O mundo seria todo limpo, também não haveria animais em extinção, nem desmatamento, nem poluição.

O mundo do caleidoscópio – Vitória

O meio ambiente é um espaço que todos devemos cuidar, mas não é o que está acontecendo. Por causa do ser humano, muitos ecossistemas estão morrendo.

Responsabilidade socioambiental...

Se as coisas continuarem dessa forma o mundo não vai resistir. Precisamos fazer nossa parte, para salvar o mundo, arregañar as mangas e agir.

Não deixe para depois o que pode fazer hoje. Existe um mundo ideal ao alcance de nossas mãos, foi possível vê-lo no caleidoscópio, onde o desmatamento e a destruição não fazem parte. Um mundo cheio de paz, amor e conhecimento.

Mundo Ideal – Érica

Foi só olhar dentro do caleidoscópio para ver que tudo era diferente. Um mundo em que a tristeza não era conhecida, a calma aquecia o coração, 100% de paz. Um colorido que o mundo real já não tem mais.

Gostaria que o mundo em que vivo fosse como o mundo ideal; sem tristeza, guerra, fome, mentira, tragédias e mortes. Mas, por enquanto, a única semelhança entre os dois é que giram lentamente.

Mundo Real e Ideal – Layana

Olho os jornais e vejo políticos vestidos de papai Noel levando presentes para crianças. Será que é sempre assim, ou será que eles apenas roubam o dinheiro do cidadão?

Esta pergunta pode estar óbvia diante dos nossos olhos ou não.

Mas olhando através do caleidoscópio vejo um mundo melhor, alegria, pessoas entregando verdadeiros presentes. Políticos honestos que não se apropriam do dinheiro dos inocentes e compram com este dinheiro roubado presentes.

O mundo gira – Kamilli

Quando giro o caleidoscópio em minhas mãos vejo um mundo colorido cheio de felicidade. Mas quando leio a reportagem vejo a operação navalha “MP decide aprovar proposta após denúncias de abusos”. Abusos contra o cidadão.

Se o mundo também gira porque não vejo as mesmas cores do caleidoscópio girando em minhas mãos?

Outra vez olho o caleidoscópio, vejo sabedoria e amizade.

Mas olho a reportagem e vejo muita briga e pouca felicidade.

A Escola – Helen

Vi no caleidoscópio um mundo bem lindo, todo colorido. Quando olhei o jornal tinha uma notícia: “Que a escola tinha responsabilidade social de acontecer a educação”.

Porque será que não acontece, se é direito do cidadão?

Em outro canto do jornal uma passeata por causa do aumento da passagem de ônibus.

O ônibus que é o transporte popular está cada vez mais difícil de pagar.

Desse jeito como vamos à escola chegar?

A Beleza do caleidoscópio – Thayse

Olhando o caleidoscópio vejo tudo colorido como um arco-íris. Imagino como seria bom se tudo fosse assim.

Ao ler o jornal vejo tudo diferente. Tem gente que nem pensa na gente, mata tudo o que vê pela frente, transformando e negro um colorido jardim.

Lá na capa do jornal está escrito em destaque com letras em negrito: “Greve dos motoristas”. Queremos trabalhar, estudar e passear, mas tem a greve e vamos a pé.

Se ainda assim conseguirmos chegar, nossa viagem não podemos aproveitar, pois pra retornar para casa só como muita fé.

Vejo a construção do Shopping Iguatemi, onde antes era um mangue. Quando vamos visitar, nos importamos em gastar, sem pensar no derramamento de sangue.

Tiraram a vida de um ecossistema e de milhares de caranguejos. Hoje vejo milhares de madames buscando dentro do shopping coisas fúteis pra matar seus desejos.

Agora olho novamente o caleidoscópio tentando descobrir onde foi parar tanta cor.

Ao desviar meus olhos para o mundo real só existe o preto e branco cobrindo o planeta de dor.

Quadro 3: Contrastes entre o mundo ideal e o mundo real encontrados nas produções escritas

Mundo Ideal	Mundo Real
Felicidade, natureza, cores, harmonia, água potável abundante, amizade, paz, paixão, sol, atitude, compaixão, conhecimento, calma, presentes, políticos honestos, sabedoria.	Guerra, fome, frio, aquecimento global, consumismo, brigas, morte, enchentes, lixo, desastres naturais, extinção de animais, desmatamento, poluição, tristeza, tragédias, políticos corruptos, greve de motoristas, aumento da passagem de ônibus, morte de ecossistemas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A produção textual serviu para entender o contexto em que vivemos atualmente, bem como as ações que nos levaram a este contexto e identificar possibilidades de mudança. Conforme ressalta Delloso (2013, p. 32) “a ideia é a de que em todo e qualquer texto/enunciado há inúmeras possibilidades significativas que só serão desvendados se envolvidos no contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais”.

Os contrastes entre mundo real e mundo ideal, apresentados nas produções textuais dos/as estudantes, revelaram de forma impactante que o momento é de exercer nossa responsabilidade socioambiental. Os textos trouxeram reflexões sobre consumismo, impactos ambientais, aquecimento global, cidadania, política, ética, ecologia, mobilização social. É possível identificar a seriedade com que foram elaborados, a riqueza dos detalhes, fruto das conversas realizadas durante as aulas, bem como do trabalho em equipe que propiciou a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento.

Ao refletir sobre a produção dos/as estudantes, percebo o quanto de mim ficou em cada um deles/as. Foi visível o quanto amadureceram ao longo do processo de construção do conhecimento. Sobre esse momento da prática docente, Delloso (2013) afirma que:

Refletir sobre as elaborações dos alunos, que se modificam no decorrer do processo, nos faz compreender que é por meio dessas interações sociais que os significados das palavras e das ações vão sendo apropriados pelos alunos. [...] Então, é nas interações escolarizadas que as aprendizagens já consolidadas pelos alunos constituem-se como pontos de partida e jamais de chegada. Contudo, quanto mais aprendem na Escola os saberes organizados, mais se desenvolvem novos modos de olhar os conhecimentos cotidianos [...] (DELOSSO, 2013, p. 70).

A educação ambiental, aqui representada/refletida, teve papel importante na mudança de olhares. “Os problemas ocasionados pelo ser humano, para serem resolvidos, devem ser primeiramente enxergados por ele para que não se alcance a irreversibilidade” (Wan-Lume, 2010, p. 1). Guimarães e Sampaio (2014), ao mostrarem como práticas em educação ambiental têm se valido de várias linguagens para suas ficções pedagógicas, ressaltam a importância de novos olhares e novas estratégias de ensino:

A proposição de experiências e situações que buscam catalisar uma percepção – um olhar, um gesto, um pensamento, uma escuta – diferenciada para coisas que comumente não são foco da nossa atenção pode ser um outro viés bastante instigante e potente para imaginarmos um encontro do ambiental com a educação. Nessa direção, considera-se potencialmente pedagógico o ordinário, o comum, o banal, tudo aquilo que habita nossa rotina e que não vemos como merecedor de um olhar cuidadoso ou até mesmo afetivo (GUIMARÃES e SAMPAIO, 2014, p. 2).

Stroisch (2005), ao relatar os desafios encontrados por professores/as durante a atividade pedagógica, afirma que mudar o modo de ver e agir exige uma desconstrução daquilo que sabemos para que ocorra abertura de espaço para novas aprendizagens e para um refazer.

3.4.5 5º Momento – Encontrando o mundo ideal no mundo real

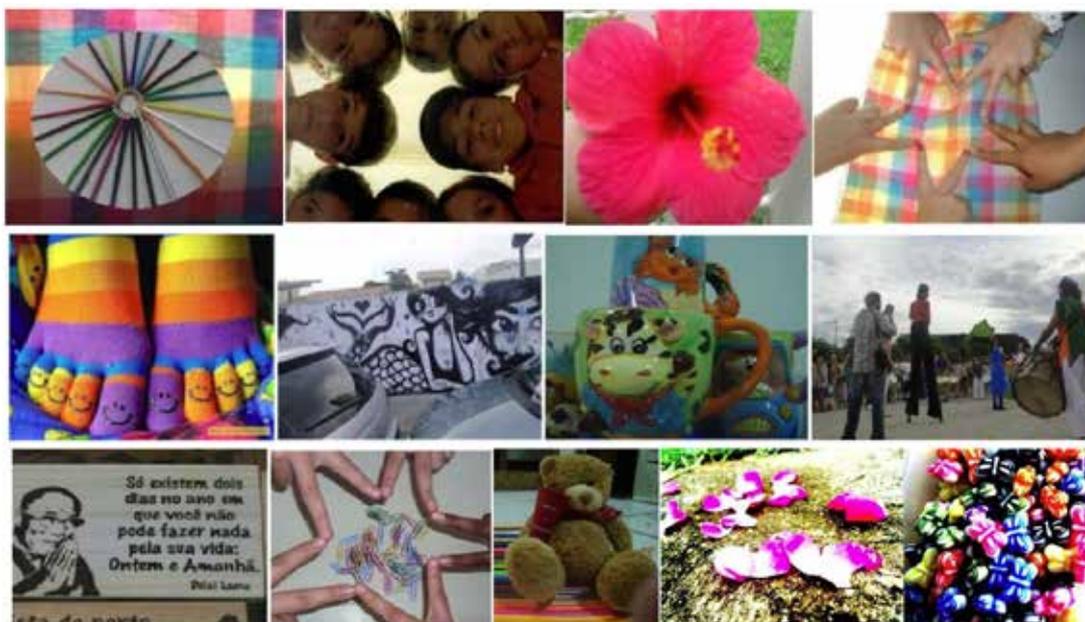
Ao finalizar a sequência didática, esperava que cada estudante percebesse que a realidade (mundo real), não é estática, pode ser modificada e se transformar em outras realidades possíveis (mundo ideal). Ou seja, o mundo ideal está presente no mundo real, identificá-lo e/ou construí-lo depende de cada pessoa, além, é claro, do direcionamento que os governantes dão às políticas públicas, pensando-se em um âmbito social. No que tange às políticas públicas é importante entender nosso papel de cidadãos/cidadãs, do voto consciente, dos direitos e deveres que temos. Esse tema **cidadania**, tão presente nos

documentos oficiais que regem a educação brasileira, está relacionado diretamente à responsabilidade socioambiental e precisa ser amplamente debatido em sala de aula.

Dando continuidade à descrição e reflexão sobre o trabalho proposto, solicitei aos/as estudantes que fotografassem situações e/ou imagens cotidianas que remetesse ao mundo ideal visto no caleidoscópio. Imagens que evocassem os mesmos sentimentos vivenciados nas aulas anteriores, aqueles que os remetiam ao mundo ideal.

Entre as imagens escolhidas (Figura 4) destacaram-se flores, manifestações culturais e artísticas, estratégias de representações das imagens do caleidoscópio usando as mãos, pés ou em poses abraçados aos colegas, além de objetos afetivos, conforme seguem algumas produções.

Figura 4: O mundo ideal em fotografias do mundo real



Fonte: Acervo pessoal de uma das autoras

Ficou evidente a utilização de cores como critério dominante para que os/as estudantes buscassem no cotidiano a representação do mundo ideal visto no caleidoscópio. As cores representam alegria, chamam a atenção do/a observador/a. Se o mundo real é rico em formas e cores, união, amizade, natureza, alegria, ele é um mundo onde existe beleza, existem sentimentos, existe esperança de transformação.

3.4.6 E agora professora? Ficou bom assim?

Foram inúmeras as vezes em que ouvi os questionamentos que intitulam essa subseção ao longo desse trabalho. Agora que consigo visualizar toda a sequência didática aqui apresentada, bem como, o sucesso dos resultados esperados, permito-me afirmar que foi

gratificante fazer o exercício de olhar para trás e me deparar com aqueles momentos impregnados com todo o frescor do início da minha vida/carreira docente, no qual acreditava que poderia transformar o mundo real em ideal, mas não tinha noção de que o mundo real era grande demais, diversificado demais e longe demais para ser transformado. A experiência me fez fincar os pés no chão e perceber que o que me cabe é trabalhar de forma a contribuir para a mudança da realidade à minha volta.

Sinto nostalgia e chego à conclusão que se a mim fosse dada a oportunidade de me deparar mais uma vez com aqueles olhinhos curiosos crentes de que eu era a dona da verdade eu diria a eles: agora vocês estão aptos a fazer diferença no mundo real, transformando-o em mundo ideal com suas atitudes e pensamento crítico e ordenaria com o poder de professora que seguissem em frente, mas aqui usaria as palavras que Soares (1991) proferiu enquanto paraninfa de seus/suas alunos/as concluintes do curso de Letras da UFMG (no período em que ela define como pós-64 e pré-68). Essas palavras caberiam aos meus/minhas alunos/as que participaram desta sequência didática, tanto quanto aos/às meus/minhas alunos/as atuais, concluintes do ensino fundamental, que continuam seu processo de formação básica rumo ao ensino médio ou ainda aqueles/as que simplesmente seguem em frente, acreditando que é hora de encerrar seu processo de formação escolar, eu lhes diria inicialmente com minhas palavras e em seguida pegaria emprestadas as palavras de Soares (1991), diria assim: *“Agora continuem a caminhada que iniciamos juntos lá atrás, sigam em frente, enquanto educadora posso mostrar-lhes o caminho rumo ao futuro para que caminhem por ele...”*:

[...] comprometidos com o contexto histórico em que vivem, respondendo os desafios de nosso tempo e de nossa situação, optando, criando e recriando, interferidores e não passivos espectadores, enfim, vencer na vida profissional e pessoal pela humanização de si mesmos e dos outros – eis o último problema que eu deixo com vocês (SOARES, 1991, p. 77).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz dos documentos oficiais, o termo responsabilidade socioambiental confunde-se/funde-se com sustentabilidade socioambiental, traduzindo-se, grosso modo, em nossa responsabilidade com as futuras gerações, dando-nos o direito ao uso dos recursos naturais, mas não à posse dos mesmos. Além disso, atenta para a necessidade de cuidado com as relações sociais, portanto, as sociedades também fazem parte do ambiente no qual estão inseridas.

É preciso entender o contexto, as responsabilidades e as possibilidades de se trabalhar a conscientização ambiental durante as aulas. Isso não é tarefa fácil, mas apesar dos desafios e do investimento de tempo necessário para a elaboração, execução e avaliação, sequências didáticas, como a que foi aqui apresentada, são fundamentais para a formação

de cidadãos/ãs que exerçam sua responsabilidade socioambiental e que estejam dispostos/as a se engajar na luta anticapitalista para reverter (ou mitigar) o Novo Regime Climático.

Essa sequência didática proporcionou aos/às participantes a reflexão a respeito da responsabilidade socioambiental. O resultado do trabalho aqui representado atingiu seu objetivo de sensibilizar para a necessidade de observar o contexto à sua volta, com um olhar crítico, inserindo-se como agente de mudança. Cada etapa foi executada com afinco pelos/as estudantes, que através dessa experiência puderam entender o que é ser cidadão/cidadã e o que é pertencer a uma coletividade. Isso ficou claro no conceito de meio ambiente apresentado por eles/as, bem como nas produções textuais e fotografias do mundo ideal presente no mundo real. A escola, indubitavelmente, é o lugar ideal para que esse entendimento aconteça com clareza e segurança.

Cabe aos/às educadores/as, juntamente com a comunidade escolar, buscar as articulações para promover uma educação para a cidadania, ou seja, uma educação que reflita em sua prática o conceito de responsabilidade socioambiental. Nessa perspectiva, se faz necessário a busca de novas ferramentas pedagógicas, além das que já estão postas, como o livro didático, os vídeos, o quadro e o giz.

O profissional docente, ao trabalhar em sala de aula o cotidiano, o ordinário, as experiências vividas, exerce seu trabalho como princípio educativo. Entender o trabalho como princípio educativo significa entender que o ser humano modifica a natureza e se faz humano através do trabalho e que nesse processo, adquire conhecimento e repassa esse conhecimento para as futuras gerações. Assim, o trabalho se constitui como uma intervenção na natureza para a produção da existência humana. Toda a sociedade existe porque as gerações presentes educam as gerações futuras (aqui surge o princípio de sustentabilidade), portanto, é possível afirmar que não existe sociedade sem trabalho e educação. O trabalho como princípio educativo também busca estratégia para a solução de problemas e envolve sensibilidade, valores, ética, caráter, disciplina e vontade. Em suma, sentimo-nos autorizadas a afirmar que o/a profissional docente que utiliza o trabalho como princípio educativo também exerce sua responsabilidade socioambiental.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é - o que não é**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 14, de 6 de junho de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jun. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Edição atualiza em março de 2017. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 2 mar. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, **Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 28 abr. 1999.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 10 mar. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Dez. 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Plano de ação para produção e consumo sustentáveis – PPCS: Relatório do primeiro ciclo de implementação**. Brasília: MMA, 2014b. 164 p.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Responsabilidade Socioambiental**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n. 81, p.247-270, dez. 2002.

DELLOSSO, Helen Cristine Bido Brandt. **A produção de texto na sala de aula: uma análise de produção de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – universidade metodista de piracicaba, faculdade de ciências humanas. Piracicaba, SP, 2013. Programa de pós-graduação em edu-

cação. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/21062013_114406_dissertacaohellen.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2018.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. São Paulo: Boitempo, 2020.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso; SAMPAIO, Shaula. A potência ambiental da educação. In: **Textura**, Canoas, n. 30, p. 2-6, jan/abr. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1124/869>>. Acesso em 02 mai. 2018.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOLLY, Louise Mary. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NOVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto, 2007, p. 79-110.

LANKESTER, R. **The kingdom of man**. Oxford: British Society for the History of Science, 1995.

LATOUR, B. **Políticas da natureza**. Como associar as ciências à natureza. São Paulo: Unesp, 2019.

LATOUR, B. **Diante da Gaia**. Oito conferências sobre a Natureza no Antropoceno. Rio de Janeiro: UBU, 2020.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Livro I, v. I.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009

MORIN, EDGAR. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias, travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

OLIVEIRA, Lucas Rebello; MEDEIROS, Raffaella Martins; TERRA, Pedro de Bragança; QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves. Sustentabilidade: da evolução dos conceitos à implementação como estratégia nas organizações. **Produção**, v. 22, n. 1, p. 70-82, jan./fev. 2012.

STROISCH, Sandra Regina Gonzaga. **Professora, posso falar?: um estudo sobre a participação da criança na atividade de ensino**. Florianópolis, 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0531.pdf>>. Acesso em 04 mai. 2018.

Wan-lume, Carolina Soares; MELO, Gabriela Fernandes. Política Nacional dos Resíduos Sólidos: o estabelecimento da sustentabilidade e do progresso envoltos no processo participativo. In: **Revista do CEDS Periódico do Centro de Estudos em Desenvolvimento Sustentável da UNB**, v.1, n. 2, mar./julh. 2015. Disponível em: <<http://www.undb.edu.br/ceds/revistadoceds>>. Acesso em 02 mai. 2018.

AS VOZES DAS CRIANÇAS DIANTE DOS DESAFIOS SOCIOAMBIENTAIS NA CIDADE

CHILDREN'S VOICES OF DAILY SOCIO-ENVIRONMENTAL CHALLENGES IN THE CITY

LAS VOCES DE LOS NIÑOS FRENTE A LOS DESAFÍOS SOCIOAMBIENTALES EN LA CIUDAD

José Cavalcante Lacerda Junior

<http://orcid.org/0000-0001-9697-8377>

Maria Inês Gasparetto Higuchi

<http://orcid.org/0000-0001-6525-4018>

Evelyn Lauria Noronha

<http://orcid.org/0000-0002-0847-1742>

Resumo: Ouvir crianças é uma abertura para expandir o conhecimento sobre a sociedade. As crianças têm sim muito a dizer sobre os espaços em que estão inseridas. Ao ouvir a voz das crianças, quais seriam os desafios por elas vivenciados no cotidiano da cidade? A partir deste questionamento, 77 crianças, entre 7 e 11 anos, alunos de uma escola de artes em Manaus, Amazonas, foram ouvidas numa entrevista semiestruturada e em rodas de conversas. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo. As vozes das crianças foram incluídas num contexto bibliográfico a fim de problematizar a relação da criança com a cidade, destacando a relevância do reconhecimento das crianças como sujeitos. Os resultados evidenciam a necessidade das vozes infantis na compreensão dos processos de percepção sobre a circulação, apropriação e vivências no contexto urbano.

Palavras-chave: Infância. Contexto urbano. Desafios socioambientais.

Abstract: Listening to children is an opening to expand knowledge about society. Children do have a lot to say about the spaces in which they live. When listening to the children's voice, what would be learning about the challenges they experience in the daily life of the city? Based on this questioning, 77 children, between 7 and 11 years old, students from an art school in Manaus, Amazonas, were heard in a semi-structured interview and in conversation circles. The data were analyzed using content analysis. The children's voices were included in a bibliographic context in order to problematize the child's relationship with the city, highlighting the relevance of recognizing children as subjects. The results show the need for children's voices to understand the processes of perception about circulation, appropriation and experiences in the urban context.

Keywords: Childhood. Urban context. Socio-environmental challenges.

Resumen: Escuchar a los niños es una oportunidad para expandir el conocimiento sobre la sociedad. Los niños tienen mucho que decir sobre los espacios en los que viven. Al escuchar la voz de los niños, ¿cuáles serían los desafíos que experimentan en la vida diaria de la ciudad? De este interrogatorio, 77 niños, entre 7 y 11 años, estudiantes de una escuela de arte en Manaus, Amazonas, fueron escuchados en una entrevista semiestructurada y en círculos de conversación. Los datos se analizaron mediante el análisis de contenido. Las voces de los niños se incluyeron en un contexto bibliográfico para problematizar la relación del niño con la ciudad, destacando la relevancia de reconocer a los niños como sujetos. Los resultados muestran la necesidad de que las voces de los niños comprendan los procesos de percepción sobre la circulación, la apropiación y las experiencias en el contexto urbano.

Palabras clave: Infancia. Contexto urbano. Desafíos socioambientales.

1. INTRODUÇÃO

A Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) são marcos fundamentais na construção de discursos e práticas sobre a infância e as crianças na modernidade. Construídas em meio a críticas e lutas vislumbram, fundamentalmente, uma abertura ao reconhecimento das crianças como sujeitos. Para tanto, é preciso ouvi-las.

Ouvir as crianças mundo afora é uma abertura para expandir o conhecimento sobre a sociedade. As crianças têm sim muito a dizer, mas estariam elas sendo ouvidas com a legitimidade e virtude que merecem? Historicamente se tem um modo de *excluir silenciando* diversos grupos (SANTOS, 2006). Esses *silêncios* e nesses *silêncios* estão vidas repletas de significados que tecem o mosaico do mundo em que se vive e as relações com todos que compartilham desse espaço. As crianças têm seu lugar distinto na interlocução e na tessitura do mundo, tão valioso quanto os demais grupos etários.

E ainda não se trata somente de dar voz, mas de abrir espaços de escuta, onde as crianças possam se colocar frente à realidade do seu mundo, desfrutar de seus direitos e de sua condição como cidadão partícipe, que embora com responsabilidades distintas, são complementares com os demais de outras idades. Esse dinamismo instaura um reconhecimento das crianças como sujeitos na *pólis*, as quais historicamente foram vislumbradas a parte ou como adultos em miniaturas (ARIËS, 1981).

As crianças como sujeitos são capazes de revelar o entendimento de seu universo simbólico, de suas crenças, de suas representações e dos desafios que circundam seu estar na cidade numa linguagem que lhes é peculiar e relevante de ser compreendida e escutada. Nessa condição, o que as crianças urbanas podem nos dizer sobre os desafios socioambientais que estão presentes em seu cotidiano?

Para adentrar nessa escuta esse artigo traz a percepção das crianças sobre a cidade. O estudo foi realizado com 77 crianças, entre 7 e 11 anos, numa escola pública de Artes e Ofícios na cidade de Manaus, Amazonas. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma estratégia metodológica multimétodos (PINHEIRO; GÜNTHER, 2008; GÜNTHER; ELALI;

PINHEIRO, 2011). Aqui o estudo se debruça sobre os dados obtidos na entrevista semiestruturada e rodas de conversas realizadas entre 2017 e 2018. Os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Essas vozes são posicionadas num tempo e espaço trazendo discussões que a literatura permite contextualizar tais manifestações. Destaca-se que ao pesquisar com as crianças, a identificação nominal é um elemento importante para que a investigação não apenas para que expressem uma voz, mas uma face que possa ser diferenciada (CORSA-RO, 2005). Por isso, apresentou-se a cada criança a opção de se identificar com um nome fictício nesse estudo, escolhido a partir de um rol de nomes relacionados às cidades e aos artistas. Sendo assim, a identificação fictícia é escolha da própria criança.

Por fim, destaca-se que os desafios socioambientais sobre a cidade verificados pelas crianças se constituem numa complexa relação de elementos, que atravessam suas experiências de deslocamento na cidade, suas vivências e narrativas inseridas em plurais e diversas interações no cotidiano.

2. OS DESAFIOS DAS CRIANÇAS NA CIDADE

As cidades na Amazônia passam por um notório processo de urbanização, incluindo desde as pequenas até as grandes aglomerações. Cidades como Belém e Manaus constituem-se como centros para a acumulação do capital e intensos processos laborais onde se preza sobremaneira o ambiente construído. Apesar do reconhecimento da identidade social da Amazônia como bioma de natureza exuberante, as cidades cada vez mais se diferenciam do mundo natural com seus viadutos e edifícios de concreto. Observa-se, no entanto, que a floresta, os igarapés e rios performam as cidades fornecendo um cenário inexorável desse ambiente amazônico.

A cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, destaca-se nesse cenário. Seu desenvolvimento mais contundente está atrelado a intervenções exógenas a sua condição, o qual dispõe o que pode ocorrer ou não na cidade. O sistema de fortificação português para domínio territorial, o *boom* do ciclo da borracha e a Zona Franca de Manaus são alguns exemplos, de que como um centro urbano, “Manaus cresce como [...] sinal do enlouquecimento orgânico. Sua expansão urbana é um fenômeno estrangeiro, [...]” (SOUZA, 2003, p.188-189).

Nas últimas décadas, esse fenômeno foi intensamente conformado com a presença das fábricas no Pólo Industrial. O processo de imigração interna, regional e nacional resultou na proliferação de várias ocupações, posteriormente, constituídas em bairros desprovidos de infraestruturas básicas (SILVA, 2009). O crescimento populacional saltou de um pouco mais de 200.000 habitantes em 1970 para 1.802.014 em 2010 (IBGE, 2010) e atualmente estimada em mais de 2 milhões de habitantes. Esse grande espectro populacional

deu pouco tempo para a cidade acolhê-los e as demarcações de pobreza e riqueza foram ficando cada vez mais salientes, convivendo um ao lado da outra, do centro à periferia.

A malha urbana expandiu-se para longe das margens do rio Negro, esparramando-se pelos extensos platôs no sentido norte e leste, com a predominância das ocupações espontâneas conhecidas como 'invasões', e no sentido oeste, com a predominância de condomínios fechados e moradias de alto padrão. A 'orla da Ponta Negra' é a que reflete de modo mais claro a desigualdade social especializada na estrutura urbana, pois morar nos conjuntos de apartamentos de alto padrão de frente para o rio Negro é inovador em termos de urbanismo. Afinal, na cidade que cresceu de costas para o rio, ter o rio à janela é para poucos que podem pagar um valor que supera as cifras do metro quadrado construído de outras cidades brasileiras (OLIVEIRA; SHOR, 2008, p. 84).

Na busca por moradias, a floresta outrora dentro da cidade, deu lugar para os densos aglomerados urbanos. Essa relação do urbano com a floresta perpassa as relações dos moradores e marca a maneira como os elementos naturais serão consideradas na vivência cidadina, sendo por vezes, depreciados por não remeter ao imaginário de urbanização, isto é, morar na cidade é se constituir na artificialização da paisagem (OLIVEIRA, 2012). Embora apreciada, a floresta nem sempre é um aspecto desejado pelos cidadãos, sendo assim, é melhor que esteja distante (SILVA, 2009; HIGUCHI; AZEVEDO; FORSBERG, 2012; HIGUCHI; SILVA, 2013).

Imerso nessa conjuntura sócio-histórica, os moradores de Manaus passam a conviver com o paradoxo de cidade na Amazônia sem a floresta. Os idosos ainda têm em sua memória os espaços naturais com beleza extraordinária e se entristecem em ver a depreciação dessa natureza. Os adultos rememoram os espaços dos mais velhos e, embora descontentes com a natureza distanciada, se conformam e se orgulham com a cidade em evolução. E as crianças, o que elas percebem em suas vivências cotidianas?

Na escuta manifestada pelas vozes das crianças observa-se uma cidade que traz, inevitavelmente, elementos dos idosos e dos adultos, mas com um olhar diferenciado. Nessa percepção da cidade, estão os espaços físicos, onde a criança reconhece como elementos constitutivos da dimensão estrutural da cidade. Além dessa dimensão, as crianças apresentam elementos que emergem das relações sociais como o preconceito e a violência, demonstrando uma dimensão simbólica em suas impressões em torno da cidade.

Como sujeitos da cidade, as crianças vivem os espaços reais e simbólicos, e assim vão formando significados e configurações próprias. Suas percepções são elaboradas a partir de singulares perspectivas (PÉREZ; PÓVOA; MONTEIRO CASTRO, 2008) e manifestam uma compreensão particular das dinâmicas socioambientais que a cidade lhes apresenta. Nesse sentido, constatou-se três categorias de desafios que estão latentes nas vozes das crianças: (a) a rotina de circular pelas ruas; (b) a condição de estar na escola, e (c) sentir a violência onde se mora.

a. A rotina de circular pelas ruas

A experiência urbana passa pelas transições realizadas entre os seus espaços na mobilidade de seu perímetro. Essa realidade é intensamente ressaltada pelas crianças e assume a rua como fator de desapareço. As ruas já não mostram a beleza de suas curvas ou a paisagem dos edifícios que a ladeiam. O olhar das crianças capta de imediato o ruim, o feio e o sujo. As precariedades dos buracos, a inevitável poluição e o lixo conformam uma percepção relativamente naturalizada. As vozes das crianças ressoam uma percepção tácita, que paira uma certa sublimação diante de uma realidade pouco agradável:

São Paulo: *“Algumas são asfaltadas e outras com muitos buracos”*.

Fortaleza: *“As ruas em Manaus são todas esburacadas e sujas”*.

Teresina: *“As ruas têm muito lixo. Tudo jogam nas ruas”*.

Tóquio: *“Algumas ruas são muito esburacadas. Já outras são bem asfaltadas”*.

Para as crianças, as ruas expressam uma característica do processo de urbanização. Saliendam problemáticas de infraestrutura e saneamento básico, existente nas cidades amazônicas ao longo dos anos, o que não furta Manaus de tal conjectura. O que se observa não é o efeito que a rua representa para si, mas é o que está aí no seu caminho, ou seja, nos dias que precisam circular para ir de um espaço para outro. A percepção das crianças está vinculada àquilo que está diretamente presente, concreto e se apresenta em seu cotidiano.

Esse aspecto se mostra ainda mais relevante, à medida que a conformação das ruas como espaços diretos de circulação aponta para uma singular relação histórica com os rios. A construção da cidade de Manaus a partir de seu porto, onde se concentrava a vida comercial e social, principalmente com o ciclo da borracha, indica que as ruas emergem do Rio Negro e vão se espraiando pelos bairros (GARCIA, 2012). As ruas aparecem no cenário urbano como um prolongamento do movimento dos rios. Na Amazônia, o rio comanda a vida (TOCANTINS, 2000) e, em Manaus, essa relação produz uma espécie de anfibalidade (FRAXE, 2000), que aglutina o aspecto cultural e natural na Amazônia urbana.

Ao expressarem as ruas como característica do processo de urbanização, as crianças revelam um desafio socioambiental que ressalta a sua rotina na circulação pela cidade. Nos seus movimentos diários pelas ruas, em seus problemas físicos, essas percepções calcadas em aspectos precários as impedem de vislumbrar outras gestalts que podem lhe representar a satisfação da circulação. As ruas, em tese, deveriam favorecer a transição e a passagem de um espaço para outro onde a mobilidade deveria estar emoldurando numa fluidez como menor dificuldade.

É nesse cenário que a criança se vê nesse espaço. As ruas não apenas restringem sua circulação, mas sobretudo a impede de construir imagens que retratem a cidade para além de suas problemáticas. As ruas de Manaus não são apreciadas como caminhos in-

tersticiais que lhes favorecem o deslocamento a novos lugares, mas que se interpõem em suas condições materiais e estruturais de algo nada convidativo para sua viagem. Para as crianças, o que prevalece são as condições do chão, ou seja, a quantidade de buracos que emergem no asfalto. Seu olhar não se amplia no horizonte, mas os remete para baixo, impedindo outras percepções das “faces” da cidade.

De modo geral esse desafio socioambiental das ruas não contempla somente a urgência de seu recapeamento e manutenção (RODRIGUES, 2006). Em Manaus esse aspecto associa-se a outros elementos como a característica do clima com temperaturas elevadas e caótica circulação de veículos e de pedestres. É lúcido destacar que a restrição estrutural da rua, apesar de ser vislumbrado como algo pejorativo, não interpõe uma sensação da rua baseada em sentimentos como medo ou insegurança, mas, coaduna a descoberta de outros sentidos e significados que outorgam sua estadia, talvez com menos poesia. Não se observa diretamente em suas vozes a representação dos riscos, medos e insegurança que tais precariedades poderiam evocar.

Esse sentido está presente em outro estudo realizado em Manaus, onde destaca que “as crianças vivenciam os aspectos do ambiente ‘dentro do possível’” (CRUZ, 2011, p. 712), mesmo em situações de precariedade, os espaços vivenciados pelas crianças são assimilados e utilizados de acordo com suas estratégias lúdicas. À beira dos igarapés, em áreas recém-ocupadas, em fios de barros apresentados como ruas, as crianças se apropriam e elaboram àqueles espaços com criatividade e imaginação em suas relações.

A dimensão estrutural de espaço físico ruim não exclui, ainda, em algumas crianças uma leitura como espaço social inadequado para as pessoas menos favorecidas. Essa condição negativa da rua é por sua vez referida como um lugar não apropriado para estar ou morar. Os migrantes e moradores de rua deveriam ser acolhidos pela cidade, como se observa na fala de Otimismo: “*As cidades deveriam ter casas para tirar as pessoas das ruas. [...] A cidade deveria arrumar um jeito para tratar bem essas pessoas*”.

As restrições na circulação pelas precariedades das condições infraestruturais das ruas fortalece o reconhecimento dos problemas sociais da cidade. As vozes das crianças estão articuladas à crise migratória haitiana e venezuelana sentida em Manaus nos últimos anos. Como rota de passagem, Manaus revelou nas ruas o drama social dos migrantes, principalmente dos grupos supracitados, solicitando algum tipo de ajuda (SILVA, 2016).

É por isso que as crianças ao serem indagadas sobre o que fariam na cidade, caso pudessem indicar alguma mudança, apontam as ruas como um desafio que precisa ser cuidado com urgência, como destaca Parintins: “*A cidade precisa de ruas novas. Eu faria ruas novas, porque tem muito buraco onde moro. Lá perto de casa tem água dentro deles*” e Presidente Figueiredo: “*Eu mandaria tampar as ruas esburacadas*”.

As precariedades observadas nas ruas prejudicam a circulação das crianças na cidade, penalizando experiências por vezes restritas em *cápsulas protetoras* (LACERDA JUNIOR, 2018) ou em estruturas de controle e institucionalização das crianças em espaços

projetados a elas (ZEIHER, 2003; RASMUSSEM, 2004; CHRISTENSEN; O`BRIEN, 2003; FERREIRA; FERREIRA, 2017). O desafio das ruas coaduna a circulação infantil na cidade, influenciando estilo de vida, rotinas e maneiras de como as crianças constroem seu processo de apropriação da cidade.

Assim, a imagem construída em torno da cidade se reveste dos aspectos salientado nas ruas. Os problemas causados evitam a contemplação de uma paisagem que valoriza, por exemplo, os elementos verdes como rios/igarapés e a própria floresta. Tais elementos não desaparecem de suas percepções, no entanto, observa-se que elas não estão na base da estrutura da cidade. O que fica saliente na construção da imagem da cidade de Manaus são elementos que marcam uma cidade caracterizada pela precariedade em sua estrutura.

b. A condição de estar na escola

A escola é um espaço representativo do estar fora da casa. É consenso que a escola é um dos primeiros espaços da cidade, onde a criança começa transitar e se apropriar os espaços extra casa. A presença das crianças na cidade é marcada pelo sistema de ensino escolarizado, característico do século XX, que se constitui como um *locus* de formação e construção dos sujeitos contemporâneos (CORTELLA, 2006).

Enquanto espaço formativo, a escola contempla a sociedade industrializada, a qual atende as necessidades do sistema de produção e da vida urbana. Sua organização pauta-se em uma proposta coletiva de divulgação dos conhecimentos e da iniciação à vida adulta são direcionados em modelos curriculares que colaboram na formação e exercício da cidadania. A experiência escolar é condição propedêutica fundamental para a plena dinâmica dos direitos e deveres para com a sociedade.

A escola aglutina à cidade suas condições e possui significativa influência na percepção das crianças em relação à cidade. Nessa perspectiva, embora tendo cenários prazerosos, evidencia, também, a presença de mazelas que incomodam as crianças. A observação das crianças em torno da escola reverbera as dificuldades que o Brasil enfrenta nos últimos anos em relação a educação, principalmente, as que diz respeito a infraestrutura e melhoria no atendimento da merenda.

Se para os adultos a cidade de Manaus sinaliza positivamente um aumento crescente no número de estabelecimento e matrículas na educação infantil nos últimos cinco anos, 2012-2017 (INEP, 2019), para as crianças esse elemento não é suficiente. Elas indicam que é importante ter mais escolas, mas além desse aspecto quantitativo, elas sinalizam que a cidade precisa fornecer uma vida melhor. Isso inclui ambientes que lhes proporcione um bem estar a partir da alimentação e de prédios “consertados”. O aspecto físico é acrescido da indicação de ausência de greves para destacar a sua funcionabilidade. Elas dizem:

Cocielo: *“Melhoraria a educação nas escolas e melhoraria a merenda na escola”*.

Felipe Neto: *“Consertaria as escolas e elas estão em greve. Ajudaria também as farmácias que as vezes não tem um remédio pra vender”*.

Rio Preta da Eva: *“Eu melhoraria a cidade. Mandava construir mais escolas”*.

Presidente Figueiredo: *“Construía mais escolas e mais hospitais [...]”*.

Whinderson Nunes: *“Eu mandaria construir escolas [...]”*.

Quando se concebe tais considerações direcionadas para a escola, sabe-se que os espaços físicos ao comporem parte integrante das relações das crianças com o mundo emolduram formas de organização do ambiente repercutindo diretamente no processo ensino-aprendizagem das crianças. Por certo, espaços precarizados e pouco atrativos, constituem-se em espaços pouco convidativos às crianças (ROSADO; CAMPELO, 2011).

Esse sentido suscita afetividades com valências negativas, como expressa São Paulo, ao dizer: *“lá é muito chato e não tem nada lá dentro”*. Na voz de Nova York há uma ressonância desse aspecto, que não só vê a falta de interesse, mas diretamente associado a gestão da escola vinculado a Polícia Militar, fenômeno bastante destacado em Manaus nos últimos anos: *“mas não gosto muito da minha escola, não. Ela é chata. Ela é da polícia. Lá é integral”*. Observa-se em tais expressões que não basta a constituição física, mas o processo de apropriação do espaço perpassa pela produção de sentidos, que parecem estar distantes, nesses espaços, das experiências infantis.

Outro aspecto destacado é o tempo de permanência na escola. A propagação do modelo de escola de tempo integral precisa se questionar se somente aumentando o tempo de estadia das crianças na escola é, por si só, suficiente para que a mesma consiga suprir o desejo por ambiente mais agradáveis. A interação das crianças com a escola, reverbera não somente como um espaço de circulação, mas de constituição de vivências e memórias (COSTA, 2013), as quais perpassam a forma com a crianças se relacionam com a cidade.

Vale dizer que é na e pela escola que, muitas das vezes, se conformam os afetos que estão nos sentidos e significados produzidos em relação a cidade, como sinaliza Maués: *“ela é muito divertida. Tem bagunça, mas eu gosto. Bem em frente dela tem um posto de saúde que cuida das pessoas quando eu saio lá fico de frente para o posto. Perto da escola tem um monte de lanchonete, onde eu vou quando tenho dinheiro”*.

Dessa forma, a apropriação como processo psicossocial, surge da relação do sujeito com o seu meio, onde o entorno é ao mesmo tempo prolongamento e internalização do sujeito. (CAVALCANTE; ELIAS, 2011; BOMFIM, 2010). De outra maneira, à medida que ocorre uma identificação das crianças com o seu entorno, nesse caso com a escola, forja-se um processo de apropriação. Ora, se a escola é um dos primeiros territórios de circulação das crianças na cidade, o processo de apropriação da cidade passa, inevitavelmente, pela escola.

A escola, dessa forma, constitui-se como um desafio socioambiental na medida em que faz parte dessa apropriação. Como um dos espaços onde as crianças passam considerável parte de seu tempo, traz à baila sua relevância no processo de apropriação da cidade.

Reconhece-se que quanto mais identificação ocorrer entre os sujeitos e o seu ambiente, maior será a efetivação de comportamentos ambientais que aglutinem cuidado (CORRAL-VERDUGO; PINHEIRO, 2004; CORRAL-VERDUGO et al., 2009).

O processo de apropriação da cidade pelas crianças perpassa, dessa forma, pelo desenvolvimento de atividades escolares que considerem o processo ensino-aprendizagem numa dinâmica baseada em estratégias educativas que articulem conhecimentos e metodologias com o contato da criança com as dinâmicas socioambientais presentes na cidade, como praças, corredores ecológicos, museus, áreas de preservação etc.

Enfim, o reconhecimento da escola como desafio salienta uma significativa perspectiva de apropriação da cidade pautada em práticas que devem objetivar um maior empenho na aproximação com os fenômenos e as circunstâncias vivenciadas pelas crianças. As problematizações, as descobertas e a sistematizações dos conhecimentos realizadas pelas crianças na escola estão imbuídas de suas vivências construídas a partir de seu estar no espaço, nesse caso, na cidade.

c. Sentir a violência onde se mora

Além da precariedade das ruas e da inquietude nas escolas, as crianças destacam a violência com um desafio socioambiental da cidade. Tal elemento emerge vinculado aos *lugares feios* e de ter *bandidos* nos bairros onde moram. Observa-se que as ruas, por si, não refletem medo e insegurança nas crianças, conforme destacado anteriormente. No entanto, os bairros sinalizam para essa sensação. Se as ruas revelam a circulação e a transição, os bairros indicam uma percepção vinculada à permanência, sinalizando processos diretos de vivências.

Essa perspectiva está inserida nas dificuldades que as grandes cidades apresentam. A construção de áreas residenciais que buscam proteção aos seus habitantes é característica do medo presente nas grandes cidades (BAUMAN, 2009). As crianças destacam uma compreensão de violência baseada tanto em aspectos físicos, psicológicos e sociais, como a vivência do racismo expressa em suas vozes.

Messi: *“Eu reformaria os lugares feios e ajudaria na violência porque a cidade é muito agitada. Ela parece uma sala de aula sem professor”.*

Gustavo Lima: *“Tem muitos bairros que não são perigosos e outros são. Onde eu moro à noite é muito perigoso”.*

Nova York: *“Mudaria a violência. Mudaria também a diferença que colocam entre a gente, tipo o racismo. Por isso, que eu não gosto muito dela as vezes. Eu não gosto de violência”.*

Essa conjuntura destaca o racismo, entendido como diferença que se impõe entre as pessoas, como expressão desse dilema social. No convívio infantil sinaliza um signifi-

cativo alerta para com as estruturas que perpassam nossas relações. Dessa maneira, o reconhecimento desse tipo de violência por Nova York está umbilicalmente vinculado a um dos aspectos da violência no Brasil (IPEA; FBSP, 2018), onde pessoas negras estão mais suscetíveis à violência que pessoas não-negras. Considerar tal percepção é fundamental para compreender mais um elemento de impacto desse tipo de violência sobre as crianças.

As crianças não somente percebem, como indicam os efeitos da violência sobre suas vidas. A violência sinalizada aponta uma situação de urgência em Manaus e é corroborada por outros segmentos sociais. Apesar dos dados estatísticos do último Anuário Brasileiro de Segurança Pública sinalizarem reduções nos números de homicídios, nota-se um aumento no registro da violência principalmente em mulheres (FBSP, 2019). Esses dados ficam mais expressivos na vivência urbana pela crise do sistema penitenciário expressas em motins e rebeliões, como a ocorrida no Complexo Prisional Anísio Jobim, em 2017, onde salientou a disputas de facções pelo mando e controle do espaço.

Essa conjuntura mostra uma percepção da cidade como um espaço revestido de problemas, como a violência e a falta de segurança (BAUMAN, 2009). Em Manaus é, principalmente, explicitado em zonas historicamente identificadas como violentas, como a norte e leste. A expansão urbana desorganizada incide em processos sociais de exclusão, que por sua vez reverbera o aumento na violência no ambiente vivenciado, destacando-se, justamente as áreas onde a intensificação urbana foi mais saliente.

Esse cenário, aliado à intensa propagação de informações estereotipadas nos meios de comunicação (CRUZ, 2009), corrobora para uma relação topofóbica dos moradores com seus bairros, isto é, baixa afetividade e aversão ao lugar que residem (LACERDA JUNIOR; GUIMARÃES; VASCONCELOS; HIGUCHI, 2019). Percebe-se que a criança está inserida nessa problematização e em sua maneira própria de entender a violência, já começa a viver o mesmo drama que outros grupos etários.

Tais considerações são fundamentais para considerar a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos da *pólis*, bem como desnaturalizar a condição infantil de um imaginário romantizado, distante e isento diante dos problemas sociais e existenciais que atravessam suas vivências no ambiente no qual está inserido. As crianças percebem e expressam em suas vozes os efeitos de tais situações. Mais que isso, as crianças também vivenciam as dificuldades perpetradas historicamente pelas relações étnico-raciais.

As crianças não estão na cidade apenas como uma adaptação momentânea de um adulto ativo politicamente. Suas necessidades, seus interesses e também seus dilemas não estão fadados a uma representação. Como pessoas transcendem esse dado e se encontram com os desafios que atravessam seus sentimentos, questionam suas vivências e buscam elaborar o que percebem, mesmo quando estão “mergulhados” em situações incompreensíveis, como o preconceito e a violência.

Assim, compreender a criança enquanto sujeito e reconhecer suas vozes é oportunizar que “cada criança precisa dar significado por si mesma ao mundo habitado” (TOREN,

2013, p.175). As condições que performam o cotidiano da cidade está, também, em suas vivências. Para tanto, a diversidade de condições eclode em suas experiências e como um universo polifônico de sentidos e significados expressam as suas elaborações e relevam suas vivências no ambiente da *pólis*. Daí o nosso desafio: escutar as crianças

3. A ESCUTA DAS VOZES DAS CRIANÇAS NA CIDADE

Tratar sobre a escuta das crianças na cidade incide diretamente, em nosso contexto acadêmico-científico, os processos investigativos, os quais referem-se ao modo de como se entende e compreende o papel das crianças. De modo geral, as formas de escuta dada às crianças em processos de investigação estão pautadas a partir de uma visão, ainda, compreendida na criança como auxiliar e objeto, onde sua presença é tida como coadjuvante no processo. Suas vozes e ações são analisadas pela competência do adulto/cientista.

A criança se constitui como ser dependente e incompetente, tendo o adulto como analista de sua condição. Urge, no entanto, levar em consideração um modo de entender as vozes das crianças em um processo integrado de investigação, considerando-as como seres plenos em si. Sob essa esteira, alargar e maturar novas práticas que visem uma perspectiva mais ampliada acerca da participação das crianças e seu encontro com a cidade torna-se necessário.

Nesse contexto, nossas produções científicas precisam postular em sua construção teórico-metodológica a auscultação das vozes das crianças como modos de produzir e conceber informações, conhecimentos e percepções (ALMEIDA, 2009). Na contramão da maneira adultocêntrica de produzir pensamentos e práticas rígidas, deve-se abrir outras vias de concepção em torno da criança e da realidade infantil, tendo suas vozes como garantias de autonomia e direitos.

[...] a ênfase na *escuta* (itálico da autora) justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação social, para a comunicação e troca cultural. Tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação. [...] busca-se nessa *escuta* confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos. (ROCHA, 2008, p. 46)

Conforme se observa, o desafio que deve orientar a construção de nossas investigações com as crianças condiz com a necessidade transpor concepções que ainda vislumbram as crianças como algo exótico (DELGADO; MULLER, 2005) e como algo que falta. Em muito, ainda somos herdeiros da tradição biologicista-evolucionista, que impregna as concepções da infância em uma visão estritamente vinculada ao desenvolvimento humano, onde a ausência constitui-se como referencial para vislumbrar a infância.

A criança é entendida como um devir (SIROTA, 2001), ou como algo que está a caminho para a vida adulta, isto é, a criança é um ser para o futuro, um ser para a realização. A percepção que se tem da criança é a de um sujeito necessitado do adulto para se constituir. Ela só se torna ser com a presença do outro-adulto. Se não existir a presença do adulto, a criança não se constitui.

E ainda, as investigações contemporâneas ao contemplarem a presença das crianças vislumbram uma perspectiva idealizada e romântica (TOURINHO; MARTINS, 2010), onde o entendimento sobre elas no fazer investigativo são objetos de estudo e análises, mas suas posições, concepções e vozes são usurpadas, contemplando-as como entes idealizados e não como crianças reais que atuam no cotidiano como agentes concretos de condições sociais e históricas que influenciam na maneira de tornar-se pessoa e são influenciados por elas.

Torna-se necessário envolver as crianças nas pesquisas, seja mediante suas rotinas seja a partir de suas associações com seus pares. Procura-se demarcar um outro olhar e modo de proceder em relação aos fazeres das crianças. A diversidade social e a complexidade das condições existenciais do mundo da criança devem combinar os vetores de socialização e subjetivação, compreendendo a infância como uma categoria geracional e a criança como ser ativo que age, interpreta e recria o mundo.

Dessa maneira, afirma-se que o cenário infantil não se constitui domínio de uma única concepção teórica, mas os alicerces em torno de uma discussão contemporânea não se constituem fora das relações interdisciplinares, os quais tragam à baila de suas epistemologias a infância e a criança. Nesse intuito, os estudos da infância com as crianças não podem se privar de um diálogo com áreas como a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, a História e a Antropologia, por exemplo, para que o entendimento não seja unilateral. Mas, seja ampliado e assentado criticamente em posições teóricas que visem à criança como sujeitos.

Para além dessa condição, tal movimento implica redimensionar a visão da infância assentada no assistencialismo, para conceber a criança como um agente participativo e que possui um papel singular a ser desempenhado na sociedade. Vislumbra-se um entendimento em que as crianças são reconhecidas como sujeitos, revestidas de pleno direito e que se constituem com características específicas mediante sua relação com o mundo, que se organizam em busca de estratégias para se inscrever, existencialmente, mediante contextos culturais diversos.

O reconhecimento das crianças como sujeitos tenciona, por fim, o entendimento de seu universo simbólico, de suas crenças e suas representações como culturas captáveis a partir delas. Entende-se que se torna necessária uma compreensão sobre as crianças e as culturas infantis que leve em consideração as condições sociais, os mecanismos de relação e os significados que dão sentido ao mundo mediante suas próprias vozes, para que tal entendimento não seja realizado no vazio (SARMENTO; PINTO, 1997).

A singularidade com que articulam os elementos do cotidiano enseja o modo como sentem, desejam e agem nos contextos. Em suma, buscam compreender sobre aquilo que diz respeito ao mundo e o que está ao seu redor, expressando-o e verbalizando-o. Enquanto produtora de linguagem, as crianças estabelecem entendimentos e comunicam, através de palavras ou símbolos, suas significações, vivências e, conseqüentemente, produzem cultura. Desse modo, as crianças constroem hipóteses, interagem, subjetivam e objetivam o mundo em um tempo e em um espaço. Isso significa dizer, que o entendimento do mundo e sua representação estão coadunados com o modo como intuem o mesmo.

A participação das crianças e sua visibilidade enquanto sujeitos na *pólis*, hoje e para hoje, implica uma renovação no que se coloca como alternativa para a construção de uma cidadania plena. Se a memória da *pólis* grega nos remete a uma ausência das crianças em suas discussões, reconhecer as crianças como sujeitos da *pólis* contemporânea exige repensar o próprio campo político (PÉREZ; SILVA; COELHO, 2019). Em outras palavras, é necessário construir e possibilitar um modo de estar no mundo e um exercício propositivo de cidadania das crianças a partir da sensibilidade de suas vozes (CHRISTENSEN; JAMES, 2005; CRUZ, 2008; PEREIRA; MACEDO, 2012).

Como expressão de um desejo moderno calcado na ideia de civilidade, a cidade precisa se abrir às diferentes manifestações que se aglutinam em seu entorno (ARAÚJO, 2019). Para tanto, é urgente a escuta das crianças. Afinal de contas “[...] as crianças vivem a cidade à sua maneira debaixo das condições que lhes são proporcionadas pelas políticas urbanas e pelos constrangimentos e possibilidades oferecidas [...]” (SARMENTO, 2016, p.5).

Considerando-as sujeitos de direitos e ouvindo suas vozes é possível saber o que pensam, o que sentem, o que sofrem, o que querem desta sociedade. Sua visibilidade pode colocar em dúvida nossas certezas construídas e produzidas. E por quê? As crianças quebram os protocolos estabelecidos pela adultez. Nada é muito garantido com elas. São territórios desconhecidos, apesar da experiência que se tem da história marcada das nossas infâncias, ela ainda tem muito a nos ensinar.

A participação das crianças é um fato educativo que poderá nos ajudar a superar a invisibilidade infantil como ponto de partida e de chegada para um conjunto de ações para retirá-las, por exemplo, das situações de vulnerabilidade (NORONHA, 2010). Ora, se com elas, é possível olhares distintos para o mundo, enquanto agentes sociais criativos, é também possível construirmos uma outra cidade.

Uma cidade em que se possa reconhecer o que está ocultado e/ou naturalizado nas práticas sociais no cotidiano e que as próprias crianças reconhecidas e ouvidas possam romper com práticas hegemônicas muitas vezes abusivas. Para tanto, é necessário que sejam garantidas as condições estruturais, para que ocorra a inclusão social, assim como as instituições que respeitem o interesse das crianças e aceitem suas vozes como expressão de participação na cidade (SARMENTO, 1999).

É preciso habitar as cidades com modos de vida e práticas sociais que não sejam excludentes e nem demonstrem uma hegemonia ameaçadora dos seus direitos. Sabe-se que há um paradoxo posto no contemporâneo: à medida em que aumentam os direitos legalizados aumentam as problemáticas envolvendo as crianças (TOMÁS, 2006). É preciso pensar em espaços de integração cotidiana com as crianças. Ou seja, reconhecer que a alteridade é uma questão que diz respeito à ética, isso porque as crianças têm seu modo próprio de ser e de pensar o mundo (ARAÚJO, 2019).

As crianças nos provocam a pensar o mundo com e para elas. Somos afetados nos seus anúncios preenchidos de sentidos que, por vezes, parecem caros aos adultos. As crianças estão nas cidades com seus modos e esses modos são jeitos próprios de elaborar o mundo. É condição de possibilidade, não para se sobrepor, mas para criar. E criar o que? Pergunte a elas. Como os artistas, elas transformam suas percepções do mundo em criações de novas histórias e expressões de vida. Em suas histórias, contam os seus jeitos e seus cotidianos.

Para tanto, precisa-se mudar os paradigmas. É trabalhoso mudar paradigmas, por isto talvez, pouco se queira efetivamente ouvir as crianças. A infância ainda compreendida como um devir, equivocadamente, é tida como um momento vital sem voz. É importante dizer que infância não é cronologia natural, não é evidência. Cada momento da história pensou a infância de modo diferenciado, nem sempre apropriado. Portanto, a infância responde modos de compreender em cada momento de transformação social. Vive-se no século XXI e a pergunta, portanto, também passa por questões políticas, por espaços de poder.

Aqui cumpre rememorar a importância de que a construção dos nossos conhecimentos deve estar mais próxima da realidade social de nossas crianças. É uma proposta de inclusão epistemológica dialogar com estas vozes sociais. Este diálogo para a emancipação social enquanto processo coletivo é de responsabilidade de todos nós. Aprender a escutar as crianças, ao invés de só falar delas. Aprender a dialogar a partir das alegrias das crianças, dos seus sofrimentos, das suas reinvenções cotidianas.

Enfim, a escuta exige delicadeza, porque a fala da criança, na maioria das vezes, é fugaz. Escutá-las é um desafio. Os seus dizeres são profundos e repletos de imaginação. Não há o que justificar nas suas falas, elas são como *dínamo* e expressam vida e movimento. São nutridas pela imaginação criadora. Finalmente, a escuta exige aprender que as crianças podem nos ajudar a reconectar com a criança que existe em nós e assim se pode agir num mundo onde o seu reconhecer indicam o conhecer os seres que compartilham espaços e afetos. Afinal, o encontro baseado na alteridade é sempre um reconhecimento ontológico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação das crianças em nossa sociedade, enquanto sujeitos presentes em espaços e tempos da cidade, é uma urgência. As crianças estão na cidade. Aliás, as crian-

ças não somente estão nas cidades como fazem parte integral das mesmas vivenciando suas inúmeras configurações e suas condições múltiplas e complexas. Marcadas em seus tempos, ritmos e espaços as crianças não estão encapsuladas em nossas representações.

As crianças circulam, percebem, vivenciam e constroem a cidade. Ao entender as crianças como sujeitos, que por sua vez, não somente estão na cidade, mas participam da mesma, permite-se, a nós mesmos, enquanto adultos, a aprender mais sobre as estruturas, físicas e simbólicas, que atravessam o cotidiano da cidade, uma vez que as crianças não somente reproduzem tais estruturas, mas elaboram, produzem e transformam seus contextos mediante suas ações.

Perceber os desafios socioambientais da cidade a partir da escuta das crianças importa uma consideração em torno de uma cidadania não apenas formal, mas ativa. Em contextos sociais marcados por assimetrias nas relações sociais, é importante demarcar que as crianças, como sujeitos, performam o seu contexto, não somente para contrapor discursos homogeneizadores e idealizados, mas para tencionar outras reconfigurações em que os direitos de vivência na *pólis* garantam seus espaços.

Desse modo, a infância e o modo de compreensão que é disseminado passam por um processo de negociação que precisa de mais reconhecimento daqueles que um dia foram crianças. Sabe-se que a infância é uma construção social, mas ainda ancorada em paradigmas adultocêntricos de uma suposta soberania que se faz hegemônica nas diversas práticas sociais, especialmente, nos discursos de um ser para o futuro.

O hoje, em muitas compreensões sobre a infância, só tem sentido no futuro. Essa compreensão temporal reverbera-se nos horários das crianças, por exemplo, quando se observam atividades que buscam prepará-las para a vida. Na maioria das vezes é o equivalente aos horários dos adultos. Tudo em busca de um futuro que supere a concorrência e se conforme em uma performance exitosa em detrimento de viver o presente.

Por isto, o que se espera a partir desta reflexão é impulsionar uma escuta sensível sobre a cidade onde se quer, verdadeiramente, a criança inserida. Afinal, os desafios socioambientais que são vividos na cidade pelas crianças são elementos a serem considerados como indicadores de uma necessária transformação, que postula uma indagação sobre a maneira de constituir nosso cotidiano: que habitantes e cidade queremos?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Nunes de. **Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para a investigação**. Lisboa: ICS, 2009.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Crianças em tempos sombrios e as possibilidades do (com) viver na cidade. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, a.16, v.21, n.49, p.135-150, jan./jun., 2019.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e Medo na Cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BOMFIM, Zulmira. Áurea Cruz. **Cidade e Afetividade: estima e construção de mapas afetivos de Barcelona e São Paulo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 30 de maio de 2020.
- CAVALCANTE, Sylvia; ELIAS, Terezinha Façanha. Apropriação. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice Azambuja (orgs.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.
- CHRISTENSEN, Pia.; O'BRIEN, Margaret. **Children in the City**. Home, Neighbourhood and Community. London: Routledge Falmer, 2003.
- CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
- CORRAL-VERDUGO, Victor; BONNES, Mirilia; TAPIA, Cesar; FRAIJO-SING, Blanca. **Correlates of pro-sustainability orientation: The affinity towards diversity**. Journal of Environmental Psychology, v. 29, p. 34–43, 2009.
- CORRAL-VERDUGO, Victor.; PINHEIRO, José de Queiroz. Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. **Medio ambiente y comportamiento humano**, Tenerife, v. 5, n. 1, p. 1–26, 2004.
- CORSARO, William Arnod. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 443–464, mai./ ago., 2005.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.
- COSTA, Bruno Marcelo de Souza. A escola como espaço de memórias e formação de identidade(s). **Movendo Ideias**, Belém, n. 2, p.22-26, 2013.

CRUZ, Patrícia de Góes. Ambiente Urbano: lugar de restrição espacial e descoberta de novos espaços. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 20, p. 702–714, 2011.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, Tércia Maria Ferreira da. **A Influência da mídia na percepção da violência: as comunicações e denúncias à Central de Emergência 190**. 82 f. Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DELGADO, Ana Cristiana Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161–179, mai/ago 2005.

FERREIRA, Solange Pacheco; FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. Vivendo a infância no bairro: aproximações de dados de pesquisas com crianças de Curitiba, Paris, Londres e São Francisco. **InterMeio**, v. 23, n. 46, p. 239–254, jul., 2017.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019**. Disponível em < www.forumseguranca.org.br > Anuario-2019-FINAL-v3>. Acesso em: 23 de maio de 2020.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Homens anfíbios: etnografia de um campesinato das águas**. São Paulo: Annablume, 2000.

GARCIA, Etelvina. **Ruas de Manaus persistem à troca de nomes e guardam história da capital**, 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/10/ruas-de-manaus-persistem-troca-de-nomes-e-guardam-historia-da-capital.html>> Acesso em: 30 de maio de 2020.

GÜNTHER, Hartmut; ELALI, Gleice Azambuja.; PINHEIRO, José de Queiroz. Multimétodos. In: CAVALCANTE, Sílvia; ELALI, Gleice Azambuja (Orgs.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto; AZEVEDO, Genoveva Chagas de; FORSBERG, Sílvia Souza. A floresta e sociedade: ideias e práticas históricas. In: HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto; HIGUCHI, Niro (Ed.). **A Floresta Amazônica e suas Múltiplas Dimensões: uma Proposta de Educação Ambiental**. 2. ed. revisada e ampliada. Manaus: Edição dos autores, 2012.

HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto; SILVA, Katiane. Entre a floresta e a cidade: percepção do espaço social de moradia em adolescentes. **Psicologia para América Latina**, São Paulo, n. 25, p. 5–23, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=13>>. Acesso em: 21 de abril de 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICAS - FBSP. **Atlas da violência 2018**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP/ MEC. **Relatório do 2.º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. 2.ª ed. Brasília: Inep/MEC, 2019.

LACERDA JUNIOR, José Cavalcante. **A cidade percebida pelas crianças a partir de vivências artísticas**. 182 f. Tese de Doutorado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, Faculdade de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Amazonas. Manaus-Am, 2018.

LACERDA JUNIOR, José Cavalcante; GUIMARÃES, David Franklin da Silva; VASCONCELOS, Mônica Alves de; HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto. **Percepções topofílicas e topofóbicas do lugar de moradia na cidade**. In.: SILVA, José Roselito Carmelo; VIANA, Álefe Lopes; LINS NETO, Nelson Felipe de Albuquerque (Orgs.). *Percepção Socioambiental nas múltiplas áreas do conhecimento*. Curitiba: CRV, 2019.

NORONHA, Evelyn Lauria. **As crianças perambulantes-trabalhadoras, trabalhadoras-perambulantes nas feiras de Manaus: um olhar a partir da Sociologia da Infância**. 365 f. Tese de Doutorado em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

OLIVEIRA, José Aldemir de. Espaço-tempo de Manaus: a natureza das águas na produção do espaço urbano. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 33–42, 2012.

OLIVEIRA, José Aldemir; SHOR, Tatiana. Manaus: transformações e permanências do forte à metrópole regional. In.: CASTRO, Edna (Org.). *Cidades na Floresta*. São Paulo: Annablume, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança, 1959**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 30 de maio de 2020.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PÉREZ, Beatriz Corsino; PÓVOA, Juliana; MONTEIRO, Renata; CASTRO, Lucia Rabello de. Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 181–191, ago. 2008.

PÉREZ, Beatriz Corsino; SILVA, Brigida Lorona S. Rodrigues; COELHO, Caroline Abrantes de Vasconcelos. Infância e Cidade: desafios da participação e da representação. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, a.16, v.21, n.49, p.81-90, jan./jun., 2019.

PINHEIRO, José de Queiroz; GÜNTHER, Hartmut. **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

RASMUSSEN, Kim. Places for Children – Children’s Places. **Childhood**, v. 11, n. 2, p. 155–173, 2004.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In.: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008

RODRIGUES, Andrea Ribeiro da Silva. **Caracterização química e reológica do cimento asfáltico de petróleo utilizado na cidade de Manaus modificado por borracha moída de pneus inser-**

víveis e polímeros. 103 f. Dissertação de Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, Faculdade de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Amazonas, Manaus-Am, 2006.

ROSADO, Cristine Tinoco da Cunha Lima; CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Educação escolar: a vez e a voz das crianças. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, p. 401–424, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto.; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. (Coords.). **Saberes sobre as crianças para uma bibliografia sobre a Infância e as crianças em Portugal (1974-1998).** Universidade do Minho Centro de Estudos da Criança, Braga – Portugal: Editora de Abel António Bezerra, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças, cidade e cidadania.** 1.ed. Guimarães: ADCL, 2016.

SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Chaves da. **Aqui é melhor do que lá: Representação social da vida urbana das populações migrantes e seus impactos socioambientais em Manaus.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

SILVA, Sidney A. Entre o Caribe e a Amazônia: haitianos em Manaus e os desafios da inserção sociocultural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 30, n. 88, p. 139–152, dez., 2016.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7–31, mar. 2001.

SOUZA, Márcio. **A Expressão Amazonense: do colonialismo ao neocolonialismo.** Manaus: Valer, 2003.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia.** Manaus: Editora Valer - Edições Governo do Estado, 2000.

TOMÁS, Catarina Almeida. As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço: do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.41-55, jan./jun., 2006.

TOREN, Christina. Uma antropologia além da cultura e da sociedade: entrevista com Christina Torren. **Revista Habitus**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p.165-177, 2013.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Culturas da Infância e da Imagem “aconteceu um fato grave, um incidente global”. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2010.

ZEIHER, Helga. Shaping daily life in urban environments. In: **Children in the City: home, neighbourhood and community.** London: Routledge Falmer, p. 66–81, 2003.

AS CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT PARA UMA DISCUSSÃO SOBRE INFÂNCIA (S) E SEXUALIDADE (S)

FOUCAULT'S CONTRIBUTIONS TO A DISCUSSION ON CHILDHOOD (DREN) AND SEXUALITY

LAS CONTRIBUCIONES DE FOUCAULT A UNA DISCUSIÓN SOBRE LA INFANCIA Y LA SEXUALIDAD

Ana Carolina Bresolin Stakonski¹

<https://orcid.org/0000-0001-8612-1265>

Ivone Maria Mendes Silva²

<https://orcid.org/0000-0002-0058-091X>

Resumo: Este artigo objetiva discutir, a partir de contribuições providas do pensamento de Michel Foucault, de que maneira os poderes modernos incidem sobre os corpos infantis por meio do dispositivo de sexualidade, conduzido as condutas das crianças e produzindo uma determinada sexualidade infantil. Com base nesta proposta, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em obras de referência selecionadas para análise, o que possibilitou a construção de uma discussão teórico-conceitual sobre o tema. Tal estudo permitiu constatar que a criança e sua sexualidade são produzidas como objetos da ciência moderna, em especial dos discursos médico, psicológico e pedagógico, que se propõem a normatizar ações para conduzir as condutas infantis. Nesse contexto, o corpo da criança é capturado pelos saberes emergentes, na tentativa de torná-lo produtivo e docilizado. Para isso, as instituições familiares e escolares realizam um papel primordial como porta-vozes de tais saberes, assumindo um papel de vigilantes e produtores da infância moderna.

Palavras-chave: Infância. Sexualidade Infantil. Poder. Dispositivo de sexualidade. Modernidade.

Abstract: This article discusses, based on contributions from Michel Foucault's thought, the way childhood and infantile sexuality have been produced in modern times. In view of this objective, a bibliographic research was carried out on reference works selected for analysis, which enabled the construction of a theoretical-conceptual discussion on the theme. This study allowed us to verify that children and their sexuality are produced as objects of modern science, especially medical, psychological and pedagogical discourses, which aim to standardize actions to conduct children's behaviors. In this context, the child's body is captured by emerging knowledge, in an attempt to make it productive and docile. To this end, family and school institutions play a primary role as spokespeople for such knowledge, assuming the role of watchmen and producers of modern childhood.

1 Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Erechim – RS, Brasil.

2 Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Erechim – RS, Brasil.

Keywords: Childhood. Child Sexuality. Power. Sexuality device. Modernity.

Resumen: Este artículo analiza, a partir de las aportaciones del pensamiento de Michel Foucault, la forma en que se han fabricado la niñez y la sexualidad infantil en los tiempos modernos. En vista de este objetivo, se llevó a cabo una investigación bibliográfica sobre obras de referencia seleccionadas para el análisis, que permitió la construcción de una discusión teórico-conceptual sobre el tema. Este estudio permitió constatar que los niños y su sexualidad se producen como objetos de la ciencia moderna, especialmente discursos médicos, psicológicos y pedagógicos, que tienen como objetivo estandarizar acciones para la conducta de los niños. En este contexto, el cuerpo del niño es capturado por el conocimiento emergente, en un intento de hacerlo productivo y dócil. Para ello, las instituciones familiares y escolares juegan un papel primordial como portavoces de dicho conocimiento, asumiendo el papel de vigilantes y productores de la infancia moderna.

Palabras clave: Infancia. Sexualidad infantil. Poder. Dispositivo de sexualidad. Modernidad.

1 INTRODUÇÃO

A infância não ocupou um lugar central dentre as temáticas abordadas por Michel Foucault ao longo de sua carreira acadêmica. Não obstante, o autor apresenta contribuições substanciais para a discussão do tema, especialmente quando se refere à disciplina- rização dos corpos infantis e à produção da sexualidade. Podemos afirmar que a temati- zação da infância emerge no pensamento de Foucault especialmente quando relacionada às preocupações com o exercício do poder e com a condução de condutas na sociedade disciplinar.

Ademais, encontramos, em diversas produções do autor, elementos teórico-concei- tuais que podem ser utilizados como ferramentas ou chaves de leitura para a compreensão dos modos de fabricação social da concepção moderna de infância e do próprio sujeito in- fantil. Levando isso em conta, a presente pesquisa foi concebida com o objetivo de discutir, a partir de contribuições provindas do pensamento de Michel Foucault, de que maneira os poderes modernos incidem sobre os corpos infantis por meio do dispositivo de sexualidade, conduzido as condutas das crianças e produzindo uma determinada sexualidade infantil.

Como parte do recorte analítico adotado para a construção do artigo, optamos por mobilizar, primordialmente, os conceitos de poder e dispositivo de sexualidade para desen- volver a discussão então apresentada. Esses conceitos foucaultianos possibilitam refletir sobre o modo como a sexualidade infantil se insere na racionalidade moderna, a partir de sua regulação na ordem moral pautada no pudor da burguesia vitoriana que, posteriormen- te, se instrumentaliza com o dispositivo de sexualidade. Este último, pensado como ferra- menta dos poderes modernos (poder disciplinar e biopoder), fazem da infância uma faixa etária estratégica para a intervenção das instâncias disciplinares.-

Assim, tendo em vista o objetivo apresentado, foi realizada uma pesquisa bibliográfi- ca que possibilitou a construção de uma discussão teórico-conceitual sobre o tema a partir das contribuições das obras de referência selecionadas, visto que tal metodologia demanda a elaboração teórica própria a partir de materiais já publicados (GIL, 1991). Desse modo,

a discussão do tema a ser desenvolvida neste artigo adquire sua importância ao contribuir com uma reflexão aprofundada dos conceitos utilizados por Foucault para tratar da sexualidade em sua relação com a produção dos sujeitos infantis modernos.

Por isso, em um primeiro momento nos propomos a mergulhar em alguns de seus ditos e escritos, em busca de elementos que nos auxiliassem a elaborar uma reflexão sobre a construção moderna da ideia de infância, além dos modos como essa é relacionada à produção de uma determinada sexualidade aburguesada. Algumas das obras de Foucault selecionadas para a elaboração desse artigo são: “*Os anormais*”, “*A história da sexualidade: a vontade de saber*”, “*Microfísica do poder*” e “*Vigiar e punir: o nascimento da prisão*”. Em seguida, para além dos textos de Foucault, fomos em busca de autores comentadores, cujas publicações situam-se na esteira teórica foucaultiana, de modo a agregar reflexões relevantes para a consecução de nossos objetivos. Dentre eles podemos destacar: Bujes (2000), Corazza (2000) e Moruzzi (2017).

2 A CRIANÇAS NAS ENTRANHAS DO DISPOSITIVO DE SEXUALIDADE

Para iniciarmos uma discussão que aborde de maneira direta a produção da sexualidade infantil, faz-se necessário o esclarecimento da maneira como Foucault percebe a construção moderna de uma determinada sexualidade. Para tanto, já no início de seu livro *História da sexualidade: a vontade de saber*, Foucault (2017, p. 19) apresenta o que chama de “hipótese repressiva”, sendo essa a hipótese adotada por alguns teóricos para observar a emergência da maneira peculiarmente moderna de se relacionar com a sexualidade. Com base nela, a partir do século XVII, as relações sexuais teriam sido encerradas cuidadosamente na intimidade do casal conjugal. A burguesia vitoriana teria iniciado uma onda repressiva sobre todas as práticas sexuais que se desligassem do casal e da função reprodutora.

A partir da hipótese repressiva as leis ditadas pelo modelo do casal procriador inaugurariam um silêncio que paira sobre o sexo. Os discursos sobre o assunto seriam limpos e os corpos escondidos, caso contrário, o que foge à norma receberia o *status* de anormal e pagaria as sanções necessárias por sua transgressão. A vista disso, as sexualidades que escapam da norma ditada pelo casal procriador não encontrariam aceitação social, seriam negadas e fadadas ao silêncio.

Em suma, a partir da hipótese repressiva, o sexo é reduzido à procriação e, se não acata esse objetivo essencial, não encontra respaldo; é negado, escondido. Fora do quarto dos pais, “o puritanismo moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo” (FOUCAULT, 2017, p. 9). Por conseguinte, a criança, como ser biologicamente incapaz de atingir o objetivo da procriação, torna-se “refém do segredo”, ou seja, é isolada de todo e qualquer assunto ou prática que envolva o sexo.

Depois de apresentar essa hipótese, Foucault (2017) sustenta que seria uma ilusão fazer da repressão um elemento fundamental da história sexual da idade moderna, posto que esses elementos negativos (pois, somente repressivos) apresentam uma função técnica de poder/saber que ele pretende desnudar. Nas palavras do próprio Foucault (2017), essa hipótese repressiva se apresentaria como “modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade” (FOUCAULT, 2017, p. 9).

Assim, nos parece mais adequado, com base na teorização *foucaultiana*, pensar que um maior efeito na história da sexualidade é a expansão notavelmente excessiva de discursos sobre o sexo a partir da emergência da Modernidade. Esse é o ponto central que respalda a análise de Foucault sobre a produção da sexualidade. É a partir desse ponto que Foucault (2017) refuta, em parte, a hipótese repressiva que é apresentada no início do livro em questão. Para o autor, na Modernidade, o sexo vai ser submetido ao que entende como mecanismo de incitação ou ainda como proliferação discursiva, nessa concepção as práticas sexuais não são proibidas, como defendido pela hipótese repressiva, mas administradas, controlando o comportamento das pessoas de um modo geral.

Ao produzir sua analítica da história da sexualidade, Foucault (2017) não se preocupa em descrever como se davam os comportamentos sexuais de acordo com cada período. Ele interessou-se em compreender de que modo os mecanismos de poder forjaram uma determinada forma de se relacionar com as verdades sobre o sexo e como essas verdades receberam esse estatuto nas relações de poder vigentes na emergência da Modernidade, inaugurando a ideia de sexualidade que se inicia nos saberes científicos e se dissipa até as mais individuais condutas e mais solitárias ações.

Sua maneira de lidar com a história da sexualidade mostra que Foucault não a percebe como um “dado natural oculto”, a ponto de necessitar dos saberes para ser descoberto e do poder para suprimi-lo. Para Foucault (2017, p. 115), trata-se de uma produção, de algo fabricado,

um dispositivo histórico: não a realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas a grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

A partir do século XVIII, segundo Foucault (2017), as sociedades modernas ocidentais criaram e introduziram um dispositivo singular: o dispositivo de sexualidade. Esse não é pensado sobre as necessidades reprodutoras, mas no intuito de “proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (p. 116). A intenção do dispositivo de sexualidade é,

portanto, intensificar o corpo e valorizá-lo enquanto objeto de saber e elemento imerso nas relações de poder.

Por esse motivo, o autor não percebe a sexualidade a partir de uma hipótese repressiva, mas, sim, por meio do dispositivo de sexualidade, como uma produção moderna. Para ele, “a política do sexo não põe em ação, fundamentalmente, a lei da interdição, mas todo um aparato técnico, e tratando-se antes da produção da ‘sexualidade’ do que da repressão do sexo” (FOUCAULT, 2017, p. 124-125).

Essa tecnologia do sexo que nasce no século XVIII torna o tema um assunto também do Estado e de todo corpo social, não restrito aos leigos. Os diferentes saberes apropriam-se das questões do sexo e produzem verdades sobre ele, modificando sua prática no real, subvertendo suas normas reguladoras e, com isso, mudando seu futuro na direção do funcionamento de um dispositivo de sexualidade. Em outras palavras, a pedagogia, a medicina e a economia tornam-se produtoras da sexualidade Moderna. A primeira, como responsável pelo controle da sexualidade específica da criança, exercida tanto nas escolas como na família (FOUCAULT, 2017).

No fim do século XVIII, aparece de maneira repentina, no contexto familiar, a figura da “criança masturbadora” (FOUCAULT, 2001, p. 73), que se insere nos saberes pedagógicos como um “indivíduo absolutamente universal”, no entanto, desconhecido. Desconhecido porque faz parte de um “segredo universal, o segredo compartilhado por todo mundo, mas que ninguém comunica a ninguém” (p. 74).

No âmbito dos saberes, esse segredo é visto como a essência de todo o mal. A prática médica lançará mão de inúmeros recursos para prevenir o ato masturbatório, já que seus saberes criam diversas doenças (nervosas, corporais e psíquicas) que seriam supostamente derivadas desse ato. Nas palavras de Foucault (2001, p. 76) os saberes médicos da época defendiam que, “a masturbação é capaz de provocar não apenas as piores doenças, mas também as piores deformidades do corpo e, por fim, as piores monstruosidades do comportamento”. Assim, a partir de um determinado momento, as práticas masturbatórias passaram a ser perseguidas incisivamente, como uma epidemia grave a ser combatida em prol do bem-estar de toda a sociedade (FOUCAULT, 2018).

Em decorrência disso, fez-se urgente uma “reorganização das relações entre crianças e adultos, pais, educadores, era a intensificação das relações intrafamiliares” (FOUCAULT, 2018, p. 348). A criança torna-se o centro da relação com os adultos, os seja, passa a ser fabricada por uma teia de relações preocupada com suas práticas masturbatórias. Em outras palavras, a masturbação infantil torna-se um problema tanto para os pais como para a sociedade como um todo e passa a ser perseguida pela família, instituição escolar ou jurisdições voltadas para a higiene pública (FOUCAULT, 2018).

Doravante as relações pais-filhos, as relações irmão-irmã, as relações marido-mulher vão se tomar, em suas perturbações internas, o domínio de investigação, o ponto de decisão, o lugar de intervenção da psiquiatria. O psiquiatra se torna então

agente dos perigos intrafamiliares no que eles podem ter de mais cotidiano. O psiquiatra se torna médico de família em ambos os sentidos do termo: ele e o médico que é pedido pela família, que é constituído como médico pela vontade da família, mas é também o médico que tem de tratar de algo que ocorre no interior da família. É um médico que tem de tratar, do ponto de vista médico, desses distúrbios, dessas dificuldades, etc., que podem se desenrolar na própria cena da família. A psiquiatria se inscreve pois como técnica de correção, mas também de restituição, do que poderíamos chamar de justiça imanente nas famílias (FOUCAULT, 2001, p. 185).

Assim, o médico é submetido a um “campo disciplinar definido pela família” e por outras instâncias disciplinares, como a escola e a vizinhança. Na relação entre a prática médica e a família, os objetos da intervenção médica são intensificados e atravessados pelas instituições. “Portanto, a psiquiatria reitera essas instâncias, as atravessa, as transpõe, as patologiza; em todo caso ela patologiza o que poderíamos chamar de restos das instâncias disciplinares” (FOUCAULT, 2001, p. 189).

A família torna-se consumidora da psiquiatria; com este campo assumindo para si a prerrogativa de nomear patologias e designar condutas saudáveis ou doentes. Segundo Foucault (2001, p. 136):

Daí em diante, o funcionamento sintomatológico de uma conduta, o que vai permitir que um elemento de conduta, uma forma de conduta, figure como sintoma de uma doença possível, vai ser, por um lado, a discrepância que essa conduta tem em relação as regras de ordem, de conformidade, definidas seja sobre um fundo de regularidade administrativa, seja sobre um fundo de obrigações familiares, seja sobre um fundo de normatividade política e social. São, portanto, essas discrepâncias que vão definir uma conduta como podendo ser eventualmente sintoma de doença.

A literatura científica mune-se de manuais que orientam as famílias a evitarem a prática masturbatória das crianças. No entanto, alguns recursos são também destinados às próprias crianças, com o objetivo de demonstrar as más consequências de tal prática. Enfim, o discurso científico une forças com as instâncias disciplinares para afastar a criança de qualquer possibilidade de estímulos masturbatórios.

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não tem sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado (FOUCAULT, 2017, p. 8).

Às famílias, como responsáveis pela vigilância constante da criança nessa “cruzada antimasturbatória” (FOUCAULT, 2001, p. 302), era atribuído o papel substancial de evitar todas as doenças que se acreditava serem derivadas da masturbação infantil. Ou seja, o discurso científico atribuía a masturbação infantil todas as doenças sem motivos aparentes. Esse fato seria o princípio da sexualidade como conceito que busca responder “tudo o que,

de outro modo não é explicável”. Além de ser um modo de culpabilizar o próprio doente por sua condição, pois só se masturba (e por isso adocece) quem assim decidir, mesmo tendo consciência das mazelas de tal prática (FOUCAULT, 2001, p. 306).

No entanto, Foucault (2001) aponta a ressalva de que a criança é responsabilizada, mas não culpada pela prática masturbatória. A culpa é sempre externa a ela, oferecida pelo exemplo voluntário ou involuntário de uma outra pessoa adulta. “Trata-se da sedução pura e simples” (p. 309) do adulto sobre a criança; é sobre isso que se trata a masturbação.

Por esse motivo os criados são culpados por estimularem de alguma forma esse mal, ou ainda, “em última instância, a culpa dos pais, pois é porque os pais não querem cuidar diretamente dos filhos que esses acidentes podem se reproduzir. É a ausência do cuidado, é a desatenção, é a preguiça, é o desejo de tranquilidade deles” (FOUCAULT, 2001, p. 310) o responsável pela prática masturbatória.

Com esse questionamento dos cuidados familiares, os pais tornam-se os responsáveis basilares e a casa das famílias um espaço de vigilância constante sobre o corpo da criança³. Sobre isso Foucault (2001, p. 315) afirma que:

Foi valorizando a sexualidade da criança, mais exatamente a atividade masturbatória da criança, foi valorizando o corpo da criança em perigo sexual que se deu aos pais a diretriz imperativa de reduzir o grande espaço polimorfo e perigoso da gente da casa e constituir com seus filhos, sua progenitura, uma espécie de corpo único, ligado pela preocupação com a sexualidade infantil, pela preocupação com o auto-erotismo infantil e com a masturbação.

Na concepção de Foucault (2017, p. 19), até o século XVIII, o ingresso do sexo para uma discursividade tipicamente moderna, ocorrida por meio da “explosão discursiva”, era mais ligada à moralidade. Não obstante, a partir daí, como já mencionado, além de estar relacionado com a moralidade, ele entra também para o campo da racionalidade.

Desde a Idade Média, a moralidade ocidental dá “à confissão um papel central”, que, com a emergência do campo da racionalidade, permanece primordial na construção dos saberes poderes modernos (FOUCAULT, 2001, p. 65). A prática da confissão é derivada das penitências religiosas presentes na sociedade ocidental a séculos. No entanto, a racionalidade moderna se utiliza dessa prática da confissão como “uma das técnicas mais altamente valorizadas para produzir a verdade”, especialmente a verdade sobre o sexo (p.

3 É importante destacar, conforme Foucault (2017, p. 113), que a figura da mulher é considerada substancial nesse processo, pois ela é quem adquire a responsabilidade pela gestão da vida da criança que produziu, “por meio de uma responsabilidade biológico-moral que dura todo o período da educação”. Por isso, seu papel, no espaço familiar moderno, torna-se extremamente relevante e espera-se muito dela nesse sentido. Constatação que levanta questões interessantes sobre o peso das relações de gênero na divisão do trabalho de educação das crianças nesse contexto e nos períodos que decorrem dele.

66). É a partir da prática da confissão que os saberes modernos irão se desenvolver e se estabelecer enquanto estatuto de verdade.

Nesse sentido, na cultura ocidental, a confissão é a técnica dominante, e todos são forçados a confessar-se, seja espontânea ou forçosamente. A confissão opera como um ritual presente em várias relações pessoais e que leva o indivíduo a refletir sobre si e confessar-se para o outro. Sobre essa relação entre o sujeito da confissão e seu interlocutor, Foucault (2017, p. 69) esclarece que:

a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se, enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação.

Assim, a confissão foi adotada nas sociedades modernas como uma espécie de método, que se difunde pelas mais diferentes relações de poder/saber e se configura como o meio pelo qual o discurso científico sobre o sexo pode estabelecer-se. A imersão da confissão nos procedimentos científicos configura a produção de um dispositivo de sexualidade, produtor de verdades sobre o sexo e, com isso, do próprio conceito de sexualidade como “correlato dessa prática discursiva desenvolvida lentamente, que é a *scientia sexualis*” (FOUCAULT, 2017, p. 77, grifo do autor).

Em consequência da produção do dispositivo de sexualidade, sexo e sexualidade em geral são regulados, não pela proibição, mas pelas práticas discursivas que vão inseri-lo como elemento substancial na condução das condutas dos sujeitos, o que por sua vez, vai aumentar o poder do Estado sobre os indivíduos e a população de maneira geral. A partir desse dispositivo foram definidos onde, quando, de que forma e quem poderia falar sobre o sexo. Ao estabelecer-se “em que situações, entre quais locutores, em que relações sociais” poder-se-ia falar sobre o sexo, na relação entre adultos e crianças, ele entrou em uma “economia restritiva”, enquanto no grau dos saberes os discursos sobre o sexo não pararam de multiplicar-se (FOUCAULT, 2017, p. 20).

Com isso, a sexualidade vai tornar-se “economicamente útil e politicamente conservadora”, a partir de três códigos de conduta: “o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil”. Esses três códigos, centrados nas relações conjugais, fixaram as normas sobre o sexo e traçaram as fronteiras entre as condutas consideradas lícitas ou ilícitas (FOUCAULT, 2017, p. 40-41).

A partir disso, o sexo torna-se um assunto sobre o qual “não se deve simplesmente condenar ou tolerar. Mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo” (FOUCAULT, 2017, p. 27). Desse modo, com a emergência da Modernidade, o sexo torna-se uma questão de polícia. Isso quer dizer que se sentiu uma necessidade de regulação do sexo “por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor da proibição” (p. 28).

Com o surgimento da população nos problemas políticos e econômicos, várias questões ligadas ao sexo entram para as preocupações do Estado.

É necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecundas ou estéreis, o efeito do celibato ou das interdições, a incidência das práticas contraceptivas [...] (FOUCAULT, 2017, p. 29).

A partir do século XVIII, a sociedade reconhece as maneiras como os indivíduos se relacionam com seu sexo, na tentativa de gerir uma conduta sexual de toda a população por meio dos discursos ligados ao dispositivo de sexualidade. Dessa maneira, toda a população torna-se alvo de intervenções e análises, especialmente a população infantil (FOUCAULT, 2017).

A educação das crianças passou a servir como aliada nessa gestão das condutas sexuais. Se até a primeira metade do século XVII, como aponta Ariès (2014) as crianças não eram percebidas como seres distintos dos adultos e estavam inseridas nas atividades cotidianas fazendo parte de jogos e brincadeiras sexuais, a partir da segunda metade isso começa a extinguir-se. Anteriormente ao ingresso da sexualidade infantil a racionalidade moderna, o pudor da burguesia vitoriana a regulou na ordem moral, no entanto, a partir do século XVIII, quando o dispositivo de sexualidade é elaborado como um instrumento do poder disciplinar e do biopoder, as crianças tornaram-se um grupo estratégico de intervenção de várias instancias sociais (FOUCAULT, 2017).

Por mais que possa parecer que houve um afável e desprezioso silenciar sobre o que envolve a infância, Foucault (2017) nos lembra de observar a configuração arquitetônica, os regulamentos disciplinares e a organização como um todo dos colégios do século XVIII. Na escola, as crianças se encontram em constante vigilância e sujeitas à punição. Seguem uma série de regras para aumentar sua produtividade e obediência às normas, além de sofrerem sanções pelas transgressões ao que é estabelecido. O autor argumenta ainda que, neste espaço, o trato sobre o sexo é contínuo e ininterrupto, e a instituição escolar se organiza visando uma efetiva regulação do sexo das crianças. Ou seja, a existência da sexualidade na infância é detectada e por isso regulada. O poder exercido nas escolas visa, então, fortalecer as aptidões da força humana por meio de uma vigilância individual que resulta no adestramento do vigiado (FOUCAULT, 2014).

Por mais que os assuntos relacionados ao sexo possam não ser mais tratados abertamente com as crianças como eram na Idade Média, quando esses indivíduos vivam livremente entre os adultos, foi “preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros” (FOUCAULT, 2017, p. 31). Por isso, os diferentes saberes se unem na tentativa de regular essas questões, e uma vasta literatura sobre o assunto ganha intensidade.

As instituições pedagógicas concentraram-se no tema da sexualidade de maneira especial no século XVIII. Pensou-se em diferentes maneiras de instalação dos assuntos, os conteúdos ganharam uma codificação e os enunciadores foram qualificados de acordo com o que era recomendado pela literatura científica (FOUCAULT, 2017).

É importante destacar que essa ciência se organiza a serventia de uma moral. Sua efetivação produz efeitos de verdade sobre os sujeitos que se sentem amedrontados, dado que é uma ciência que aponta os males imaginários das sexualidades periféricas⁴, transgressoras da moral dirigente. Sobretudo a partir do século XIX, o saber médico se organiza nas relações de poder de modo a enunciar um discurso racional sobre as questões do sexo (FOUCAULT, 2017). Esse saber se mostrava “mais servil ante as potências da ordem do que dócil às exigências da verdade” (2017, p. 60). Entretanto, ganha respaldo social como uma verdade sobre o sexo, sua correção e efeito.

Por esse motivo, se constituiu em torno do sexo um aparelho produtor de discursos, que se enuncia como parte de um dispositivo complexo que produz a sexualidade na qualidade de verdade sobre o sexo (FOUCAULT, 2017). A sexualidade corresponde às práticas discursivas produtoras de verdade que Foucault (2017) vai chamar de *scientia sexualis*.

Foucault (2017) defende que a sociedade ocidental foi a única a produzir essa *scientia sexualis*. Segundo o autor, somente a cultura ocidental, na tentativa de revelar uma verdade sobre o sexo, estabeleceu “procedimentos que se ordenam, quanto ao essencial, em função de uma forma de poder-saber rigorosamente oposta à arte das iniciações e ao segredo magistral, que é a confissão” (p. 64-65).

Outras sociedades, como “a China, o Japão, a Índia, Roma, as nações arábico-muçulmanas”, organizaram suas questões sobre o sexo em torno de uma “*ars erotica*”, que se edifica sobre uma verdade “extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência”. O prazer é a grande questão da *ars erotica*, e os saberes se organizam em torno dele. Nas palavras de Foucault, os saberes sobre o sexo devem “recair, proporcionalmente, na própria prática sexual, para trabalhá-la como se fora de dentro e ampliar seus efeitos” (2017, p. 64, grifo do autor).

4 De acordo com Foucault (2017, p. 43), o casal heterossexual e monogâmico obtém uma maior discricção no tocante à prática da confissão, pois são os ditadores da norma. Nesse sentido, quando o autor disserta sobre as práticas sexuais periféricas, refere-se àquelas que são amplamente interrogadas: “a sexualidade das crianças, a dos loucos e dos criminosos”. Dentre tantas possibilidades, as práticas sexuais periféricas são todas aquelas que se encontram fora da regra ditada pelo casal procriador.

O segredo que permeia a *ars erotica* é fundamentado a partir de um certo misticismo sobre os efeitos da revelação. A necessidade de discrição sobre o sexo é praticada, “pois, segundo a tradição, perderia sua eficácia e sua virtude ao ser divulgado”. Nesse sentido, o “mestre detentor dos segredos” é responsável por encaminhar sabiamente seu discípulo à iniciação que visa proporcionar o “domínio absoluto do corpo, gozo excepcional, esquecimento do tempo e dos limites, elixir de longa vida, exílio da morte e de suas ameaças” (FOUCAULT, 2017, p. 64).

Em contraposição a essa *ars erotica*, a sociedade ocidental produz a *scientia sexualis*, que está preocupada em produzir discursos verdadeiros sobre o sexo, na tentativa de conciliar a técnica da confissão com questões postas pelo discurso científico. É em virtude disso, que o sexo é um foco primordial dos saberes na modernidade, pois além dos saberes científicos estarem mobilizados em encontrar as verdades sobre o sexo, os próprios indivíduos são forçados a prática da confissão.

Com todo esse cuidado sobre as questões relacionadas ao sexo que Foucault (2017) indica, a incitação aos assuntos sexuais também ocorreu no âmbito infantil. Falou-se do sexo das crianças, falou-se com elas, e elas próprias foram motivadas a falarem com pais, professores e médicos sobre o assunto. Tudo isso objetivando “encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirige a elas, ora fala delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa” (FOUCAULT, 2017, p. 33).

A partir disso, o sexo da criança tornou-se um foco especialmente importante nas relações de poder. A partir dele se produziram diversos dispositivos institucionais e estratégias discursivas, com discursos múltiplos que se aplicaram atravessados uns pelos outros, criando o que Foucault (2017, p. 35) chama de “feixe de relações de poder”.

Os aparelhos criados a partir da emergência da Modernidade para falar e fazer falar sobre o sexo se inserem e se multiplicam nas relações de poder, servem como meio para o exercício do poder e não estão contra ele. Além disso, os focos das emissões desses discursos são dispersos, possuem formas diversas e se desdobram na rede que os liga (FOUCAULT, 2017).

De qualquer forma, a sexualidade da criança é interrogada, “foram perseguidos seus ‘hábitos solitários’” (FOUCAULT, 2017, p. 46). As práticas masturbatórias das crianças foram percebidas como prejudiciais pelos saberes científicos e, por isso, foram perseguidas pelos médicos e pedagogos no intuito de combatê-las. Todos foram sensibilizados sobre essa questão, na busca de compreender e cercar os elementos que pudessem induzir ou permitir a prática onanista. Para isso foram pensados e aplicados dispositivos de vigilância e com eles discursos que impunham a necessidade de confissão, além de discursos corretivos. Sobre isso Foucault (2017, p. 47) aponta que:

foram alertados os pais e os educadores, sendo entre eles semeada a suspeita de que todas as crianças eram culpadas e o medo de que eles próprios viriam a ser considerados culpados caso não desconfiassem suficientemente: tiveram de per-

manecer vigilantes diante desse perigoso recorrente, foi prescrita a sua conduta e recodificada a pedagogia; e implantadas sobre o espaço familiar as bases de todo um regime médico-sexual

Todo esse esforço em vigiar o onanismo infantil propicia o avanço do poder, a intensificação de suas articulações e efeitos, ao passo que vai penetrando no real. Em virtude disso, Foucault (2017, p. 50) defende que “o poder ganha impulso pelo seu próprio exercício; o controle vigilante é recompensado por uma emoção que o reforça; a intensidade da confissão relança a curiosidade do questionário; o prazer descoberto flui em direção ao poder que o cerca”.

A partir disso, Foucault (2017) lança a ideia de dupla incitação do prazer poder. O poder sobre a sexualidade oferece um prazer de vigiar e revelar, além de um prazer de, ao mesmo tempo, ter que escapar desse poder.

3 A INFÂNCIA DEVORADA PELO PODER

O conceito de infância é, na atualidade, amplamente discutido a partir de diferentes vertentes teóricas, com vários autores se dedicando a contribuir com essa discussão. No entanto, por um longo período, a história da infância ficou à margem das pesquisas acadêmicas e nenhum autor havia produzido nenhum trabalho amplamente difundido sobre a temática. Foi somente a partir da publicação de *História social da criança e da família*, que Ariès (2014, p. 99) inaugura as pesquisas sobre a história da infância e demonstra, a partir de sua análise, qual seria o período de emergência do que chama de “sentimento de infância”.

A partir das contribuições de Ariès (2014), é possível reiterar que a criança medieval não tinha importância social; “era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto” (HEYWOOD, 2004, p. 10). É visto que, as modificações em relação a essa ausência da infância foram modificando com o passar do tempo. Na atualidade, a infância ocidental, de maneira habitual é ser considerada como uma faixa etária “que molda o caráter e o destino de um indivíduo” (HEYWOOD, 2004, p.10), por isso é zelada e protegida. A criança é considerada um sujeito de direitos próprios com suas peculiaridades percebidas, preservadas e respeitadas. Outrossim, “acabamos por associar a infância, em termos gerais, a características como a inocência, vulnerabilidade e assexualidade” (HEYWOOD, 2004, p.12), além é claro da fragilidade.

Desse modo, para compreender a infância, é necessário ter clareza do processo de reorganização da representação social acerca do tema, acontecido historicamente, e que desemboca na concepção moderna de que a infância é uma construção social, mas não homogênea, pois varia em função de especificidades relativas a cada sociedade e aos grupos sociais que dela fazem parte, como também sob influência de fatores que incidem sobre o tecido social conforme a época considerada. Assim, a própria infância pode ser

significada e vivida de maneiras distintas nos diferentes tempos históricos e nas mais diferentes realidades socioculturais e existenciais.

Apesar da inegável relevância que Ariès oferece para as pesquisas sobre a história da infância, o desenvolvimento de diferentes reflexões acerca da temática faz emergir algumas críticas ao pensamento do autor. Contudo, dentre as diversas contribuições desse teórico, o que nos interessa, nesse momento, é pinçar a ideia de que a separação existente na cultura ocidental moderna, entre adultos e crianças, não foi algo que sempre existiu.

Distintos autores concordam que o período entre os séculos XVI e XVII, marcado por acentuadas transformações econômicas e sociais, como a ascensão da burguesia e o desenvolvimento de um ambiente cultural, humanista e racionalista, remete ainda ao momento em que sociedades europeias passaram a conceber a noção de separação entre a criança e o adulto (OZINSKI; CUNHA, 2020, p. 6).

Como mencionado, a infância moderna surge em um espaço de mudanças políticas e sociais profundas que foram produzindo novos arranjos sociais, trazendo à tona novas formas de compreender o papel das instituições na produção dos sujeitos (BUJES, 2000). Como uma importante complementação da teorização de Foucault desenvolvida no tópico anterior, Moruzzi (2017) se utilizando do próprio autor, defende a notoriedade das reformas religiosas na configuração da ideia de infância. Segundo a autora, um dos recursos utilizado pelas reformas religiosas foi a instauração de instituições escolares com o objetivo de evangelizar e moralizar as crianças.

Assim, iniciou-se um processo de investimento sobre os corpos, criando uma ideia de pudor e inocência do sujeito infantil. Ou seja, com objetivos evangelizadores os discursos religiosos viabilizam a produção de uma infância inocente, que não pode ser culpabilizada por qualquer contato com a sexualidade. Desse modo, a ideia de infância inocente vai se estruturando a partir das reformas religiosas e se configurando para a produção da moralidade burguesa em torno da sexualidade infantil (MORUZZI, 2017).

No século XVII, com a escrita da Didática Magna, Comenius mobiliza os saberes e poderes voltados à religião, articulando com os políticos e científicos. Com isso, Comenius coloca a criança como sujeito central do processo de escolarização e do discurso educacional (CORAZZA, 2000). Desse modo, segundo a autora, ele defende um discurso veiculador e produtor de uma determinada forma de compreender a infância, colocando a criança como objeto da reforma religiosa e social.

Comenius objetiva preservar uma suposta inocência infantil que o discurso religioso (e posteriormente, o discurso científico) parece tratar como ideal ao ser humano. Porém, apesar percebida a partir de sua inocência a criança é resultado do pecado carnal e por tanto culpada indireta dele, isso torna sua inocência frágil e necessitada de preservação por meio da prática educacional. A partir do que pode ser percebido em Comenius é somente pela prática educacional que a natureza inocente da criança pode ser mantida e não se

deixe levar por um mundo que é mau (CORAZZA, 2000). É assim, que o conhecido antagonismo moderno se estabelece entre o adulto – o pecador – e a criança – um indivíduo em estado de graça (CORAZZA, 2000).

Com isso, Corazza (2000) defende que a infância nasce antes de poder disciplinar, porém, em uma roupagem distinta, a partir de outra configuração das relações de poder. Para ela, a produção dos sujeitos infantis se modifica com os efeitos das tecnologias disciplinares e estratégias de poder, saber e verdade que mais tarde vão articular a infância moderna.

No entanto, por ser resultado do pecado e de alguma forma estar ligada à culpa, até o Humanismo a criança é posta em um duro regime. Esse regime vai ser amenizado somente com a chegada de um poder que educa e escolariza, com a inclusão da figura do aluno, por meio da política do bom governo do estado (CORAZZA, 2000). Para isso, é preciso conhecer a criança em suas particularidades, para, então, classificá-la e normalizá-la. Ela se torna um objeto de governamentalidade moderna (CORAZZA, 2000).

Somente o poder moderno, estabelecido por uma questão de governo, é capaz de gerenciar a população infantil, voltando-se para a educação da criança aluna. A criança entra para o campo de visão do poder do Estado, que também se configura como um poder político sobre a vida das crianças. Poder esse que se organiza e se aplica como fortalecedor do poder estatal (CORAZZA, 2000).

Corazza (2000) defende que o poder de ensinar tudo a todos objetivado por Comenius instaura um poder de polícia sobre a criança, vigiando tudo o que é realizado por elas. A razão dominante na educação escolar é criada pelas regras de poder produzidas pelas maneiras de educar pensadas por Comenius e fortalecidas pela racionalidade do estado moderno (CORAZZA, 2000).

Com isso, na Modernidade, “a pedagogia será o domínio em que a arte de governar os infantis e suas vidas se produzirá” (CORAZZA, 2000, p. 17). Além disso, será o método de análise das populações e dos indivíduos, por meio do poder de polícia pedagógica, enunciado desde Comenius. Os discursos voltados à criança, seja no âmbito individual ou coletivo, entram na órbita do poder da polícia pedagógica.

Bujes (2000) expõe que o contexto de mudanças dentro do qual ocorre a emergência da infância moderna acontece, entre outros aspectos, por uma nova forma de perceber a razão humana estabelecida pelo Iluminismo, que se associa à ideia de progresso. As invenções das instituições são consideradas positivas para o desenvolvimento dessa aclamada razão indispensável ao progresso social (BUJES, 2000).

As relações de poder tomam a criança como objeto de saber, e isso torna seu corpo alvo de um saber poder que ganha utilidade com o desenvolvimento de sua docilidade e produtividade. “Os corpos e as mentes infantis tornam-se objetos das ciências” (BUJES, 2000, p. 29) no intuito de potencializar suas habilidades, ensinar seus limites. Para chegar a esse fim, o desenvolvimento infantil é monitorado, e suas ações são reguladas, engen-

dradas em um saber que revela a vontade de poder sobre seus corpos. Os efeitos desses saberes se desenvolvem a partir da descrição dos processos do desenvolvimento infantil, estabelecendo quais aspectos são desejáveis (BUJES, 2000).

Como outro lado de uma mesma moeda, essas descrições do desenvolvimento infantil sustentam a criação de novos saberes, ou seja, produzem-se mecanismos para a fabricação de sujeitos como aqueles que se procurou descrever. Esses conhecimentos alicerçam tanto a regulação, quanto a normalização dos sujeitos infantis, demonstrando a inserção desses saberes nas relações de poder. Essa construção de conhecimento sobre a infância cria práticas educacionais direcionadas para as crianças (BUJES, 2000).

As crianças tornam-se alvo das intervenções das tecnologias disciplinares por meio de “operações políticas, intervenções econômicas, de campanhas ideológicas de moralização e de escolarização, de uma intervenção calculada” (BUJES, 2000, p. 28). A preocupação com a condução das condutas infantis faz funcionar toda uma rede de saberes especializados nas crianças e na melhor forma de educa-las.

Os saberes modernos sobre a infância operam na fabricação de efeitos de verdade, formação de categorias, noções e termos que fazem com que pensar sobre a criança ocorra dentro de um determinado enquadramento. Foucault (2017, p. 113) aponta para um forte investimento na educação da criança, tendo a “pedagogização do sexo da criança” como um conjunto estratégico desenvolvido no interior do dispositivo de sexualidade⁵, mas que criam “dispositivos específicos de saber poder a respeito do sexo”.

Nessa perspectiva, o interesse em relação à criança aponta para uma tentativa de silenciar seu corpo e inseri-lo em uma norma estabelecida pela literatura científica que busca tirar da criança qualquer relação dessa com o ato sexual. Para isso, produz-se “toda uma arquitetura em torno desse silêncio e dessa vigia” (MORUZZI, 2017, p. 282), o que corrobora com o poder de polícia pedagógica apontado por Corazza (2000).

Foucault (2017) entende que a entrada da sexualidade para a discursividade do século XVIII demonstra uma vontade de saber que leva o dito e o não dito sobre o sexo a um regime de verdade. Isso significa que o dito e o não dito sobre o sexo se inserem na complexa rede de saberes e poderes em que o controle sobre os discursos se acentua e se estabelece no discurso científico. No domínio dos especialistas do saber, os saberes sobre o sexo tornam-se discurso verdadeiro, e é ele que direciona as formas de educar a criança moderna e sua relação com a sexualidade..

É importante apontar que não são apenas os saberes sobre o sexo da criança que entram nessa rede de saber poder, mas todo conhecimento sobre os sujeitos infantis ganham centralidade. O início da percepção moderna sobre a criança é impulsionado pela atenção a seu corpo e sexo, o que faz advir práticas discursivas que descrevem a infância e

⁵ Dentro desse conjunto estratégico, para além da pedagogização do sexo da criança, Foucault (2017) menciona: a histerização do corpo da mulher, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso.

determinam a forma de vivê-la, o que é norma para seu desenvolvimento físico, intelectual e cognitivo (MORUZZI, 2017).

Desse modo, podemos considerar que os sujeitos infantis são submetidos a um regime de verdade, que constrói uma “ciência da infância” (GONDRA, 2000, *apud* MORUZZI, 2017). A literatura científica voltada especificamente para a criança preocupa-se em conhecer a natureza infantil, isto é, a “essência” da criança, para que, partindo daí, possa criar uma pedagogia que atue na fabricação de adultos dóceis e úteis (FOUCAULT, 2014).

O que está em pauta é o corpo, de maneira especial, o corpo da criança, tornando-o alvo das estratégias disciplinares. A pedagogia moderna está inscrita na chave de uma sociedade disciplinar, na qual se percebe uma preocupação com esquadriñar o método, regular o tempo e o espaço para que potencializem sua utilidade (FOUCAULT, 2014). Porém, isso só é possível por meio da entrada da criança nas relações de poder/saber, pois é aí que se define a infância estabelecendo aos sujeitos infantis seu lugar social.

Com a pedagogia moderna a escola se expande. Antes ela era restrita a alguns membros do clérigo e, com o tempo, passa a acolher membros de diferentes camadas sociais. Na modernidade, a escola torna-se uma instituição primordial para o desenvolvimento da sociedade. “A criança entra, por assim dizer, em outra dimensão social a partir de sua localização no interior de uma massa desorganizada que passa a configurar a formação dos grandes centros urbanos” (MORUZZI, 2017, p. 284), ou seja, a criança entra para o problema da população.

A literatura científica e as práticas médicas voltam-se, a partir do século XVIII, à defesa dessa população. Por isso os saberes médicos encaminham a retirada da criança das ruas e sua inserção em estabelecimentos nos quais esses sujeitos infantis possam ser vigiados e orientados pelos adultos. Sob vigilância constante, a educação da criança nesse período pautava-se primordialmente nos preceitos higienistas e eugenistas, que orientavam as práticas médicas (MORUZZI, 2017).

Além da disciplina sobre o corpo da criança, agora com um novo regime de verdade que se formulava, coloca-se a população – e com ela a população infantil – no jogo de poder/saber que prescreve os modos de ser do sujeito, tornando-o adaptável a uma determinada normalidade padronizada. Esse novo ambiente social que se configurava se volta para uma educação da população de maneira massificada no centro de uma cultura definida, de uma maneira de lidar com o corpo e a sexualidade determinada, enfim, um padrão normalizado de viver (MORUZZI, 2017).

Por esse motivo, a pedagogização do sexo das crianças insere esses sujeitos em uma normalização específica, que configura determinada forma de se comportar, e a criança entra na complexa rede de saberes e poderes. A ideia de infância é uma invenção criada para suprir necessidades das relações de poder modernas no interior das redes de saberes e poderes, a qual requer a constituição de práticas discursivas e adquire funções estratégi-

cas. Usando tais apontamentos, podemos considerar a infância, assim como a sexualidade, um dispositivo histórico do poder (MORUZZI, 2017).

4 CONCLUSÃO

As questões voltadas a infância e a sexualidade nas obras de Michel Foucault, podem ser encontradas especialmente quando o autor se debruça sobre suas teorias voltadas ao dispositivo de sexualidade. No primeiro volume da *História da sexualidade*, a infância aparece ligada a figura da criança masturbadora, ocupando os saberes modernos como uma espécie de epidemia ou um mal a ser combatido. Desse modo, o onanismo infantil torna-se o principal foco de instrumentalização das famílias e da instituição escolar sendo a criança alvo do poder disciplinar. Isso ocorre em virtude de um crescente nos discursos e saberes científicos ocidentais, que a datar da modernidade estiveram engajados em regular por meio de padrões de comportamento as condutas individuais. Assim, a partir desta proliferação discursiva as verdades científicas produzem um dispositivo de sexualidade, engajado em produzir determinadas maneiras de se relacionar com as questões voltadas ao sexo e excluir outras.

Desse modo, as relações de poder emergentes no ocidente moderno, têm a criança como objeto de saber, e isso faz de seu corpo alvo de um saber poder que o dociliza no intuito de torná-lo produtivo e útil. A criança e sua sexualidade são produzidas como objetos da ciência moderna, que regulamenta suas ações e conduz sua conduta. Assim, o interesse em relação à criança demonstra a tentativa de silenciamento do seu corpo e a necessidade de encaixá-lo em uma norma pré-estabelecida pela ciência, que afasta o sujeito infantil de qualquer relação com o ato sexual. No domínio dos especialistas do saber, os saberes sobre o sexo tornam-se discurso com valor de verdade, e é ele que direciona as formas de educar a criança moderna.

A ideia de infância perpassa a produção de uma moralidade religiosa e burguesa, que encontra nas questões do sexo uma forma substancial de dominação. Desse modo, a criança é submetida a um mecanismo de vigilância constante por parte das instituições, visto que a ciência moderna produz um discurso com estatuto de verdade sobre a infância e sua sexualidade, a condução das condutas maquinadas pelas instituições modernas refletem tal produção discursiva no real. Assim, a própria família, escola e sociedade do modo geral, são instituições geradas a partir da lógica moderna que ainda estão presentes na organização social e seguem conduzindo as condutas infantis visando a moralidade burguesa apresentada no decorrer deste artigo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BUJES, Maria Isabel. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**, v.4, n. 1, p. 25-44, dez-jan/jul. 2000.

CORAZZA, Sandra. E os pequeninos, Senhor? Inocência e culpa na pastoral educativa. **Educação e Realidade**, v. 25, n.1, p. 59-92, jan./jul. 2000.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2017.

_____. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORUZZI, Andrea Braga. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: filosofia e educação (UCS)**, v. 22, p. 279-299, 2017.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio; CUNHA, Amanda Siqueira Torres. O conceito de infância no contexto da modernidade europeia (séculos XVII-XIX). **Cadernos de Pesquisa**, v. 27, n. 2, abr./jun. p. 1-23, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11225>> Acesso em: novembro de 2020.

DESENVOLVIMENTO E LINGUAGEM NA INFÂNCIA: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

CHILD DEVELOPMENT AND LANGUAGE: EPISTEMOLOGICAL IMPLICATIONS FROM CULTURAL- HISTORICAL THEORY

DESARROLLO Y LENGUAJE INFANTIL: IMPLICACIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

Ana Maria Esteves Bortolanza¹

<https://orcid.org/0000-0003-4608-2139>

Resumo: Discute-se neste artigo os aspectos epistemológicos de desenvolvimento infantil e da linguagem. Parte de uma pesquisa (2017-2020), o estudo aborda as implicações epistemológicas do desenvolvimento infantil, baseando-se em autores como Vygotsky, Luria, Leontiev, Bakhtin e outros. Em atividades para formar crianças como sujeitos de linguagem, o professor pode proporcionar situações de aprendizagens que impulsionam a formação das funções psíquicas superiores na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Conclui-se que a linguagem exerce um papel fulcral no desenvolvimento infantil, cabendo à escola planejar e executar atividades com essa finalidade. À vista disso, é indispensável conhecer as implicações epistemológicas sobre desenvolvimento com foco na linguagem, tendo em vista a apropriação das máximas qualidades humanas pela criança nas relações com o outro, por meio de atividades que fazem sentido para ela.

Palavras-Chave: Desenvolvimento da criança. Fala e escrita. Perspectiva histórico-cultural. Formação docente.

Abstract: This article discusses the epistemological aspects of child and language development. Part of a research (2017-2020), the study addresses the epistemological implications of child development, based on authors such as Vygotsky, Luria, Leontiev, Bakhtin and others. In activities to train children as subjects of language, the teacher can provide learning situations that drive the formation of higher psychic functions in Early Childhood Education and the early years of Elementary School. It is concluded that language plays a key role in child development, and it is up to the school to plan and execute activities for this purpose. In view of this, it is essential to know the epistemological implications on development with a focus on language, with a view to the appropriation of maximum human qualities by the child in relationships with others, through activities that make sense to them.

Keywords: Child development. Speaking and writing. Historical-cultural perspective. Teacher training.

¹ Docente da UNISUL

E-mail: amebortolanza@uol.com.br

Resumen: Este artículo discute los aspectos epistemológicos del niño y el desarrollo del lenguaje. Parte de una investigación (2017-2020), el estudio aborda las implicaciones epistemológicas del desarrollo infantil, con base en autores como Vygotsky, Luria, Leontiev, Bakhtin y otros. En las actividades para formar a los niños como sujetos del lenguaje, el docente puede propiciar situaciones de aprendizaje que impulsen la formación de funciones psíquicas superiores en la Educación Infantil y los primeros años de la Enseñanza Primaria. Se concluye que el lenguaje juega un papel clave en el desarrollo infantil, y corresponde a la escuela planificar y ejecutar actividades para este fin. Ante ello, es fundamental conocer las implicaciones epistemológicas sobre el desarrollo con enfoque en el lenguaje, con miras a la apropiación de las máximas cualidades humanas por parte del niño en las relaciones con los demás, a través de actividades que le den sentido.

Palabras-clave: Desarrollo infantil. Hablando y escribiendo. Perspectiva histórico-cultural. Formación del profesorado.

1. INTRODUÇÃO

Parto do princípio de Leontiev (2004) de que toda criança nasce com uma única aptidão: formar todas as aptidões especificamente humanas, processo no qual a linguagem exerce um papel basilar. Tendo como foco o princípio leontieviano, estabeleço como objetivo deste artigo analisar a relação entre o desenvolvimento infantil e a linguagem apontando as possíveis implicações epistemológicas para a docência.

O artigo é um recorte da pesquisa “A formação da atitude autora e leitora no processo de apropriação da escrita na educação infantil” (2017-2020), financiada pelo CNPq, cujos participantes são crianças de 5 anos de três escolas públicas de Educação Infantil situadas no interior do estado de Minas Gerais. Neste recorte, elejo como objeto de análise compreender como as crianças se desenvolvem e qual é o papel da linguagem nesse processo, tendo em vista as implicações epistemológicas que podem contribuir para a qualificação da docência na Educação Básica.

É uma pesquisa de caráter etnográfico realizada tendo como procedimentos observações, entrevistas e experimentos pedagógicos. O estudo contemplou três etapas ao longo de 36 meses. Na 1ª etapa (2017-2018) foram realizadas observações com o objetivo de verificar as atividades de linguagem e a participação das crianças nessas atividades. Na segunda etapa (2018-2019), foram realizadas entrevistas por meio de diálogos informais com grupos de crianças de 5 anos. Na 3ª etapa (2019-2020) foram desenvolvidos quatro experimentos pedagógicos, com 2 atividades em cada um.

A escolha dos experimentos pedagógicos se justifica pela possibilidade de organizar o cenário com elementos da cultura escrita para as atividades planejadas: a brincadeira, a roda inicial de conversa, a interpretação pelas crianças de seus próprios desenhos, e a criação de textos coletivos após a escuta de histórias.

O estudo apoia-se principalmente nos fundamentos da teoria histórico-cultural, especificamente em Vygotsky, Luria, Leontiev e Mukhina que discutem a temática. Essa opção teórica se deve à qualidade e à quantidade de estudos teórico-metodológicos desenvolvi-

dos pelos autores o que resultou na teoria histórico-cultural, uma visão que parte do papel das relações sociais no desenvolvimento da criança e da importância da linguagem nesse processo.

2. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Para se tornar humano, o indivíduo necessita reproduzir as qualidades humanas que vivencia em suas experiências com os objetos culturais e as relações sociais, no mundo da cultura produzida historicamente pela humanidade.

Os autores russos Vygotsky, Luria e Leontiev criaram na década de 1920 uma nova abordagem da psicologia denominada mais tarde como teoria histórico-cultural, assentada principalmente nos estudos de Vygotsky (1896-1934), “um dos mais importantes pensadores soviéticos do campo da educação e da psicologia do século XX” (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p.58), e seus colaboradores Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977).

Vygotsky questionou as explicações dadas sobre a formação da consciência humana que derivavam do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista, presentes no início do século XIX, cujos estudos não explicavam a consciência de modo adequado na medida que se detinham nos elementos do comportamento humano como algo herdado biologicamente ou como dádiva divina agraciada a alguns e negada a outros. Num movimento dialético de discordância dessas teorias tendo em vista sua superação, Vygotsky debruçou-se sobre os estudos de Marx para buscar uma matriz teórica e fundamentar sua teoria, partindo do princípio de que o homem se humaniza por meio da atividade e relações sociais, agindo sobre a realidade, modificando-a e modificando a si próprio (MELLO, 2004).

Isso posto, compreendo como Leontiev (2004, p.279), que “o homem é um ser de natureza social, tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Ainda que tenha sua origem animal, ele é diferente de todas as espécies de animais por formar-se nas relações com objetos culturais e relações sociais, desenvolvendo assim sua consciência, inteligência e personalidade o que o torna um indivíduo singular, único e irrepetível.

Os homens criaram e aperfeiçoaram, ao longo de sua história, os objetos materiais e imateriais, resultado de suas forças e faculdades para transformar a natureza de acordo com suas necessidades vitais e assim produzir sua existência. Nesse percurso, o homem modificou suas condições de vida e a si mesmo: produziu conhecimentos na ciência, na agricultura, na escrita, nas artes, na indústria etc., desenvolvendo concomitantemente todas as suas funções psíquicas superiores.

Nos produtos da cultura humana, material e imaterial, estão cristalizadas as marcas históricas do trabalho do homem e de seu desenvolvimento psíquico, isto é, o processo histórico de humanização de geração em geração denominado por Vigotski (2010a) de filogenético. Diferentemente de qualquer outro animal, apenas o homem é capaz de elaborar a

realidade objetiva e concreta por meio da atividade numa esfera social, de forma a objetivar a si mesmo em seu produto social. De acordo com González (2012, p. 83), o homem se “relaciona com o seu produto, se apropria da essência primeira e primária do objeto e encontra nele, no mundo real, a forma das necessidades sociais, características sociais humanas”.

Nessa perspectiva, a atividade do trabalho como uma atividade de apropriação é também uma forma de objetivação em que a cultura humana, historicamente criada, manifesta-se, segundo Leontiev (2004, p. 177), “como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano”.

À vista disso, o desenvolvimento cultural de cada indivíduo – sua ontogênese – é produto de um processo particular no qual se reproduzem as aptidões e as funções humanas historicamente constituídas. Assim, a formação das funções psíquicas superiores se constrói na atividade da criança, em seu processo de apropriação e objetivação dos fenômenos externos e internos, pois, para tornar-se humano cada indivíduo precisa apreender, internalizar e utilizar a cultura historicamente acumulada.

Isto posto, analisar como a criança se desenvolve e o papel da linguagem demanda compreender a relação dinâmica de apropriação e objetivação realizada pela criança em diferentes ciclos ou idades na infância. Consequentemente, organizar a escola da infância é, sobretudo, definir o que se ensina em relação às necessidades de aprendizagem da criança, condição *sine qua non* para seu desenvolvimento pleno, processo esse bastante complexo que passo a tratar no próximo tópico.

2.1 A CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO CULTURAL: INCLUSÃO NO MUNDO DOS OBJETOS CULTURAIS E DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Desde seu nascimento, a criança é incluída no mundo de objetos culturais e das relações sociais. Começa nos primeiros meses de vida a manipular e interagir com os objetos a ela oferecidos, descobre suas qualidades específicas e começa também, a partir de suas funções elementares a formar suas funções psíquicas superiores, como “a formação de ideias, sentimentos, hábitos morais e traços de personalidade” (MELLO, 2004, p. 135).

Entretanto, de nada adianta apenas inserir a criança num meio social ricamente culturalmente, para internalizar as experiências vivenciadas, a criança precisa da mediação de pessoas com mais experiência que possam ensinar os usos e funções dos objetos em suas formas mais elaboradas. No início da vida da criança, são a família e a escola as promotoras de suas condições de vida e educação. Isso demanda que os docentes conheçam como são formadas na criança as funções psíquicas superiores e criem as condições necessárias ao seu desenvolvimento que se realizam em atividades significativas no cotidiano da família e da escola.

Vigotski (2000b) explicou as funções psíquicas superiores ao mostrar que elas são formadas qualitativamente e se constituem através do domínio dos meios externos do de-

envolvimento cultural. O pensamento, a fala, o cálculo, a escrita, o desenho, a atenção voluntária, a autorregulação do comportamento, a imaginação criadora, a memória, como funções psíquicas superiores formam-se na criança a partir de suas experiências com os objetos e as relações sociais na atividade, em sua esfera social.

Como já mencionado, para a teoria histórico-cultural, a criança nasce apenas com a aptidão de formar as capacidades humanas em seu desenvolvimento cultural, inicialmente nos estreitos limites da família que a cerca e que se ampliam cada vez mais com sua entrada na escola da infância. Gradativamente, dependendo das condições de vida e educação, a criança se apropria da cultura ao redor dela e aprimora suas qualidades especificamente humanas.

Nos primeiros anos, o bebê relaciona-se com as pessoas e os objetos ao seu redor. Para Mukhina (1996), assim começa seu desenvolvimento biológico e, principalmente, psíquico. Dessa forma começa a humanizar-se, num processo dinâmico e dialético desde o seu nascimento. Incluída na cultura humana, a criança estabelece relações sociais, comunica-se, interage, internaliza os conhecimentos produzidos pelas gerações precedentes e, como indivíduo, ser singular, único e irrepetível, passa a ocupar um lugar no sistema de relações humanas, interagindo com objetos e fenômenos e relacionando-se com as pessoas, outras crianças e adultos.

Na primeira infância, o bebê explora diferentes objetos pelo tato e faz descobertas que movem seu desenvolvimento até aproximadamente os três anos. Ao manipular os objetos, acumula experiências que possibilitam apropriar-se da fala, das ações e gestos significados pelo adultos e crianças mais experientes a sua volta. A linguagem, com sua função semiótica materializada na fala, gestos e ações são a fonte inicial de seu desenvolvimento. Nessa atividade com objetos culturais e as relações sociais, descobre as características e as propriedades dos objetos que trazem os traços da atividade humana, exercita e desenvolve a atenção, a percepção, a memória, o pensamento. Ela começa a explicar e a interpretar o que descobre ampliando seu conhecimento de mundo, assim surge a função simbólica necessária à formação da consciência e da personalidade.

Para desenvolver-se, contudo, a criança depende de algumas condições necessárias em toda a sua infância. Essas condições são, segundo Mukhina (1996, p. 36), “as propriedades naturais do organismo da criança (em primeiro lugar, a estrutura e o funcionamento do cérebro) e a sociedade humana na qual a criança é educada”. A herança biológica marca seu nascimento natural, importante, mas não determinante para seu desenvolvimento, já que o nascimento cultural, como indivíduo inserido na vida social e na educação, é o maior responsável pelo seu desenvolvimento. É por isso que suas condições de vida e de educação são tão importantes para a formação de sua consciência e personalidade, diante de sua herança genética.

Em relação à estrutura primitiva e o funcionamento do organismo da criança, Mukhina (1996, p. 36) esclarece que ela já nasce com “um sistema nervoso humano, um cérebro

capaz de se transformar no órgão da complexíssima atividade psíquica do homem”. Quanto ao seu desenvolvimento cultural, possível graças à plasticidade do cérebro, Mukhina (1996, p.39) explica que a criança:

[...] carece de um comportamento humano, carece das qualidades psíquicas que caracterizam o homem. Mas tudo isso é compensado por sua capacidade de assimilar o que as condições de vida e a educação lhe oferecem [...] A extraordinária plasticidade, a capacidade de aprender, é uma das qualidades mais importantes do cérebro humano, é o que o diferencia do cérebro animal. [...] A criança nasce com grande parte do cérebro “limpo”, disponível para captar e fixar o que a experiência e a educação lhe proporcionarem.

É necessário frisar que ao nascer a criança não possui as formas típicas de comportamento do adulto, apenas os reflexos não condicionados e condicionados, inicialmente, permitem que ela interaja socialmente e assimile as experiências sociais. Nesse processo, determinados mecanismos reflexos isolados integram-se em sistemas complexos nos órgãos funcionais para a formar suas funções psicológicas superiores.

Os primeiros sete anos de vida são a base para a maturação intensiva do organismo humano, particularmente do sistema nervoso e do cérebro da criança. Com essa maturação do cérebro, a criança assimila melhor suas experiências e desenvolve as capacidades humanas. A escola tem, portanto, um papel central na vida da criança, pois seu desenvolvimento depende da ativação do cérebro e da educação, aqui entendida como processo de humanização.

Todavia, o cérebro da criança “é particularmente sensível às sobrecargas resultantes de uma ação monótona e prolongada. Disso decorre a importante necessidade de dosar e variar a influência educacional” (MUKHINA, 2006, p. 430. Isso implica que o sistema educacional na escola da infância deve definir como objetivo formar plenamente a criança, o que requer considerar os processos vividos por ela em cada etapa etária e seu desenvolvimento para planejar ações pedagógicas que atendam às suas necessidades.

As atividades pedagógicas precisam apoiar-se em um ensino intencional, planejado para que a criança aprenda o sistema da vida dos adultos apropriando-se da cultura, de modo a conduzir a um resultado externo determinado, e formando simultaneamente as ações internas que lhe permitem conhecer os objetos, compreender sua constituição e as relações entre eles, bem como as relações sociais no contexto de sua vida. O desenvolvimento das ações internas pressupõe que a criança realize atos psíquicos como operações de percepção, pensamento, imaginação, memória etc. (CHAIKLIN; HEDEGAARD, 2013).

A escola da infância, que se organiza a fim de que a criança desenvolva sua consciência e personalidade, depende das atividades mediadas por pessoas mais experientes, adultos e crianças e, da elaboração dessas ações internamente que podem impulsioná-la para resolver novos problemas cada vez mais complexos e variados criando novas neces-

sidades. Isso demanda que o professor conheça esse processo para atender as necessidades da criança, de complexificar e criar novos desafios que façam surgir cada vez mais novas necessidades, de modo que ela assimile as máximas qualidades humanas historicamente construídas.

Nesse processo, o adulto é o responsável pela criança, que organiza e dirige sua vida. Segundo Chaiklin e Hedegaard (2013), as ações práticas e os atos psíquicos infantis resultam de aprendizagens significativas e de um ensino planejado para esse fim. Portanto, cabe ao professor conhecer o tripé conceitual – ensino, aprendizagem e desenvolvimento – para, baseando-se nessa relação tríade, planejar o que ensinar e como ensinar a criança nos diferentes estágios etários da infância tendo como foco seu desenvolvimento.

2.2 PARTICULARIDADES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM DIFERENTES CICLOS NA INFÂNCIA

Desde o nascimento, as idades da criança se distinguem por um tipo de sensibilidade que seleciona o que lhes é ensinado, bem como as possíveis influências dos adultos em sua vida. Isso se explica em razão de a necessidade do ensino incidir principalmente no desenvolvimento das funções em formação, sendo que cada criança “aprende de um jeito diferente do adulto e de um jeito diferente em cada etapa de desenvolvimento”. (MELLO, 2007, p.95).

O desenvolvimento da criança é, portanto, um processo específico em que surgem novas qualidades e particularidades que não estavam presentes, mas que se formam ao desenvolver-se culturalmente. Marcado pelas transformações qualitativas, o desenvolvimento da criança passa por ciclos ou idades, que não correspondem às idades cronológicas, sendo cada ciclo caracterizado por um período, diferente de outros ciclos quanto aos conteúdos e tempos. Em cada ciclo o conteúdo específico se interliga à relação da criança na atividade promotora de desenvolvimento que reestrutura essas relações entre seu organismo e sua personalidade. Vigotski (2018, p. 25) explica como se realiza esse processo, ao esclarecer que

Existem algumas leis básicas que mostram que, em cada idade, determinadas particularidades da vida orgânica da criança e de sua personalidade parecem se deslocar para o centro do desenvolvimento. Antes e depois disso, elas crescem bem mais devagar e, como se diz, se deslocam para a periferia do desenvolvimento. Isso significa que no desenvolvimento da criança, cada particularidade tem seu período propício para se desenvolver, ou seja, existe um período em que ela se desenvolve otimamente.

Isso justifica porque em cada ciclo uma função psíquica ocupa a linha principal no desenvolvimento infantil enquanto as outras funções, simultaneamente, apenas colaboram nesse processo.

Para Vigotski (2010b), os ciclos ou seu equivalente, as *idades psicológicas* se constituem e se diferenciam quanto ao tempo e ao conteúdo – significado e sentido – particulares em cada criança e em cada um dos ciclos que, por sua vez, dependem de suas condições de vida e de educação e sua relação com o meio, particularmente suas vivências, entendidas como uma unidade psíquica que sintetiza as relações dela com o meio sociocultural que a afetam de alguma maneira.

O critério para demarcar o desenvolvimento infantil por ciclos ou idades psicológicas é o surgimento de formações novas qualitativas que se destacam em cada ciclo, as neoformações, conceituadas por Vigotski (2006, p. 255) como

[...] um novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, em seu aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação como meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um determinado período.

Nesse processo, as neoformações se dão em dado período e transformam a relação da criança com a atividade daquele ciclo bem como suas relações sociais, de forma a criar nela novas necessidades e motivos, o que reorganiza seu psiquismo, isto é, o desenvolvimento interfuncional de todas as suas funções psíquicas superiores e sua consciência, por isso ela começa a tomar consciência de particularidades da realidade que ainda não haviam sido percebidos por ela.

Os ciclos de desenvolvimento da criança são alternados por crises e períodos estáveis. Segundo Vigotski (2006, p. 255), nas idades psicológicas mais estáveis, “o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças microscópicas da personalidade da criança”, que se acumulam e “se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade”.

Enquanto as crises se caracterizam pelo caráter transitório em que surgem as neoformações desses períodos, em cujo processo se dissolvem, modificam-se e se incorporam no ciclo seguinte com existência própria, como uma linha acessória de desenvolvimento. As neoformações em cada ciclo de desenvolvimento caracterizam a criança como um indivíduo qualitativamente diferente cujo desenvolvimento segue as leis específicas de cada ciclo de sua vida, mas sob a direção da lei geral do desenvolvimento, e por isso, se estruturam como uma totalidade única.

À vista disso, os ciclos ou idades psicológicas se estruturam em primeira infância, que compreende de zero a três anos aproximadamente, sendo que o primeiro ano do bebê se caracteriza pela comunicação emocional, desenvolvendo no período de um a três anos a atividade objetal manipulatória.

Em torno dos três anos, a criança dirige seus interesses para a utilização dos objetos conforme são usados pelos adultos, passa então a imitá-los brincando. Para Leontiev (2006), a brincadeira é atividade guia da criança, embora não seja predominante, é a con-

dutora da linha principal de seu desenvolvimento. Por meio dela a criança constitui suas funções psíquicas e forma a função simbólica, necessárias para a assimilação da linguagem escrita mais adiante.

Na brincadeira de papéis sociais, assim chamada por Vigotski, a criança imita e assimila o mundo do adulto, amplia seu conhecimento e se desenvolve ao diferenciar os diferentes papéis sociais da vida adulta que desempenha na atividade do brincar. Dessa forma, o interesse da criança ao brincar não é construir um produto final mas vivenciar o processo em si para se apropriar recriando o sistema da vida adulta que ela deseja vivenciar, mas que física e psicologicamente não tem as condições necessárias.

Ao brincar, a criança reproduz/recria as ações humanas, tornando-a uma atividade objetiva que realiza com os objetos, antes somente manipulados. A função social desses objetos culturais pode ser substituída pela criança que brinca com um objeto substituto. Assim, “só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação” (LEONTIEV, 2006, p. 122).

Portanto, na brincadeira, forma-se a função simbólica, necessária para a criança apropriar-se futuramente da linguagem escrita. À vista disso, a brincadeira passa a dirigir-se aos processos internos que desenvolvem a linguagem, o pensamento, a imaginação, o controle da vontade, a atenção, a memória, os valores e princípios etc. Nessa atividade, a criança começa a aprender a conviver em grupo e a controlar a própria conduta, toma consciência das regras de comportamento que regem as relações do mundo adulto, “expressa suas impressões da vida vivida – combinando elementos da realidade com elementos que cria a partir de suas experiências. O que na vida real passa despercebido para a criança, na brincadeira, transforma-se em regra” (PRESTES, 2010, p. 159).

Elkonin (2009, p. 406) chama de jogo protagonizado a brincadeira, e explica que nela se dá a mudança das razões em forma de desejos imediatos, incontroláveis, emotivos para “uma nova forma psicológica [...] as razões em forma de designios sintéticos próximos da consciência”. A criança modifica suas ações imediatistas e impulsivas para ações mais racionais e mais próximas da consciência, e começa a adotar a conduta do adulto operando uma mudança qualitativa em sua personalidade e consciência.

Enfim, a brincadeira não é para a criança apenas uma atividade de reprodução da vida adulta por meio da imitação de ações com objetos culturais e relações sociais das quais ela participa, é, também, uma atividade criadora em que a criança elabora/reelabora os modos de perceber, apreender e significar o mundo e de nele relacionar-se.

Pode-se conceituar a brincadeira como uma atividade em que a criança se apropria e objetiva suas experiências sociais, mediadas pela linguagem verbal que as significa e possibilita a ela formar sua consciência. Esse processo é condicionado pela significação como unidade entre o pensamento e a palavra, e a brincadeira é um tipo de linguagem que desenvolvendo a função simbólica, desenvolve também a consciência da criança. Vygotsky

a situa na pré-história da linguagem escrita e mostra sua relevância para o desenvolvimento infantil.

Depois da brincadeira de papéis sociais, entre os sete, oito anos, a criança entra na idade escolar e sua atividade guia é a atividade de estudo caracterizada por um ciclo em que se formam os conceitos científicos incorporando os conceitos espontâneos que a criança desenvolvera na idade também chamada por Vigotski (2010a) de idade pré-escolar.

Como já foi destacado, o meio exerce um papel fulcral no desenvolvimento da criança, dadas às suas condições de vida e de educação e a maneira como ela se relaciona nas interações de seu cotidiano com os objetos culturais e as relações sociais. Isto posto, passamos no próximo tópico a tratar desse papel.

3. O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM SUA PRÉ-HISTÓRIA: GESTOS, DESENHOS E BRINCADEIRAS

A criança se desenvolve influenciada pela educação a que tem acesso, particularmente, por atividades realizadas na escola da infância para atender suas necessidades. À vista disso, a criança estabelece relações com o meio que são indispensáveis para que desenvolva todas as suas funções psicológicas superiores.

Para conhecer o meio e sua relação com o desenvolvimento da criança faz-se necessário estabelecer parâmetros relativos; de modo que o meio seja visto como uma “circunstância do desenvolvimento, por encerrar [...] qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança”. Assim, “só se pode elucidar o papel do meio no desenvolvimento da criança quando nós dispomos da relação entre a criança e o meio” (VIGOTSKI, 2010b, p. 682).

Ao desenvolver-se, a criança amplia gradativamente o meio em que vive e, por sua vez o meio favorece seu desenvolvimento se lhe são oferecidas as condições de vida e educação ideais. Nessa perspectiva, o papel do meio é fundamental para seu desenvolvimento, de maneira que o significado dos elementos que compõem o meio, embora sejam os mesmos, é vivenciado de maneira diferente pela criança em cada ciclo da infância, pois a relação dela se altera conforme as particularidades do ciclo de desenvolvimento em que se encontra. O que determina a influência do meio no desenvolvimento da criança é a vivência, como já apresentado no tópico anterior.

O papel da vivência no desenvolvimento da criança apresenta ainda outros fatores, segundo Vigotski (2010a), sendo um deles as particularidades que determinam a atitude da criança diante de uma situação, uma vez que algumas têm um papel mais significativo enquanto outras desempenham um papel secundário, por conseguinte a relevância está em destacar quais dessas particularidades constitutivas são determinantes para formar a atitude da criança em uma determinada situação.

Enfim, o papel que o meio desempenha para o desenvolvimento da criança é condição *sine qua non* para a compreensão do professor no sentido de ver a criança como ser histórico e social, que se forma nas relações sociais, em interação com objetos culturais e relações sociais.

3.1 SOBRE A RELAÇÃO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Toda criança tem uma pré-história de desenvolvimento da escrita, como já foi enunciado em outro tópico. Para conhecer um pouco mais o papel central que a escrita exerce em seu desenvolvimento, busco Vygotsky, Luria e Leontiev que produziram vários estudos de ordem teórico-metodológica sobre a fala e a escrita.

Historicamente, a aquisição da palavra possibilitou à humanidade e a cada indivíduo representar os objetos e os fenômenos, as relações sociais, desenvolver o pensamento e outras funções psicológicas superiores e, sobretudo, formar a consciência como uma função altamente simbólica, uma vez que a palavra é compreendida por Vigotski como “o microcosmo da consciência”. O autor faz uso de várias metáforas para dimensionar essa relação entre palavra e consciência.

A consciência se reflete na palavra da mesma maneira que o sol em uma pequena gota de água. A palavra é para a consciência o mesmo que o microcosmo para o macrocosmo, a célula para o organismo, o átomo para o universo. A palavra é o microcosmo da consciência. A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana (VYGOTSKI, 2001, p. 346-347).

Ao criar e utilizar signos para significar o mundo, principalmente, as palavras como signos verbais ditos ou escritos, a humanidade criou formas humanas que diretamente agem na criança em desenvolvimento. Como meios artificiais, os signos são utilizados pela criança para resolver qualquer tarefa psicológica, pois são os significados e os sentidos que lhe permite apropriar-se da cultura, objetivá-la, tornando seus esses conhecimentos. A escrita é, nesse sentido, o principal meio artificial criado pelos homens e, a criança em sua pré-história da escrita a utiliza como um poderoso instrumento cultural (VIGOTSKI, 2010a).

Nessa perspectiva, os signos da escrita exercem um papel funcional auxiliar para a criança expressar e comunicar suas ideias. Luria (1986) conceitua a escrita como o uso funcional de sinais gráficos que estruturam as palavras sendo responsável pela comunicação, pela transmissão de ideias, de conceitos, de recordação, este último uma função mnemônica importante.

Vygotsky (2010a), ao conceituar a escrita como um sistema de signos simbólicos complexos, sistema de segunda ordem porque, inicialmente, os signos verbais escritos identificam convencionalmente os sons da fala que, por sua vez, representam objetos e

fenômenos. Ao se apropriar da escrita, a criança passa gradativamente do simbolismo de segunda ordem ao simbolismo de primeira ordem, representando diretamente os objetos, fenômenos e relações, sem transitar pelos signos sonoros da fala.

Ressalta-se que, nesse processo dinâmico e dialético, desenvolvem-se todas as funções psíquicas superiores da criança, especificamente, do pensamento e da linguagem. Ao se apropriar de significados e sentidos, a criança constrói para si mesma os conhecimentos postos na escrita que foram elaborados historicamente pela humanidade. Vigotski (2010a), ao explicar o desenvolvimento da linguagem escrita, afirma tratar-se do domínio de um sistema externo muito complexo, instrumento cultural que se constitui historicamente, que exige da criança o desenvolvimento de sua função simbólica ainda não suficientemente desenvolvida, que paradoxalmente se desenvolve no ato escrever, ou seja, a criança aprende a escrever escrevendo.

A pré-história de desenvolvimento da escrita, que conduz a criança até a aquisição da escrita simbólica, começa com os gestos, signos visuais. Esse olhar para a escrita, permite afirmar, como Vygotsky (2000a), que os gestos do bebê já prenunciam a futura escrita desenhada no ar assim como na escrita simbólica estão as marcas de seus gestos. Assim, os gestos são signos de uma linguagem que guardam diretamente relação com as palavras, apontando para a futura materialização da escrita. Depois deles, surgem as garatujas, a criança desenha para representar algo, também aqui há um vínculo entre o gesto a escrita. Os sinais traçados pelo lápis que a criança comanda já são alguma coisa na direção do que representa o gesto como linguagem primeira em sua relação com o mundo.

Na segunda etapa de desenvolvimento da pré-história, segundo Vygotsky (2000), surgem as brincadeiras de papéis sociais, em que os objetos da atividade do brincar podem significar outros, serem substituídos e se tornarem signos novos. A semelhança entre o objeto-brinquedo e o objeto real não é tão relevante quanto sua utilização funcional, e, novamente, são os gestos que auxiliam na representação e possibilitam significar e criar sentido, processo esse em que um lápis como objeto substituto pode ser tornar, por exemplo, um trem.

Os signos verbais em sua função semiótica vão ganhando espaço nos papéis que a criança desempenha na brincadeira. Isso também se dá nos desenhos da criança, os gestos da mão que segura o lápis apontam e significam o objeto representado. Nos traços do desenho infantil revela-se a escrita ainda não dominada pela criança que, gradualmente, vai acrescentando as palavras ao desenho e, finalmente, as palavras precedem o desenho. São passos da criança em direção à escrita simbólica.

No desenho, para Vygotsky (2000a), a criança recorre habitualmente à fala, evidenciando a predominância dos signos em seu desenvolvimento. Ela recorre à função mnemônica para relatar e significar seus desenhos, processo esse que exige dela descrever verbalmente seus desenhos, caminho que lhe possibilita desenvolver o pensamento abstrato.

Assim, a caminho da escrita simbólica, a criança percorre um caminho nada linear, entre idas e vindas, movimentos evolutivos e involutivos, adquire os conhecimentos necessários para a apropriação e objetivação da escrita. Começa usando as letras sem diferenciá-las, relaciona com os sons da fala, distancia-se em seguida e passa a significar diretamente o mundo que a cerca e a si mesma por meio dos signos gráficos, isto é, da escrita. Essa representação de letras ainda não diferenciadas precisa ser acompanhada na escola pela contextualização em textos, frases, palavras, de tal forma que a criança perceba a função que a letra exerce quando contextualizada (VYGOTSKY, 2000a).

Ao descobrir a escrita, a criança compreende que pode não só desenhar as coisas, mas desenhar também as palavras. Isso mostra que ensinar a escrita requer organizar essa passagem natural da criança no percurso de sua pré-história da escrita, de modo consciente pelo professor, partindo das experiências da pré-história da escrita para o ensino da escrita simbólica.

Em síntese, a pré-história do processo de desenvolvimento da escrita se constrói pelos gestos, desenhos e brincadeiras que trazem o germe da escrita e conduzem a criança ao domínio da escrita simbólica. As implicações epistemológicas desse processo apontam para a escola da infância a necessidade de os professores planejarem o ensino da escrita, inicialmente, assumindo a função de escriba para criar na criança a necessidade de uma atitude responsiva em relação à escrita, isto é, de alguém que ao escrever participa e responde na interlocução com o outro (VOLÓCHINOV, 2017).

Isso é possível quando as atividades da criança são significativas e se realiza pelo professor que registra os textos produzidos por ela. Começa assim seu percurso para formar a atitude autora e leitora diante de diferentes suportes da escrita, como o livro, a revista, os rótulos, os gibis etc., e de infinitos gêneros discursivos no processo de enunciação da língua em movimento (BAKHTIN, 2011).

Gradualmente, a criança vai se apropriando da escrita na interlocução com os textos, e começa a perceber a função das letras na palavra, da palavra no texto, dos textos que circulam no mundo da cultura escrita e do contexto em que os textos são produzidos como objeto histórico. É preciso enfatizar que esse percurso se dá em duas vias, do geral para o particular, isto é, do texto para a letra, e do particular para o geral, ou seja, da letra para texto, mas não se pode isoladamente ensinar a as letras como se o código alfabético pudesse substituir a linguagem escrita em sua complexidade.

Para aprender os atos de ler e de escrever na escola são necessários contextos significativos, da vida da criança no cotidiano, planejados e organizados pelo professor, nos quais a criança interaja com a escrita – lendo e escrevendo – com o professor e outras crianças mais experientes, guiada pelos significados e sentidos, no qual o código alfabético é apenas uma pequena parte nesse complexo processo.

Vygotsky (2010a) explica que a criança aprende num processo dinâmico e dialético, primeiramente no nível interpsíquico, nas interações da criança com o outro, e no nível

intraprésiquico, isto é, na atividade interna, mental que permite a ela elaborar significados e sentidos nos atos de leitura e escrita, atividades que não se separam e podem ou não acontecer concomitantemente. Para o autor, a escrita é uma função muito especial da linguagem, diferente da fala na estrutura e no funcionamento. O ato de escrever torna-se uma ação voluntária e deliberada da criança, portanto, consciente, o que requer planejamento e monitoramento. Isso contribui para sua aprendizagem como motor do desenvolvimento infantil, particularmente para a formação do pensamento abstrato e formação da consciência, impulsionando todas as suas funções psíquicas superiores em suas relações.

Ao diferenciar a língua falada e a língua escrita e compará-las, Bajard (2016, p. 222) alerta para a ausência de métodos de aprendizagem que considerem as diferenças de estrutura e natureza da fala e da escrita.

Se a língua falada é autônoma por operar a partir do signo sonoro constituído de fonemas, aceitemos o postulado segundo o qual é autônoma também a língua escrita, já que ela opera baseada no *signo gráfico*², constituído de caracteres. É espantoso que essa última instância seja ignorada pela maioria das pesquisas e pelos métodos de aprendizagem vigentes no Brasil.

A fala se assenta em um signo sonoro enquanto a escrita no signo gráfico, Bajard destaca no artigo *O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita*, no qual se insere a citação anterior, que ainda hoje persistem práticas pedagógicas e estudos teóricos que privilegiam o método fônico, apresentado às crianças o código alfabético apenas seu aspecto externo – letras e sons – e sua correspondência, como se a escrita fosse tão somente um amontoado de letras que se juntam. Esse olhar para o ensino da escrita às crianças cria um “acesso caótico” ao significado.

[...] a consciência fonológica, objeto de tantas pesquisas, baliza a relação dos grafemas visíveis com o signo sonoro mediante as unidades acústicas da língua falada, os fonemas, possibilitando um acesso “caótico” ao significado. Assim, ela opera fora do vínculo direto da grafia com o significado. Esse afastamento entre a grafia e a compreensão – entre o visível e o legível (CHISTIN, 2011, p. 52) – é correlato ao déficit em compreensão apontado na prática da escrita dos jovens pelas avaliações nacionais e internacionais. Se quisermos que os cidadãos de amanhã saibam utilizar a língua escrita como instrumento da vida cotidiana nas suas diversas funções simbólicas, devemos ensiná-la por meio da função discursiva enraizada no signo gráfico. (BAJARD, 2016, p. 223).

O acesso caótico e tortuoso para a criança chegar ao significado impede a criança de elaborar significados e sentidos para a escrita em sua complexidade. Nesse sentido, o método fônico não contribui para ensinar a escrita à criança não contribui para sua apren-

2 Grifo do autor.

dizagem, conseqüentemente, não forma a criança autora e leitora de textos. Ao decorar os aspectos linguísticos externos da escrita, a criança não se propicia dos significados e sentidos da escrita. É isso que Bajard (2016) chama de acesso “caótico” à escrita. Por esse caminho, as experiências vivenciadas pela criança na escola não desenvolvem sua personalidade e dificultam a formação da consciência, uma vez que esta se liga umbilicalmente à linguagem verbal, particularmente à escrita. A escrita é, portanto, uma linguagem essencial no desenvolvimento da criança

No final da idade pré-escolar, estarão criadas as condições para apropriação e objetivação da escrita. Serão os primeiros anos do ensino fundamental o momento de apreensão da escrita ortográfica, destacando o conteúdo de suas produções escritas para ensinar a escrita convencional, em seus aspectos sintáticos, semânticos e ortográficos. Nessa fase, o vocabulário da criança triplica, ela passa a construir frases adequadas às regras gramaticais e a sua consciência linguística possibilita atribuir sentidos aos significados apropriados. Finalmente, ela passará a operar com a linguagem oral e a escrita, se forem criadas as condições adequadas (MUKHINA, 1996). Passo então aos apontamentos sobre a escrita que precisam estar presentes na organização do ensino dos atos de leitura e de escrita.

3.2 IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA A DOCÊNCIA

Na discussão que faz sobre ensino e aprendizagem, Mukhina (1996, p. 51-52) destaca que

A diferença entre o que a criança é capaz de realizar junto com o adulto (com as demonstrações, indicações e correções que o adulto introduz em seus atos) e o que é acessível a ela devido a seu próprio desenvolvimento é denominada *zona de desenvolvimento imediato da criança*. A magnitude da zona de desenvolvimento imediato é um indicador importante da *capacidade de aprendizagem* da criança, de suas reservas de desenvolvimento em cada momento determinado. (grifos da autora).

O professor precisa considerar para organizar o ensino o que a criança é capaz de fazer sozinha porque já sabe, para ajudá-la naquilo que não pode ainda realizar por si mesma, contudo pode fazer com o auxílio alguém mais experiente, que age dessa forma na zona de desenvolvimento iminente (PRESTES, 2010). Assim, a criança aprende quando o ensino incide na zona de desenvolvimento iminente, isto é, quando a criança aprende com o auxílio de outra pessoa mais experiente. Esse é um bom ensino que contribui para a aprendizagem e favorece o desenvolvimento infantil.

O que se observa nas concepções de Vygotsky, Luria e Leontiev é a inversão da relação *desenvolvimento > aprendizagem* para a relação *aprendizagem > desenvolvimento*.

Nesta última relação, em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, a linguagem desempenha uma tarefa fundamental.

O papel do ensino se concretiza, de acordo com Vénguer e Vénguer (1993), quando a experiência social da criança é o ponto de partida para organizar seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, o ensino espontâneo é superado e dá lugar a um ensino consciente, que foca a formação de todas as funções psicológicas da criança tendo em vista um indivíduo consciente, crítico e autônomo.

O ensino a ser oferecido à criança precisa ter a finalidade de desenvolver plenamente a criança de maneira que ela se aproprie das máximas qualidades humanas. Sobre isso, Vénguer e Vénguer destacam que,

É certo que o ensino é absolutamente indispensável para que a criança avance no desenvolvimento mental. Porém não qualquer ensino. É necessário saber com que seqüência se deve introduzir a criança no tesouro dos conhecimentos humanos e como fazê-lo. É necessário, além disso, considerar as possibilidades da criança, seus interesses e recordar sempre que ela não só se prepara para a vida futura, mas que está vivendo e que nossa tarefa é fazer essa vida interessante e feliz. (VÉNGUER E VÉNGUER, 1993, p. 12)

Os estudos de Vénguer e Vénguer (1993) destacam a organização do ensino tendo em vista as possibilidades e as características de cada criança, o respeito às etapas de seu desenvolvimento, e, também sua relação com o mundo para ampliar sua formação integral.

Vigotski (2000a), ao falar do ensino da leitura e da escrita na Rússia, das décadas de 1920-1930, esclarece que é preciso, primeiro, centrar no significado, dado pela função simbólica dos signos verbais, não na técnica da escrita em seus aspectos externos, de modo a responder às necessidades da criança. Segundo, para aprender a ler e a escrever, a criança precisa sentir necessidade de ler e de escrever e só criará essa necessidade por meio de atividades significativas cujos motivos a conduzam a alcançar o objetivo final. Terceiro, o meio que cerca a criança exerce uma influência no processo de aprendizagem dos atos de ler e de escrever. É preciso criar situações de usos da leitura e da escrita no cotidiano da vida da criança, de forma a cultivar um momento natural em seu desenvolvimento, situações que advenham de seus desenhos e brincadeiras, de contextos e situações que favorecem o diálogo nas interações da criança no cotidiano. E, finalmente, em quarto lugar, é preciso trabalhar a escrita nas atividades de desenhos e brincadeiras.

Quanto à fala, Mukhina (1996) realizou um estudo sobre os tipos de linguagem que a criança desenvolve na idade pré-escolar. Segundo a autora, o papel dos interlocutores da criança, daqueles que interagem com ela, é fundamental para a aquisição da linguagem. Como a linguagem infantil ainda é marcadamente situacional, a criança emprega palavras sem mencionar seus referentes. Ela tem que se esforçar para sua comunicação tornar-se mais clara, para isso precisa distanciar-se da situação concreta, o que a motiva a desen-

volver a função simbólica da linguagem. Quando o professor conhece esse processo, pode colaborar com a criança.

Ao distanciar-se do objeto representado em sua fala, segundo Mukhina (1996), a criança emprega a linguagem contextual, embora a linguagem funcional ainda esteja fortemente presente. Assim, a apropriação da linguagem contextual depende de um ensino planejado para essa finalidade, que considere situações de uso da linguagem contextual para auxiliar a criança a falar sobre o objeto representado em sua ausência. No fim da idade pré-escolar, a criança já faz narrativas sem depender da situação concreta, ou seja, ela já abstrai e usa a linguagem em sua função simbólica, aproximando-se do falar do adulto.

De acordo com Mukhina (1996), a criança emprega também a linguagem explicativa, quando desenvolve a estrutura da exposição e precisa explicar um conteúdo, em situações de linguagem que requerem relações e circunstâncias situacionais para comunicar-se com seu interlocutor.

A linguagem desempenha também a função de planejamento e regulação da própria conduta da criança. No final de sua infância, ao tentar resolver um problema, ela usa um tipo de linguagem pronunciando várias palavras que não são dirigidas a alguém, mas a si mesma com a função de planejar e regular seu comportamento, trata-se da linguagem egocêntrica. Mukhina (1996, p. 242) a conceitua como “exclamações que expressam a atitude da criança diante do que ocorre ou então palavras com que ela explica a operação e seus resultados [...]”.

Luria (2006), um dos colaboradores mais próximos de Vygotsky na elaboração de princípios e conceitos a respeito da linguagem, explica que a criança ao iniciar sua vida escolar já adquiriu conhecimentos que a auxiliam na aprendizagem da escrita, pois, durante os primeiros anos de desenvolvimento ela aprende e assimila algumas técnicas que a preparam para depois dominar a escrita simbólica, processo esse longo e complexo em sua escolaridade.

A criança inicia seus registros escritos, palavras ou frases, apenas por imitação ao gesto do adulto, reproduzindo apenas em sua forma externa. Nessa fase, Luria (2006, p. 146) evidencia uma “total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa [...] uma simples brincadeira” pela criança. Isso implica que ao escrever a criança também não a emprega como função mnemônica. Ela ainda “não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória”. No estágio seguinte, a relação da criança com a escrita se modifica e se transforma em “um signo auxiliar da memória”. A criança associa as garatujas ainda não diferenciadas com alguma coisa que quer lembrar, passando por “um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos da memória semelhante à escrita dos povos primitivos. “Em si mesmo, nenhum rabisco significa coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos” passam a conferir “a função de auxiliar técnico da memória”. (LURIA, 2006, p.157).

Os sinais gráficos realizados nesse estágio organizam o comportamento infantil, embora sem nenhum conteúdo próprio, indicando que a criança começa a atribuir significado ao que escreve. Contudo, esse significado não está determinado, e não são raras as vezes que ela esquece o que representam seus registros. Aparecem então os primeiros indícios da escrita em que a criança usa o registro como signo para se recordar de alguma coisa, ainda que as marcas não expressem nada em comum com aquilo que ela quer representar.

Um signo gráfico primário não diferenciado não é nessa fase ainda um signo simbólico, pois não traz um significado em si nem um signo instrumental, a criança não é ainda capaz de lembrar algo que foi anotado. Assim, o próximo passo é diferenciar o signo escrito fazendo com que ele expresse um conteúdo específico. Nesse momento, a criança já produz rudimentos de escrita que sinalizam sua capacidade de escrever (LURIA, 2006). Mesmo empregando arbitrariamente o signo, ela diferencia apontando seu conteúdo específico. Sua escrita se torna estável e independente do número de elementos que ela anota, e a memória é empregada como um poderoso instrumento nesse processo. As marcas gráficas começam a ganhar objetividade, e o que antes eram subjetivamente ordenado torna-se signo com um significado objetivo.

A produção gráfica da criança começa a ganhar novas formas mais definidas: cores, formas e tamanhos. Semelhante à escrita pictográfica primitiva, ela passa a empregar “a ideia de usar o desenho como meio de recordar e pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa”, transmutando-se em meio, e “o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2006, p.166).

A pictografia como forma de a criança desenvolver a escrita é uma fonte que ela experiencia em seus desenhos. Inicialmente, um processo autocontido de representações em que ela não utiliza os signos como mediadores da realidade. Posteriormente, são usados como um meio para registrar, a criança então desenha figuras e realiza desenhos espontâneos. No início, ela não usa o desenho como um recurso auxiliar que pressupõe o uso instrumental deste com uma função simbólica, cuja estrutura é diferente da escrita pictográfica e do desenho espontâneo. Nesse momento, a criança lê e escreve por meio de pictogramas, pois estes apresentam “aspectos mediadores como objetivos, meios, fins e técnicas funcionais” (COSTA, 2014, p.39). Isso significa que o desenho já não é mais utilizado pela criança unicamente como um tipo de brinquedo.

Ao se deparar com um obstáculo para registrar algo que não consegue expressar no desenho, a criança busca os meios indiretos para superar essa dificuldade. Ela deixa de representar o desenho do objeto em sua totalidade e passa a representar parte significativa do mesmo, processo esse que a conduz à abstração. A criança entra “[...] no processo de aquisição de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica” (LURIA 2006, p. 179). Assim ela chega ao final de sua história da pré-escrita

e seguirá num movimento dialético de evolução e involução ao domínio da escrita simbólica utilizada pela humanidade.

Luria (2006, p. 180) explica que

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma *melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra*. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado. (grifos do autor).

Para desenvolver a escrita simbólica, a criança passa a empregar os signos, mesmo não compreendendo como fazer isso, pois ela não tem ainda a consciência do ato de escrever, entretanto, escrevendo a criança aprende a escrever. A relação que mantém com seus escritos é ainda uma ação externa, sendo que ao ler esses registros escritos ela desconhece sua funcionalidade social.

Ao se apropriar da funcionalidade da escrita, as letras grafadas pela criança se assemelham a rabiscos de sua fase da pré-história da escrita. De acordo com Luria (2006), essa é a fase da atividade gráfica primária não diferenciada da criança, em que ela encontra dificuldades para realizar seus registros escritos, mas não involui ao estágio das figuras, fixando-se no nível da escrita simbólica que produz seus próprios signos, e assim desenvolve aos poucos as técnicas diferenciadas para alcançar a escrita essencialmente em sua função simbólica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto na introdução deste estudo, de que a criança nasce com uma única aptidão e forma as aptidões humanas nas relações sociais, tendo a linguagem um papel fulcral nesse processo, a finalidade deste artigo foi evidenciar os aspectos epistemológicos do desenvolvimento infantil e o papel da linguagem nesse processo, na perspectiva histórico-cultural.

Os resultados do estudo teórico mostraram que a natureza social de desenvolvimento da criança resulta do processo de apropriação da cultura historicamente construída pela humanidade. Nessa direção, evidenciou-se a inserção da criança na cultura historicamente construída pela humanidade, já existente, para que ela aprenda e se desenvolva, formando sua inteligência e personalidade.

Nesse processo, este estudo destacou a importância das condições de vida e de educação escolar da criança, portanto, o papel da escola torna-se fundamental para seu desenvolvimento.

A linguagem verbal, a fala e a escrita têm nesse processo um papel central para o bom desenvolvimento infantil, conforme destacou-se neste artigo. Isso implica que o professor considere o conjunto de conhecimentos que auxilia a criança na aprendizagem da escrita, já adquiridos por ela fora da escola. Para isso, a pré-história da escrita da criança, aqui apresentada, é condição para o professor conhecer o caminho percorrido pela criança e, como as atividades escolares podem ou não favorecer a apropriação da linguagem escrita em sua complexidade.

O olhar da teoria histórico-cultural, pelo qual este artigo foi tecido, sublinhou a concepção de criança como indivíduo capaz de aprender, ativo em suas relações com o mundo e a função essencial da linguagem para seu desenvolvimento. À vista disso, as implicações epistemológicas sobre desenvolvimento infantil com foco na linguagem, discutidas neste artigo, apontaram que a apropriação das máximas qualidades humanas pela criança se realiza em atividades humanizadoras, que fazem sentido para ela, nas quais a linguagem verbal, particularmente, a apropriação da escrita desempenha um papel insubstituível. Nesse sentido, espera-se com este artigo contribuir para a qualificação da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- BAJARD, E. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. **Ensino em Re-Vista**, v. 23, n. 1, p. 201-225, jan./jun. 2016.
- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora Martins, 2011.
- BORTOLANZA, A. M. E.; GOULART, I. do C. V.; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v.25, n. Especial, p. 958-983.
- CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M. Teoria histórico-cultural e práticas educacionais: algumas considerações radicais. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 30-44, jan./abr. 2013
- COSTA, S. A. F. da. **O processo de apropriação da cultura escrita na Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, 2014. Disponível em: <<https://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/arquivos/2014/listaDissertacoes/Dissertacao-SelmaAparecida11.pdf>>. Acesso em 9 nov. 2015.
- DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. Magda Soares: “**Estou indignada com o MEC**”. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- GONZÁLEZ, A. G. G. **Bases conceituais da teoria histórico-cultural: implicações nas práticas pedagógicas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2612/4133.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. Tradução de Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, Universidade de São Paulo, 2006.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKYI L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2006.
- MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: Seis Abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch VYGOTSKY no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/UnB. 2010.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch VYGOTSKY: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A. M, PUENTES, R. V. Organizadores. **Ensino Desenvolvimental**: Vida e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. **Actividades inteligentes**: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar. Tradução de Marta Shuare. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. 2. Ed. Madrid: Visor Distribuciones, S.A. 2000a.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. 2 ed. Madri: Visor, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v. IV. Madrid: Visor Distribuciones, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. de Márcia Pileggi Vinha; Max Welcman. **PSICOL**. USP, São Paulo, v. 21, n 4, p. 01-11. 2010b. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003>. Acesso em: 13 ago. 2011.

VIGOTSKI, L. S. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, jul.2000b.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. (Orgs.) Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Claudia da Costa Guimaraes Santana. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Editora 34: 2017.

A INSERÇÃO DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MATO GROSSO

THE INSERTION OF BABIES IN CHILDHOOD EDUCATION IN A QUILOMBOLA COMMUNITY IN MATO GROSSO

LA INSERCIÓN DE BEBÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL EN UNA COMUNIDAD QUILOMBOLA EN MATO GROSSO

Joice Ribeiro da Silva

<http://orcid.org/0000-0001-6489-4697>

Angela Rita Christofolo de Mello

<https://orcid.org/0000-0002-9732-6175>

Resumo: Este artigo publiciza aspectos de uma pesquisa realizada no município de Poconé/Mato Grosso, no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, na Creche Municipal Vovó Teófila. O seu objetivo foi compreender o processo de inserção dos bebês quilombolas e suas relações cotidianas nos espaços coletivos da creche e da comunidade, bem como, qual o entendimento dos moradores/familiars da comunidade acerca da presença dos bebês nesses espaços coletivos. A investigação se constituiu em uma pesquisa etnográfica, de abordagem qualitativa, que se valeu de observação *in loco*, com registros no diário de campo e de entrevistas realizadas com coordenadora, professores, pais e moradores desta comunidade. As informações foram sistematizadas de forma descritiva e analisadas de forma interpretativa. Os resultados permitem afirmar que a creche se constitui como um espaço de referência cultural, identitária e produtora de história, uma vez que os bebês que ali estão, participam ativamente desse processo. Assim, a comunidade caminha para uma mudança sobre a história de seu povo, construindo registros e preenchendo lacunas que caminham com a história do Distrito do Chumbo.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Cultura Quilombola. Educação Quilombola. Inserção dos bebês quilombolas.

Abstract: This article publishes aspects of a research carried out in the municipality of Poconé / Mato Grosso, in the District of Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, at the Vovó Teófila Municipal Creche. Its objective was to understand the process of insertion of quilombola babies and their daily relationships in the collective spaces of the day care center and the community, as well as, what is the understanding of the residents / family members of the community of babies in these collective spaces. The investigation consisted of an ethnographic research, with a qualitative approach, which used observation *in loco*, with records in the field diary and interviews with coordinator, teachers, parents and residents of this community. The information was systematized in a descriptive way and analyzed in an interpretative way. The results allow us to affirm that the nursery is constituted as a space of cultural reference, identity and producing history, since the babies who are

A inserção dos bebês na educação infantil...

there, actively participate in this process. Thus, the community is moving towards a change in the history of its people, building records and filling in gaps that go along with the history of the District of Lead.

Keywords: Child education. Quilombola culture. Quilombola Education. Insertion of quilombola babies.

Resumen: Este artículo publica aspectos de una investigación realizada en el municipio de Poconé / Mato Grosso, en el Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, en la Guardería Municipal Vovó Teófila. Su objetivo fue comprender el proceso de inserción de los bebés quilombolas y sus relaciones cotidianas en los espacios colectivos de la guardería y la comunidad, así como, cuál es el entendimiento de los residentes / familiares de la comunidad sobre la presencia de bebés en estos espacios colectivos. La investigación consistió en una investigación etnográfica, con enfoque cualitativo, que utilizó la observación in loco, con registros en el diario de campo y entrevistas con coordinadora, docentes, padres y residentes de esta comunidad. La información fue sistematizada de forma descriptiva y analizada de forma interpretativa. Los resultados nos permiten afirmar que la guardería se constituye como un espacio de referencia cultural, identidad e historia productora, ya que los bebés que allí se encuentran, participan activamente en este proceso. Así, la comunidad avanza hacia un cambio en la historia de su gente, construyendo registros y llenando vacíos que van de la mano con la historia del Distrito de Plomo.

Palabras clave: Educación Infantil. Cultura quilombola. Educación Quilombola. Inserción de bebés quilombola.

INTRODUÇÃO

Este artigo publiciza a síntese de uma pesquisa realizada no âmbito do mestrado, linha de “Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Cáceres. A pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo de inserção dos bebês quilombolas na Creche Municipal Vovó Teófila, e suas relações cotidianas nos espaços coletivos da creche e da comunidade, bem como qual o entendimento das famílias pertencentes à comunidade acerca da presença dos bebês nesses espaços coletivos.

A Creche Vovó Teófila, localizada no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, pertencente ao município de Poconé/Mato Grosso é a primeira creche reconhecida quilombola no estado de Mato Grosso. Portanto, investigar o processo de inserção dos bebês nesta creche permitiu registrar aspectos importantes desta história.

A pesquisa partiu de inquietações, ao constatar a quase inexistência de produções no campo da educação infantil quilombola, com a temática central voltada aos bebês (0 a 3 anos), matriculados nas creches quilombolas, em território brasileiro. Esta contatação foi validada ao realizar o *status questiones* inicial no banco de teses e dissertações da CAPES, tendo como descritores: “Educação Quilombola”, “Bebê Quilombola” e “Educação Infantil Quilombola”.

Destacou-se, ainda, a relevância da pesquisa, ao observar a importância da creche em questão, para a comunidade. Esta creche foi construída e inaugurada em 29 de junho de 2002, com o nome de “Creche Municipal Distrito Chumbo.” Em 2012, de acordo com a

Lei Municipal nº 1.669, de 02 de junho de 2012, do município de Poconé-MT, foi denominada de “Creche Vovó Teófila”.

Como afirmado por Rosenberg (2011, p. 17), “a creche é uma instituição pensada para os bebês, porém é “intensamente discriminada no Brasil.” Essa realidade talvez justifique o número inexpressível de pesquisas, que tenham os bebês, como objeto de estudo. Neste contexto, “a fase da criança pequena, na faixa etária de 0 a 3 anos, constitui um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmicos e políticos, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais.” (ROSEMBERG, 2011, p. 12). Entretanto, a autora destaca que o Fórum Nacional de Educação Infantil (MIEIB), mobiliza ações na busca da efetivação dos direitos dessa demanda educativa, que é negado para importante percentual de bebês.

No Brasil, as comunidades quilombolas remanescentes possuem suas especificidades culturais, características de cada região. No que tange à educação quilombola, é perceptível que as particularidades relacionadas às dimensões educacionais, sociais, políticas, econômicas e culturais, representam a geografia e os contextos históricos de cada região. Assim, a comunidade do Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, apresenta as características identitárias da região em que está inserida.

Desta forma, no primeiro contato com a comunidade, identificou-se crianças oriundas de diferentes regiões do Brasil. A primeira descoberta foi que em uma creche quilombola, encontravam-se brancos, pretos e pardos¹, justificado pela existência de fazendas circunvizinhas que empregam pessoas de diferentes raças e etnias.

Em 20 de novembro 2012, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), n. 08/2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB), (BRASIL, 2012). Assim, ficou determinado que fosse requerida uma pedagogia própria, que respeitasse às especificidades étnico-raciais e culturais que correspondessem a cada região quilombola. Para tanto, fazia-se necessário que o professor fosse habilitado com formação específica, além de incluir o trabalho diferenciado em atenção à cultura, crenças, costumes, dentre outros, como, por exemplo, a obrigatoriedade de disponibilizar material didático e paradidático, organizado com base na cultura e história do povo quilombola.

Com base nessa resolução, a educação infantil, deveria ser ofertada em escolas regulares que estivessem localizadas em comunidades quilombolas ou em escolas que recebessem crianças quilombolas, regulamentadas a partir do mesmo ano, de forma a assegurar um currículo que contemplasse a cultura e as especificidades étnicas de cada região. (CNE, n. 08/2012).

1 Seguindo Classificação: Censo 2010: Branca, Preta, Amarela, Parda, Indígena e Sem declaração. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico>. Acesso em: 16 nov. 2019.

Os documentos oficiais que tratam da educação escolar quilombola resultam das lutas dos movimentos sociais, como afirma Gomes (2005), principalmente do movimento negro, que como efeito tem sua centralidade na Lei 10.639/03², (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental e ensino médio. Essa lei, em 2008, foi ratificada pela Lei 11.645/08³ (BRASIL, 2008), que estabeleceu nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena.”

As DCNEEQ (BRASIL, 2012), no âmbito das lutas dos movimentos sociais, do movimento negro e dos povos remanescentes quilombolas, representam um grande avanço. Um marco na educação brasileira, pois foi a partir destas diretrizes que ficou assegurado o ensino, juntamente com a valorização dos saberes, tradições e cultura quilombola dentro dos espaços escolares.

É importante mencionar que no Brasil, em seus períodos colonial, imperial e republicano, com sistema escravocrata, o negro não tinha nenhum direito garantido, inclusive o acesso à educação formal. Pois, a possível presença do negro nos ambientes de educação formal, representava uma ameaça para os padrões sociais daquela época. Assim, o Decreto nº. 331, de 17 de fevereiro de 1854, determinava que não fossem admitidos escravos nas escolas públicas do país, bem como os adultos negros não escravos. Essa prática deixou o seu legado, pois até hoje o racismo e a discriminação atinge a população negra no país. (BRASIL, 2004).

Considerando que as DCNEEQEB (BRASIL, 2012), foram organizadas em 2012, observa-se a dimensão acerca da carência de políticas públicas que assegurem o direito das crianças negras nas escolas, perceptíveis até o século XXI. Ao se ampliar para a diversidade cultural, observa-se um *déficit* ainda maior, o que confirma a necessidade de produções que abordem a temática. Ao se considerar que o direito ao acesso à educação infantil também é muito recente, justifica-se a importância da pesquisa realizada.

Desse modo, com a realização da pesquisa foi possível, também, contribuir e dar visibilidade as especificidades requeridas para a educação infantil quilombola, com a divulgação de resultados que poderão cooperar com o desenvolvimento de políticas públicas específicas para as creches existentes dentro de comunidades remanescentes quilombolas.

Contudo, ressalta-se que a pesquisa realizada foi influenciada pela trajetória da pesquisadora vivenciada na graduação em pedagogia, na experiência enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no ingresso no mestrado em Educação, e, principalmente, na sua história familiar, ou seja, de vida, enquanto menina e mulher negra.

Pautada nos pressupostos metodológicos de autores como: Mónico, Alferes, Castro e Parreira (2017); Bortoni-Ricardo (2008); Spradley (1980); Magnani (1997); Corsaro (2005);

2 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso 24 de julho de 2019.

3 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 24 de junho de 2019.

Corsaro e Molinari (2005); dentre outros pesquisadores, o caminho teórico-metodológico da pesquisa amparou-se na abordagem qualitativa e etnográfica, com a técnica da observação *in loco* e entrevistas. Assim, da sistematização descritiva das observações registradas no caderno de campo, bem como dos episódios obtidos das entrevistas transcritas, depreendeu a análise do processo de inserção dos bebês quilombolas na Creche Municipal Vovó Teófila, situada no Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, em Poconé (MT).

Destaca-se a importância de um desenvolvimento investigativo pautado no processo de inserção dos bebês quilombolas em creches quilombolas, sobretudo, o significado da participação histórica deles dentro do Distrito de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, com suas inserções na Creche Municipal Vovó Teófila. Como resultados, é possível afirmar que os bebês quilombolas fazem parte da construção histórica da comunidade, eles não são invisíveis para esta comunidade, tão menos desconsiderados enquanto sujeitos históricos. Isso porque, a comunidade e a creche atuam fortemente na preservação cultural, respeitando todos os sujeitos que ali estão, dentre estes, os bebês quilombolas.

CRIANÇAS NEGRAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Quando se busca registro sobre a passagem das crianças negras escravas, encontra-se uma lacuna histórica. São poucos as informações documentadas e as que são encontradas estão fragmentadas e até mesmo descontextualizadas. Heywood (2004), alega que é tarefa árdua levantar fontes sobre infância, visto que as crianças, por si mesma, não deixam muitos registros. Mesmo porque, assim como os adultos negros escravos, as crianças negras escravas eram invisíveis perante a sociedade. Neste contexto:

A vida de uma criança escrava era bastante penosa. Todo o movimento do sistema escravista se dava no sentido de quebrar desde cedo sua resistência, atingindo logo de início sua dignidade humana. Quando criança, servia para satisfazer as vontades de sinhozinho que, vivendo em uma sociedade violenta, transferia para a sua relação com o negrinho que lhe era submisso as pressões que ele mesmo sofria. A criança escrava era colocada também à mercê da vontade arbitrária de senhores, senhoras, feitores e agregados. E, por fim, estava à mercê de outros escravos que muitas vezes descarregavam nela, indefesa, toda a amargura e violência de sua vida, chegando inclusive a descontar nessa relação as violências sofridas [...]. (VOLPATO, 1993, p. 146).

Complementado a fala de Volpato (1993), as crianças negras escravas também eram consideradas mercadoria. Para essas crianças, não eram oportunizadas chances ou perspectivas melhores que a dos seus pais, familiares e adultos próximos. Nesse período, era também proibido, conforme citado no art. 22 do Regulamento da Instrução Pública, que essas crianças frequentassem os espaços escolares, a saber: “Não serão admitidos à matrícula os que tiverem moléstia contagiosa e escravos.” Cabe ressaltar que essa deter-

minação se manteve durante o período de tempo que corresponde ao interstício de 1854 a 1878, quando no Art. 119 do mesmo Regulamento ampliou a restrição de matrículas:

§1º - os menores de 5 anos e maiores de 15 anos do sexo masculino, e as meninas menores de 5 anos e maiores de 11 anos.

§2º - os escravos.

§3º - os que sofrerem moléstias contagiosas.

§4º - os não vacinados.

§5º - os que tenham sido expulsos por incorrigíveis. (REGULAMENTO, 1878, p. 15).

Os poucos registros encontrados confirmam que a criança negra escrava nesse período, não tinha acesso, muito menos direito a escolarização, restando-lhe como perspectiva para a vida adulta somente o trabalho escravo. Sobre as crianças negras livres, elas tiveram visibilidade a partir da promulgação da Lei do Ventre Livre (década de 1870). Período em que houve uma queda significativa no sistema escravista no Brasil. A partir da referida Lei, concentraram-se preocupações referentes a educação das crianças livres, filhas de mães escravas, no sentido do que se fazer com elas, já que a lei também representou o desamparo das famílias. Partindo do pressuposto de que as crianças negras livres, teriam direito a educação, Fonseca (2002), afirma que a educação representou um fator predominante para o fim do regime escravista, pontuando que o processo de libertação do ventre e a iniciação educacional das crianças negras, representavam a esperança de liberdade para os negros. Neste contexto:

O Art. 2º, § 4º atribuiu ao governo o direito de mandar recolher os menores aos estabelecimentos públicos de ensino, transferindo para o Estado as obrigações que o § 1º impunha às associações autorizadas. Assim, as crianças entregues ao governo estadual, seriam expostas a outras formas de educação, visando a sua integração social. (SÁ; MIRANDA, 2011, p. 300).

A partir de então, o direito a educação passou a representar para as crianças negras e seus antecessores a esperança de um futuro diferente. Entretanto, como já afirmado, há grandes lacunas históricas sobre o direito e inserção das crianças negras no sistema educacional, visto que a invisibilidade do negro dentro da escola perdurou até meados do século XX, quando este cenário começou a mudar em decorrência de muitas lutas e muitos conflitos. Em razão destas lutas, as políticas públicas começam a ser referências pelo direito da oferta da educação para os estudantes negros, a exemplo da Lei 10.639/03, que representou um marco nessa mudança do cenário educacional nacional. Com isso:

O Brasil do século XXI tem um perfil étnico-racial mais diversos do que há séculos atrás. Sabemos que muito ainda precisa avançar. A luta não dá trégua. Mas não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade, reconhece a existência do racismo e que os negros e as negras, aos poucos ocupam mais espaços sociais, políticos e acadêmicos. E que conseguimos construir, a partir de

2003, políticas públicas de igualdade racial, bem como inserir o recorte étnico-racial não sem resistência – nas várias políticas sociais existentes. (GOMES, 2017, p. 20).

A história apresenta a invisibilidade e a negação do direito à educação para as crianças negras e escravas, esse cenário ainda é notório ao concentrar o olhar para o processo de inserção das crianças negras na educação, a partir do século XX, e sua progressão até o início do século XXI.

Ao ter como referência o movimento eugênico no Brasil, é possível encontrar uma justificativa para essa invisibilidade ainda nos dias atuais. A exemplo do movimento da Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros, tido para muitos como uma revolução educacional, na sua gênese, tinha uma forte corrente eugênica, que predominava a educação celetista e excludente para aqueles que eram tidos como fora do padrão. O manifesto dos pioneiros, tinha como bandeira a defesa da escola pública, obrigatória, gratuita, laica e de coeducação, buscava a unificação do ensino secundário, a formação universitária para os professores, e a prescrição da educação nova. Assim, tinha como objetivos: trilhar diretrizes de uma política nacional de educação; ofertar educação em todos os níveis; propor avanços sobre uma nova educação; romper com a velha estrutura do serviço educacional; desvincular a educação dos interesses de classes; e organizar a oferta de uma educação coletiva.

Por se tratar de uma intenção de renovação do atual modelo de educação da época, o manifesto não tinha a aprovação da igreja, que defendia uma educação de iniciativa privada, elitista, doutrinária, separada por sexo e de responsabilidade da família. Na contramão destas orientações, o manifesto apontava para uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória com um plano nacional de educação. Por isso, foi considerado pela igreja como anticristão, antinacional e antiliberal.

Desta feita, o manifesto dos pioneiros revolucionou uma época marcada por um processo de especialização e doutrinação no campo educacional. Para Severino (1986), o período de 1889 a 1964 configurou-se como a consolidação da ideologia liberal na educação. Já Saviani (2004), compreende esse período como de regulamentação nacional do ensino e do ideário pedagógico renovador.

Neste contexto, a educação passou a ser vista como instrumento para a reconstrução nacional e promoção social. Em 1924, criou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1930, formou-se o Ministério dos Negócios de Educação e Saúde Pública, em 1934, promulgou-se a Constituição Federal que estabeleceu a necessidade de um Plano Nacional de Educação, da gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar com proposições de inúmeras reformas educacionais.

Durante esse período ocorreram algumas reformas importantes, quais foram: em 1931 a Reforma Francisco Campos que estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores; dividiu o ensino secundário em 02 ciclos: fundamental de 05 anos e outro complementar de 02 anos, obrigatórios para o ingresso no ensino superior e criou ensino comercial médio profissionalizante. O ensino secundário, considerado privilégio das

classes médias, pois até 1940, a maioria de escolas para alunos de 12 a 18 anos era de iniciativa privada. Nos anos de 1930 havia só uma escola secundária em São Paulo. São Paulo foi o precursor dos cursos primários de responsabilidade do estado, que por influência dos escolanovistas fez mudanças nas disciplinas e inovações pedagógicas, porém o programa dessas escolas pouco mudou até 1968. Mesmo com o aumento no número de matrículas, a demanda não foi atendida. Assim, após 1930 continuou a campanha por ampliação de vagas nas escolas primárias nas cidades de São Paulo, porém a maioria dos alunos não frequentou os cursos primários. Contudo, todas essas (pseudo)transformações/revoluções educacionais, não chegaram até a população negra, devido à forte corrente eugênica dos idealizadores do Manifesto dos Pioneiros.

Para se falar em direito e respeito a diversidade na educação, não se pode deixar de apresentar a precursora Lei 10.639/03, que representa um marco para as lutas que buscam garantir uma educação para a diversidade. Aqui é importante ressaltar que essa mudança nas leis educacionais representam um marco político, momento em que a diversidade ganhou espaço para discussões, oportunizada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A partir da lei 10.639/03 abre-se caminho para novas políticas afirmativas que visam a garantia de uma reparação para educação e a diversidade. A Lei acrescentou dois novos artigos dentro da Lei 9.394, de 1996, são eles: A obrigatoriedade da inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e privado de Educação Básica; Instituiu no calendário escolar a data do dia 20 de novembro, dia da morte do líder do Zumbi dos Palmares, sendo intitulado Dia Nacional da Consciência Negra.

A Lei 10.639/03, é considerada uma grande conquista para a educação e um marco no que tange as relações étnico-raciais. Ela representou uma mudança no sistema escolar, pois a partir dela a escola precisou promover uma reforma no sistema que era predominantemente dominado pelo grupo racial “branco”. O negro e o indígena que tinham o seu protagonismo histórico omitido, passaram a ter o direito legal de serem representados.

Devido a sua importância, não se pode deixar de mencionar que a Lei nº 10.639/2013, é fundamental para a garantia dos direitos dos negros (estudantes), que inclui, também, a educação infantil. Desta feita, os direitos das crianças negras estão garantidos na mesma proporção que os direitos das crianças brancas na escola e na sociedade, o respeito e a valorização das diferentes etnias estão legalmente assegurados, principalmente no interior das escolas de educação infantil.

AS ENTREVISTAS REALIZADAS COM PESSOAS QUE CONVIVIAM COM OS BEBÊS

Para traçar o perfil dos bebês quilombolas que viviam na comunidade de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, na ocasião da realização da pesquisa, compreendeu-se que além de observar a rotina vivenciada por eles nos diferentes espaços da comunidade, e

principalmente na creche que frequentavam, seria importante ouvir as pessoas da comunidade ligadas aos bebês.

O recurso escolhido para coletar informações destas pessoas foram as entrevistas, por entender que com este instrumento, as pessoas teriam mais liberdade e naturalidade para responder as indagações. Como conceitua Alberti (2008), com a entrevista é possível registrar o momento, e esses registros ocorrem por meio das interações entre o pesquisador e o entrevistado. A partir da organização do roteiro de entrevistas, o pesquisador consegue articulação para que o entrevistado transforme lembranças em narrativas. Assim, as entrevistas correram nos diferentes lugares, respeitando as rotinas de vida das pessoas selecionadas para a pesquisa.

Para tanto, com a preocupação de não distanciar-se no foco da pesquisa, a inserção dos bebês quilombolas na creche, elaborou-se um roteiro com perguntas iniciais, e conforme as entrevistas foram acontecendo, de acordo com as respostas, outras perguntas foram feitas para alcançar o objetivo da pesquisa. Neste sentido, as entrevistas foram iniciadas com os seguintes questionamentos:

1. Quem são os bebês do Distrito do Chumbo?
2. Onde encontrar os bebês do Distrito do Chumbo?
3. Quais as mobilizações da Creche Municipal Vovó Teófila para a construção da História do Distrito do Chumbo e de seu povo?

ENTRELAÇAMENTO ENTRE A CRECHE MUNICIPAL VOVÓ TEÓFILA, A COMUNIDADE NOSSA SENHORA APARECIDA DO CHUMBO E OS BEBÊS QUILOMBOLAS

Após descrever o *lôcus* da pesquisa, neste item sistematizou-se algumas narrativas concedidas por meio das entrevistas realizadas com pessoas da comunidade que trabalhavam na creche. A interação entre pesquisadora e entrevistadas resultou nas informações aqui dispostas e analisadas. Assim, para iniciar as entrevistas, retomou-se o primeiro contato da pesquisadora com a creche, os primeiros olhares, sorrisos, curiosidades entre outras descobertas que foram sendo apresentadas no decorrer das observações. Chegando no distrito, não se tinha ideia do que iria encontrar, eram muitas suposições, nenhuma constatação, então essa imersão começou com a indagação: Quem são os bebês quilombolas do Distrito do Chumbo?

A resposta não veio no primeiro olhar, mas percebeu-se que a infância daqueles bebês era singular. Singularidade que reportou a infância da pesquisadora, reavivando um bom sentimento de nostalgia. É preciso reforçar a constituição de infâncias que ali encontrou-se, principalmente pelo fato de a creche ser quilombola, mas receber bebês das mais diversas regiões do Brasil. Como destaca Ramirez (1993, p. 35), é visível a exclusão da criança nos registros históricos. Ele ainda pontua que com relação as infâncias, existe um pluralismo decorrente das diversas culturas que as crianças estão inseridas, ao destacar essa característica “em comunidades tradicionais como os quilombos ou comunidades indígenas no Brasil.”

Ainda sobre esse primeiro olhar, destacou-se o pertencimento dos bebês com a creche e da creche para com os bebês. Essa relação acontece em decorrência das mobilizações ali existentes de lutas, pertencimento, identidades, identificações e resistência. Neste espaço os bebês já nascem imersos em uma atmosfera cultural muito forte, e antes de iniciarem o seu processo de escolarização, já estão inseridos em um contexto de ocupação dos seus lugares de pertencimento dentro da comunidade. Observou-se neste espaço educativo que as interações/socializações ocorriam de maneira natural, fator que certamente contribuirá para a construção da identidade quilombola desses bebês.

Ao reconhecer que os bebês do Distrito do Chumbo constroem a sua própria história, lançou-se a primeiro questionamento: Quem são os bebês do Distrito do Chumbo? Acerca deste questionamento, destacaram-se as seguintes contribuições:

Os bebês que fazem parte do nosso alunado são filhos de moradores que residem na própria comunidade, suas mães não trabalham, mas fazem questão de matricular seus filhos na creche desde pequenos para que possam desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais, culturais e motoras com perspectivas de que possam ter uma aprendizagem que as mesmas mães não tiveram (Dandara, coordenadora e mãe – entrevista realizada 15/07/2019).

Dandara complementou ao destacar o perfil familiar desses bebês que estão matriculados na creche:

[...] respondendo a primeira questão, os bebês são filhos de famílias de classe média baixa que vivem do trabalho em fazendas próximas, e eles vem no transporte escolar, outras de moradores que são funcionários públicos, outros que sobrevivem apenas com a renda do bolsa família ou algum outro programa social do governo (Dandara, coordenadora e mãe – entrevista realizada 15/07/2019).

Ao analisar a fala dessa entrevistada, é possível constatar que não se encontram resquícios da característica defendida no início da comunidade, mesmo sendo uma comunidade remanescente quilombola, a urbanização também chegou nela, e a agricultura de subsistência quase não existe atualmente, o perfil dos habitantes da comunidade, e neles incluem-se os bebês quilombolas, filhos destes habitantes, é de funcionários públicos que trabalham nas escolas e posto de saúde, trabalhadores das fazendas e uma parcela de desempregados.

Ao perguntarmos para Aqualtune sobre quem são os bebês do Distrito do Chumbo, sua resposta não foi muito diferente da concedida por Dandara em relação ao mesmo questionamento, divergindo apenas quando relacionou a presença dos bebês na creche:

Atualmente, nossos bebês são de mães que trabalham em alguns segmentos da rede pública. Temos filho de agentes de saúde, professores da escola e também do CEI, recebemos algumas crianças que são criadas pelos avós e também de uma

mãe que trabalha na lavoura e não tem com quem deixar a bebê (Aqualtune, diretora e mãe – entrevista realizada 18/07/2019).

Com a mesma visão relacionada a quem são os bebês da creche, a Luiza complementa a fala citada acima:

Os bebês, na maioria são filhos das poucas mães que possuem um trabalho na comunidade, como: os funcionários do Centro Educação Infantil Vovó Teofila, Escola ENSA, posto de saúde, as Gari e alguns bebês que estão nas responsabilidades de avós, raramente temos bebês de mães dona de casa (Luiza, auxiliar administrativo – entrevista realizada dia 18/07/2019).

Uma realidade ainda presente no entendimento concernente a função pedagógico/social da creche, é a visão assistencialista que se tem diante da educação para com os bebês, que se pode identificar na fala de uma das entrevistadas. A LDBN, n. 9394-96 (BRASIL, 1996), no artigo 18, entende que a creche é responsabilidade do município e a mesma está incorporada dentro da Educação Infantil, sendo assim sua função vai do educar ao cuidar. Sobre orientação do artigo citado, compreende-se que a creche não pode ser um local para os bebês ficarem em decorrência do emprego de suas mães, esse espaço tem que ser reconhecido e constituído como um espaço de aprendizagens educativas.

As creches desde que, legalmente, deixaram de ser assistencialista, conforme assegura a atual LDBN (BRASIL, 1996), tem por responsabilidade ofertar/oferecer aprendizagens múltiplas, organizadas em situações pedagógicas, que contemple o desenvolvimento integral dos bebês. Nestes termos, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu volume I:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentem, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social [...]. Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23)

Tendo como referência esta determinação legal, é importante destacar que na creche pesquisada, pairava uma atmosfera de acolhimento à comunidade, fator que influenciava significativamente nessa concepção assistencialista identificada nas contribuições das entrevistadas. A luta constante dos que ali estavam para manter a creche aberta, fazia com que, em alguns momentos as determinações legais contidas na atual LDBN (BRASIL, 1996), fossem ignoradas, em atenção as necessidades da comunidade, que, muitas vezes, era de luta por cuidados que lhes permitam manterem-se vivos, alimentados e com saúde.

Perante esta constatação, retornou-se as unânimes contribuições das entrevistadas, quando foi perguntado “Onde poderíamos encontrar os bebês do Distrito do Chumbo?”, todas as entrevistadas responderam que os bebês estão em todos os lugares, e “eles podem ser encontrados na comunidade do Chumbo onde residem [...].” As entrevistadas explicitaram que na creche os bebês ocupavam todos os espaços, não existia um local demarcado para eles, eles interagiam com as crianças maiores e com os funcionários em todos os espaços.

Ao observar um momento de confraternização na creche, constatou-se que os adultos atuavam como mediadores das interações, os bebês circulavam e participavam dos movimentos. Nesse momento específico, não se observou conflitos entre os bebês e as crianças maiores, as relações/interações aconteciam com muita tranquilidade, e foi possível identificar que as crianças maiores tinham cuidado para com os bebês.

A corrente para garantir viva a história da comunidade é muito forte e está presente dentro da creche, a cultura afro-brasileira, quilombola, regional, é preservada, e, principalmente, incentivada. Seu José Atanzio é presença constante na creche tocando sua viola de cocho, instrumento que dita o ritmo das danças e músicas típicas regionais (siriri, cururu, rasqueado entre outros ritmos característicos, que tem influências africana, portuguesa, espanhola, indígena, quilombola e chiquitana, contando histórias e lendas, por meio dessas práticas dentro e fora da creche, a comunidade e a instituição buscavam manter viva a identidade cultural regional, repassando cultura e construindo História.

Como se pode observar na fotografia 1, apresentada na sequência, uma pintura na parede de uma das salas da creche que representa as múltiplas culturas que ali estão inseridas, e junto a estas, a viola de cocho, instrumento musical utilizado nas rodas de siriri e cururu.

Fotografia 1 - Decoração da sala e viola de cocho



Fonte: Arquivo da pesquisadora, registro feito dia 18/07/2019.

Para falar sobre a inserção dos bebês na creche foi preciso identificar as mobilizações que ela oportuniza enquanto locus de construção identitária, um espaço muito rico culturalmente, que centra suas práticas na preservação cultural da comunidade, então perguntou-se as entrevistadas: Quais as mobilizações da creche para a construção da História do Distrito do Chumbo e do seu povo?

Enquanto instituição escolar a creche busca mobilizar os pais através de um trabalho pautado no diálogo durante reuniões de pais e palestras de formações, no acolhimento dos mesmos dentro da instituição, bem como no incentivo de fazer a matrícula de seus filhos para frequentarem a creche. Incentivo ao direito a matrícula e permanência dos pequenos na creche. Participar das reuniões de pais e mestres. Participar dos movimentos que ocorrem na Comunidade. Valorizar as produções dos seus filhos para que possam, elas mesmas, construir seus conhecimentos. Participar no Conselho Deliberativo do Centro de Educação Infantil Vovó Teófila. (Dandara, coordenadora e mãe – entrevista realizada 15/07/2019).

Em relação ao mesmo questionamento, outra entrevistada complementou a resposta de Dandara, ao acrescentar que:

Quanto às mobilizações, o CEI VOVÓ TEÓFILA procura desempenhar um trabalho de identidade o ano todo, buscando valorizar os saberes dessas crianças, pois as recebemos de várias comunidades e fazendas. Trazemos livros literários que tem representatividade com histórias lindas e assim estimulamos a aceitação e a sua identificação. Realizamos aulas de Campo na própria comunidade como por exemplo: confecção de viola de cocho com tio Juca, plantas medicinais e fazemos lombrigueiro caseiro com criança. Festa de Nossa Senhora levamos as crianças até o Centro comunitário para fazer os biscoitos tradicionais da festa. Nos intervalos, após as refeições, colocamos músicas de siriri e as crianças dançam juntamente com os professores. Dentro do possível buscamos integrá-las nas atividades culturais da comunidade. (Aqualtune, diretora e mãe – entrevista realizada 18/07/2019).

Outra entrevistada pontuou a importância da chegada dos novos profissionais concursados para a promoção de uma mudança de postura no interior da creche que potencializou a construção histórica dentro na instituição:

O Centro de Educação Infantil por muitos anos, ficou sem construir sua história, sem se envolver com o histórico da comunidade, a partir de 2006/2007 se não estiver enganada que a creche passou da ação social para a educação. Em 2007, com a chegada de novos concursados, as coisas foram evoluindo, mas por questões políticas, um vereador arrumou o nome na creche Vovó Teófila, sem mesmo aprofundar a história dela na comunidade. Até nos dias de hoje buscamos mais informações sobre essa pessoa, mas que infelizmente há poucos relatos, pois o único filho dela vivo, tem pouca memória. Estamos sempre envolvidos com a comunidade, com as festas tradicionais sempre envolvemos nossos pequenos, desde cedo mostramos

a importância e o diferencial de conviver numa educação do Campo e Quilombola. (Luiza, secretária – entrevista realizada 18/07/2019).

Reiterou-se a importância de registros da história dessa comunidade, como se observou na fala da entrevistada ao explicitar que “[...] mas por questão política um vereador arrumou o nome da creche Vovó Teófila, sem mesmo aprofundar a história dela na comunidade, até mesmo nos dias de hoje buscamos mais informações sobre essa pessoa.” Ninguém da comunidade soube explicar porque a única creche reconhecida quilombola no Estado de Mato Grosso, tem o nome de Vovó Teófila. Quem foi Vovó Teófila é uma pergunta sem resposta.

Durante as inserções da pesquisadora na comunidade, foi possível conversar com muitos moradores, que relataram que a comunidade poderia ter mais recurso, contudo afirmaram que dependem muito do poder público e político e que existiam muitas promessas e pouco retorno. Os recursos, muitas vezes, não chegavam, e quando chegavam não correspondiam as promessas feitas. Destacou-se então, a resistência desse povo, e, como afirmou a coordenadora Juciane Cristina Lima, “existe uma diferença de tratamento quando você se identifica como negro e quilombola.” Segundo ela, a luta é diária por reconhecimento e respeito, principalmente para desmistificar o estereótipo de inferioridade e subalternidade que a sociedade tem para com as pessoas que residem na comunidade.

Para finalizar as entrevistas questionou-se o que significa ser quilombola nesta comunidade?

Para definir ser quilombola é todo os dias lutar contra a diáspora que incansavelmente o sistema criou para classificar um ser humano por causa da sua cor de pele, e infelizmente esse sentimento racista e preconceituoso existe até hoje em nossos dias. Ele é estrutural e talvez seja uma utopia pensar em sua inexistência, mas espero dias melhores para nós enquanto povo quilombola, não como um privilégio, mas como reparação por todos os males causados aos nossos ancestrais, é por eles e por nós que continuamos a lutar (Dandara, coordenadora e mãe – entrevista realizada 16/07/2019).

Ser Quilombola é algo muito novo para todos os moradores da Comunidade. Divide muitas opiniões, pois, temos muitos habitantes de outros estados que vieram trabalhar na usina e aqui construíram suas famílias. Os que são quilombolas estão numa busca pela construção de suas identidades e histórias, almejam dias melhores com oportunidades de trabalho dentro da própria comunidade. (Aqaltune, diretora e mãe – entrevista realizada 18/07/2019).

Ser Quilombola na comunidade divide opiniões, pela razão que a maioria dos moradores são de outros Estados, pelo fato de quando vieram trabalhar na usina, muitos construíram famílias na comunidade e residem aqui até nos dias atuais. Estes sentem a diferença dos moradores nativos do local. O Centro Educação Infantil procura trabalhar junto aos bebês e crianças que ser quilombola e a pessoa se identificar, que é buscar históricos dos seus antepassados, e após esse conhecimento fica a

critério querer ser quilombola, defender seus direitos, com uma educação diferenciada e exigir que se respeite nosso povo e nossas culturas (Luíza, auxiliar administrativo – entrevista realizada 18/07/2019).

De posse destas contribuições, foi possível reportar-se ao entendimento de Lúcia Gaspar em seu texto: Quilombola (2011), publicado na Fundação Joaquim Nabuco, ao definir quilombolas como sendo:

[...] grupos sociais cuja identidade étnica – ou seja, ancestralidade comum, formas de organização política e social, elementos linguísticos, religiosos e culturais – os distingue do restante da sociedade. A identidade étnica é um processo de auto identificação que se resume apenas a elementos materiais ou traços biológicos, como a cor da pele, por exemplo. São comunidades que desenvolveram processos de resistência para manter e reproduzir seu modo de vida característico em um determinado lugar. (GASPAR, 2011, p. 28).

Ao se considerar o aspecto identitário citado pelo referido autor, pode-se relacionar a construção da identidade quilombola do Distrito do Chumbo, às propriedades elencadas por Ricardo Franklin Ferreira na obra: Afro-descendentes: Identidade da Construção (2009), ao definir que:

Identidade tem relação com **individualidade** – referência em torno da qual o indivíduo se constrói; com **concretude** - não uma abstração ou mera representação do indivíduo, articulando-se com uma vida concreta, vivida por um personagem concreto, alicerce de uma sociedade igualmente concreta e constituída por vidas vividas; com **temporalidade** – transforma-se ao longo do tempo; com **socialidade** – só pode existir em um contexto social; com **historicidade** – vista como configuração localizada historicamente, inserida dentro de um projeto e que permita ao indivíduo alcançar um sentido de autoria na sua forma particular de existir. (FERREIRA, 2009, p. 502-503).

Como se pode compreender, ser quilombola nesta comunidade, vinculou-se ao reconhecimento da identidade quilombola dos moradores do Distrito da comunidade do Chumbo. De acordo com as contribuições das pessoas que participaram das entrevistas, essa definição estava em construção na comunidade, pois existia um pluralismo cultural, que podia ser justificado na característica dessa comunidade. Este fator contribuiu para a resistência da consciência da identidade quilombola deste povo, a começar pela preocupação de inserir os bebês desta comunidade na cultura quilombola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada no Distrito da Comunidade do Chumbo, especificamente na creche municipal Vovó Teófila, com o objetivo de compreender o processo de inserção

dos bebês quilombolas na creche e na comunidade, considerando os estudos sobre a Educação Infantil e principalmente sobre as especificidades da cultura quilombola, do Distrito do Chumbo e principalmente da educação quilombola. Com o desdobramento da pesquisa, que exigiu em vários momentos a inserção da pesquisadora nesta comunidade, compreendeu-se que a creche carece de mais atenção da secretaria municipal de educação de Poconé (MT) e do estado de Mato Grosso, para que o trabalho de identificação e preservação cultural voltados ao processo de inserção dos bebês quilombolas seja preservado. A creche precisa superar a tradição assistencialista e continuar acolhendo os bebês quilombolas com a oferta de uma educação pautada na perspectiva de desenvolvimento educacional integral.

Talvez por não ser considerada uma etapa educativa obrigatória nos documentos legais, ou por ter sobre si, ainda, a compreensão de que a creche é um espaço apenas para cuidar, “a importância educacional e cultural que as instituições de Educação Infantil exercem na formação da criança”, ainda são questionáveis. (SILVA JÚNIOR, 2011), Todavia:

As instituições de educação infantil devem possuir uma ação intencional e planejada de socialização das crianças de 0 a 5 anos. O fator de as crianças ingressarem cada vez mais cedo e permanecerem por mais tempo nessas instituições aumenta a responsabilidade e o compromisso com o desenvolvimento integral, portanto, com uma visão ampla de educação. Essas instituições contribuem para a construção da identidade das crianças e cumprem papel socializador ao possibilitar o desenvolvimento infantil entre pares e diferentes adultos, ao partilhar cuidados com as famílias, ao ampliar conhecimentos, colocados à disposição das crianças. (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 90).

Sob esse olhar acerca da importância das instituições de educação infantil para o processo formativo das crianças, a pesquisa realizada versou sobre a singularidade da inserção dos bebês quilombolas dentro da creche, pontuando que a creche municipal Vovó Teófila é a única instituição reconhecida quilombola em Mato Grosso, é preciso garantir para os bebês quilombolas acesso à educação de qualidade, respeitando e considerando a sua identidade cultural. É preciso dar protagonismo para esse espaço e seus sujeitos, para serem potencializadores e referências para outras comunidades, visto que, os bebês são presentes em todos os lugares

A história da população negra desde o período escravocrata apresenta uma série de lacunas que são justificadas pela falta de registros na época, reflexo da invisibilidade da população negra escrava e pela condição de desumanos perante a sociedade. Ao longo da pesquisa, foi possível constatar que essas lacunas históricas se fragmentam ainda nos tempos atuais, pois existem poucos registros e estudos sobre as comunidades quilombolas. O surgimento de políticas públicas para a população negra brasileira é recente, ao se considerar as especificidades da população quilombola, esse movimento é ainda mais

recente, assim como os processos de luta e reconhecimento por terra, identidade, cultura, educação entre outros.

O processo de reconhecimento da Educação Escolar Quilombola como modalidade da educação básica, efetivou-se somente no ano de 2010, sendo incorporado no ano de 2012 nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013). Assim, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. (BRASIL, 2012).

É imprescindível destacar o que apresenta as Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2013), para provocar uma reflexão sobre a educação escolar quilombola e a realidade do chão da escola. Ao longo da pesquisa constatou-se que o principal direito da educação: “Educação Básica de qualidade, valorizando e respeitando as diferenças”, ainda não foi assegurado pela Secretaria Municipal de Educação de Poconé – Mato Grosso, como se pode observar em uma das contribuições das entrevistadas:

Estamos sozinhos, com nossos fazeres, não que não estamos fazendo, nós fazemos de acordo com a nossa vivência, nossa cultura... nossas especificidades que são próprias... se o município quisesse ele poderia abrir uma fresta para nós. Nós sentimos falta de apoio enquanto órgão responsável por nós, mas seguimos em frente, bandeira na mão, a caminho mesmo que conquistando a passos lentos... ser quilombola é lutar a passos lentos. (Dandara, coordenadora e mãe – entrevista realizada 16/07/2019)

Talvez por isso, na creche municipal Vovó Teófila, os profissionais e a comunidade externa, travam brigas e muitas lutas para que nenhum direito aos bebês e crianças maiores sejam sucumbidos por um sistema classicista que não reconhece as especificidades das comunidades quilombolas, em especial no Distrito do Chumbo, que tem a única creche reconhecida como quilombola no estado de Mato Grosso.

É fundamental destacar que no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola a educação infantil é definida como sendo:

[...], primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 e 5 anos. Deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e a vivência sociocultural. (BRASIL, 2013, p. 449).

É preciso evidenciar e dar protagonismo aos bebês, na luta para que a creche seja considerada de fato, como a primeira etapa da educação básica, sendo a oferta de vagas obrigatória, em atenção à demanda. É preciso evidenciar esse espaço na tentativa de que outras instituições, dentro de territórios quilombolas, não sejam fechadas por interesses políticos. É preciso dar protagonismo para que a comunidade reconheça que todos são cons-

trutores de história, incluindo os bebês, integrando eles em todos os momentos. É preciso evidenciar que a resistência implica em desgastes, mas principalmente ela produz história.

Ainda sobre a definição de Educação Infantil disposta nas Diretrizes, apresenta-se o fragmento que contempla a primeira infância:

Na Educação Infantil, a frequência das crianças de até 3 anos é uma opção das famílias das comunidades quilombolas que tem como prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos valendo-se de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em creches ou instituições de Educação Infantil, ou programa integrado de atenção à infância ou ainda, em programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com entes convidados. (BRASIL, 2013, p. 449)

Partindo da constatação de que a creche é o local de referência dentro da comunidade, característica ressaltada dentro das comunidades rurais e quilombolas, tornar esse espaço facultativo, representa, permanecer com a lacuna histórica acima citada, pois os agentes integrantes deste espaço, construtores de história, podem não chegar a frequentá-lo.

Assim, a pesquisa realizada evidenciou que o movimento de reconhecimento e pertencimento cultural nascido no chão dessa creche é fundamental para romper com estereótipos existentes e iniciar o processo para a construção de uma história real e viva, tendo como protagonista todos os sujeitos da comunidade, desde os bebês que ocupam o seu espaço na creche e na comunidade, bem como os anciões que não permitem que a história da Comunidade do Distrito do Chumbo seja recontada de forma fragmentada, sendo assim, eles ocupam os espaços, eles pertencem, eles constroem, eles resistem.

Assim, com a realização da pesquisa é possível afirmar que para que ocorra o processo de inserção dos bebês do Distrito do Chumbo no viés educacional, é preciso reafirmar que a creche é resultado das lutas, dos enfrentamentos, dos confrontos. Sob orientação das falas dos adultos, é possível admitir que eles caminham em direção contrária aos estudos até aqui apresentados. Como assevera Rosemberg (2011) “Noto relutância de se lhes dar visibilidade, de se integrar à creche ao sistema educacional, de tirá-la da informalidade, de se investir em sua universalização (que não significa obrigatoriedade).”

A creche pesquisada constitui-se em um espaço conquistado, ali todos são sujeitos históricos, todos fazem parte das lutas e todos usufruem das conquistas. Na corrente contrária, a comunidade do Chumbo integra os bebês e as crianças pequenas com a mesma importância e relevância na história da comunidade. Assim, a invisibilidade encontrada nos estudos sobre a infância não se confirma na história da Comunidade Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, pois nessa comunidade há uma latente preocupação em dar visibilidade a cultura quilombola, bem como mantê-la viva.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF. **D.O.U.**, Brasília, DF, Seção 1, p.1, 10 jan., 2003.
- BRASIL. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006
- BRASIL. **Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino e obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 20 jan. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9394/1996**. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 19/09/2018
- _____. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/SEB, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 19 set 2018.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Resolução Nº8/2012 CNE/CEB. Acesso em 24 de jul de 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (Estratégias de ensino, 8).
- CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, 2005.
- CORSARO, William; MOLINARI, Luisa. **Understanding**: Understanding children’s transition from preschool to elementary school. New York: Teacher College Press, 2005.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. (2000). **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC.
- FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF; 2002.

A inserção dos bebês na educação infantil...

GASPAR, Lúcia. **Quilombolas**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: dia mês ano. Ex: 6 ago. 2019

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes nas relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ, 2017.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004..

MAGNANI, José Guilherme. O velho e bom caderno de campo. **Revista Sexta Feira**, n. 1, p. 8-12, maio 1997.

MÓNICO, Lisete S.; ALFERES, Valentim R.; CASTRO, Paulo A.; PARREIRA, Pedro M. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: **6º Congresso Ibero-Americano de investigação Qualitativa (CIAIQ), 2017. Anais eletrônicos. Coimbra: CIAIQ, 2017. p. 724-733**. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>. Acesso em 25 fevereiro de 2019.

RAMIREZ, Francisco O. Reconstrucción de la infancia: Extensión de la condición de persona y ciudadano [Versão eletrónica], **Revista Iberoamericana de Educación** (1). 1993. Recuperado em 04 de Junho, 2019, de <http://www.oei.es/oeivirt/rie01a07.htm>

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011. p. 11-46.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de; MIRANDA, Mary Diana da Silva. **Trabalho e escolarização**: universo das crianças negras em Cuiabá (1871-1890). 2011. Acesso em: <file:///C:/Users/JOICER~1/AppData/Local/Temp/1966-6990-1-PB.pdf>. 15 de dez. de 2019.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. (org.) **O legado educacional do século XX no Brasil**, Campinas: Autores Associados, 2004. p. 11-57

SEVERINO, Antônio J.. Educação, **Trabalho e cidadania**: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. 1986. Acesso em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9790.pdf>. 20 de jun. de 2019.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart & Winston, INC, 1980

VOLPATO, L. R. R. Quilombos em Mato Grosso: Resistência negra em área de fronteira. In: REIS, João José, GOMES, Flávio dos Santos (org.) **Liberdade por um fio**: Histórias dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

MOVIMENTO DAS RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO DO TOCANTINS

MOVEMENT OF INTERGOVERNMENTAL RELATIONS IN EDUCATION IN TOCANTINS

MOVIMIENTO DE RELACIONES INTERGUBERNAMENTALES EN EDUCACIÓN EN TOCANTINS

Rosilene Lagares

<http://orcid.org/0000-0003-2959-5573>

Resumo: O artigo aborda o tema regime colaboração na educação. Analisa como vem se constituído as relações intergovernamentais estado-municípios nas políticas públicas e na gestão da educação do Tocantins. As análises assentam-se em perspectiva crítica, apoiadas em fontes bibliográficas e documentais. Os resultados remetem à reflexão a respeito da ausência, no Tocantins, assim como em outros estados, de normas e orientações próprias quanto à forma e ao conteúdo das relações intergovernamentais e instâncias próprias configurando o regime de colaboração. Apreende-se a constante movimentação na (re)organização de arranjos legais e administrativos, ações integradas e formas de colaboração que focalizam especificidades, indicando a parca e dúbia significação do regime. Ainda, que é uma temática que implica problematizar a estrutura societária brasileira desigual e, por consequência, as dificuldades municipais.

Palavras-chave: Política e gestão educacional. Regime de colaboração. Educação municipal. Região Norte. Amazônia.

Abstract: The article addresses the topic of collaboration in education. It analyzes how state-municipal intergovernmental relations have been constituted in public policies and in the management of education in Tocantins. The analyzes are based on a critical perspective, supported by bibliographic and documentary sources. The results refer to the reflection on the absence, in Tocantins, as in other states, of norms and guidelines regarding the form and content of intergovernmental relations and specific instances configuring the collaboration regime. The constant movement in the (re)organization of legal and administrative arrangements, integrated actions and forms of collaboration that focus on specificities is apprehended, indicating the meager and dubious significance of the regime. Still, it is a theme that implies problematizing the unequal Brazilian corporate structure and, consequently, the municipal difficulties.

Keywords: Educational policy and management. Collaboration regime. Municipal education. North region. Amazon.

Resumen: El artículo aborda el tema de la colaboración en la educación. Analiza cómo las relaciones intergubernamentales estado-municipal se han constituido en las políticas públicas y en la gestión de la educación en Tocantins. Los análisis se basan en una perspectiva crítica, apoyados en fuentes bibliográficas y documentales. Los resultados se refieren a la reflexión sobre la ausencia, en Tocantins, como en otros estados,

de normas y directrices sobre la forma y el contenido de las relaciones intergubernamentales y de instancias específicas que configuran el régimen de colaboración. Se aprehende el constante movimiento en la (re) organización de arreglos jurídicos y administrativos, acciones integradas y formas de colaboración que se centran en las especificidades, indicando la exigua y dudosa trascendencia del régimen. Aún así, es un tema que implica problematizar la desigual estructura empresarial brasileña y, consecuentemente, las dificultades municipales.

Palabras clave: Política y gestión educativa. Régimen de colaboración. educación municipal. Región del norte. Amazonas.

No texto, com o tema regime de colaboração no mais novo estado da Região Norte do país, temos por objetivo analisar como vêm se constituído as relações intergovernamentais entre o estado e os municípios do Tocantins no campo das políticas públicas e da gestão da educação, tomando como recorte temporal o princípio do movimento de institucionalização do Sistema Estadual de Ensino, em 1994, e o início da terceira década do século XXI. Neste movimento, examinamos se, na arquitetura das relações, há normas e orientações específicas a respeito da forma e do conteúdo configurando o regime de colaboração; bem como se há instância(s) de diálogo mútuo, negociação e pactuação permanentes entre os entes federados para a gestão e a consecução das políticas públicas, atendendo as singularidades da população do estado.

No Brasil, o fenômeno da descentralização no ensino é discutido desde os primeiros momentos da postulação da necessidade de um sistema público de ensino e, a partir do final do século XX, volta à cena como uma das grandes tendências da política educacional brasileira. Até os anos 1980, são fortes os aspectos da desconcentração de tarefas de uma esfera pública para a outra; no final do século XX, o regime de colaboração torna-se norma; e, no início do século XXI, o Sistema Nacional de Educação passa a fazer parte do conjunto normativo da educação brasileira (BRASIL, 1988), mas carecendo, ainda, de regulamentação. Nesse cenário, o regime de colaboração configura-se como objeto de disputa e de tensões (GROSSI; LAGARES, 2022).

Notadamente, na Amazônia, como argumenta Santos (s/a, p. 8-10), embora a região tenha se integrado ao Brasil, isso não aconteceu de forma simétrica, pois “as desigualdades regionais não diminuiram nem demonstram uma tendência para tal, embora os governantes de modo geral sempre se manifestem em defesa da integração da região” e, “na educação, a situação é muito precária [...]”. E, em se tratando das relações intergovernamentais na Amazônia, o exemplo do Acre, ocorrido em 2005, é trabalhado por Carvalho e Calixto (2019, p. 11) os quais concluem desvelando a prevalência da concepção de centralização, “de indução de políticas nacionais e estadual e de alinhamento com uma visão gerencial da educação, que repercutiu fortemente na organização dos sistemas de ensino e das escolas”. Os autores, também, comentam a respeito da ausência do regime de colaboração em favor de “[...] pactos específicos de temas visando o alcance de objetivos comuns, mantendo a verticalidade como um princípio dessas relações. [Isto] em virtude da ausência

de regulamentos que definissem com maior clareza procedimentos e ritos para a discussão e enfrentamento de contradições [...]” (p. 11-12).

Segatto (2015, p. 94) escreve sobre a ausência de colaboração institucionalizada e “expressiva” entre estados e municípios em alguns estados federativos (Amapá, Maranhão, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia Roraima e Santa Catarina): “[...] não significa que não haja relacionamento entre os governos subnacionais. Porém significa que não houve a construção de uma política conjunta, mais ou menos horizontal e institucionalizada [...]”.

Como exemplificado, a respeito do regime de colaboração, há várias pesquisas que se debruçam de forma pródiga na educação brasileira, entretanto, no Tocantins, é oportuno reconhecermos a existência de amplo terreno na penumbra. Nessa perspectiva, para nossas análises, além do apoio em fontes bibliográficas (CRESWELL, 2010), atentos ao objeto de estudo (LIMA; MIOTO, 2007, p. 37), as fontes documentais (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) foram imprescindíveis, acrescentando a dimensão do tempo à compreensão do social e a observação do processo de maturação (CELLARD, 2008) desse fenômeno. Especialmente, referenciamos-nos à reconfiguração da política e da gestão da educação pública no Brasil decorrentes das normas educacionais, com destaque para a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009) e a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). No Tocantins, em documentos que regulamentam e regulam o movimento de institucionalização do Sistema Estadual de Ensino e outros que tratam das relações educacionais intergovernamentais.

Iniciamos a discussão reiterando a forma apresentada pelo regime de colaboração nas normas como uma diretriz na/da educação brasileira e aporte do federalismo cooperativo, para, em seguida, tomarmos as relações instituídas entre o Sistema de Ensino do Estado do Tocantins e as redes e sistemas municipais de ensino/educação em nome do regime de colaboração, em períodos distintos, considerando, então, o movimento histórico-político em sua complexidade.

REGIME DE COLABORAÇÃO COMO DIRETRIZ NA/DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: TENSIONAMENTO ENTRE O APORTE DO FEDERALISMO COOPERATIVO E A CENTRALIZAÇÃO

No campo normativo da educação, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, art. 211) demarcou o regime de colaboração entre os entes federativos como o *modus operandi* na política e na gestão da educação nacional, não apenas como uma previsão de maneiras colaborativas como em outros campos, mas rompendo com a histórica centralização e as relações hierárquicas. Todavia, o federalismo cooperativo constitucional, que pressupunha o estabelecimento de relações federativas horizontais para a concepção e execução de políticas federativas, foi alterado com o processo de reforma do Estado brasi-

leiro, iniciado nos anos 1990, forjando a permanência da gestão verticalizada e da centralização na/da União e a histórica tarefa de execução reservada aos Estados e Municípios (ARAÚJO, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.393/1996 (BRASIL, 1996, art. 8º a 11) recepcionou o princípio constitucional e distribuiu algumas competências entre os entes federados. Todavia, lembremos que, nesse contexto, será tal regime à luz da reforma do Estado. É provável, então, pensar que não mais tendo o aporte do federalismo cooperativo que objetivava a equalização das diferenças e dos conflitos federativos com a definição das competências e das responsabilidades entre os sistemas de ensino/educação no Brasil.

O regime de colaboração é enfatizado por muitos como sendo o ponto de referência para a construção do Sistema Nacional de Educação, sendo que a sua tradução em ação representa uma partilha das responsabilidades entre os referidos entes, todos movidos para o mesmo objetivo, a mesma intencionalidade, de prover uma educação com padrão único de qualidade a toda a população do Brasil. Deixam de ter sentido os argumentos contra o Sistema Nacional baseados no caráter federativo que pressupõe a autonomia de estados e municípios. O regime de colaboração é uma diretriz da Constituição Federal de 1988, que não torna vulnerável a autonomia dos entes federados, vez que o sistema é a unidade da variedade. Preservar a diversidade e as peculiaridades locais implica a articulação em um todo coerente, como elementos que são da mesma Nação. Nesta repartição das responsabilidades, os entes federativos concorrerão na medida de suas peculiaridades e de suas competências específicas consolidadas pela tradição e confirmadas pelo arcabouço jurídico (SAVIANI, 2010).

Mas, mesmo a Constituição Federal de 1988 foi imprecisa na definição de cooperação e de colaboração (ARAÚJO, 2010; FERNANDES, 2013), forjando um contexto de questionamentos acerca do significado do regime de colaboração, com parcas e dúbias significações (TEIXEIRA; MUTIM, 2009). “A falta de regulamentação desse regime, somada a uma indefinição teórica, causa diferentes maneiras de interpretação”, e, “essa ausência possibilita, aos entes federados, a condução de suas políticas da maneira que bem lhes convém. Assim, as ações realizadas acabam por ficar na dependência da articulação e interesse dos dirigentes da União, estados e municípios”. (FERNANDES, 2013, p. 173).

Sendo uma expressão generalizada, apresenta-se a fragilidade do conceito, o que, possivelmente, permite as adesões compulsórias, os minipactos impostos, revestidos como regime de colaboração (ARAÚJO, 2010). Outro elemento a ser considerado é uma possível distorção da realidade, em uma perspectiva idealista, na qual o regime de colaboração pode ser materializado por decreto, não a partir de planejamento integrado de decisões compartilhadas e democráticas. Apesar da notoriedade e da amplitude alcançada por estas ideias e princípio, bem como a sua importância para a política pública nacional de educação (FERNANDES, 2013), o regime de colaboração é perpassado por uma teia de

relações sociais mais amplas, contraditórias e articuladas a diferentes projetos societários e contextos, portanto, constituindo-se um desafio (COSTA, 2010; NASCIMENTO, 2018).

Nascimento (2018, p. 17) ressalta o dissenso presente nas discussões da temática e reitera a importância do debate para a área:

Embora não haja consenso entre muitas das ideias de pesquisadores como Araújo (2006; 2010; 2013), Abrúcio (2010; 2012), Cury (2006; 2012), Costa (2010), poderíamos dizer que, em síntese, seus estudos têm buscado construir uma base teórica sobre o regime de colaboração, relacionando-o à estrutura jurídico-administrativa do Estado brasileiro; o Federalismo, mais especificamente, com o federalismo cooperativo, modelo estabelecido na CF de 1988; e, também, com os elementos que compõem a Reforma de Estado desencadeada nos anos 1990 sob a influência do neoliberalismo.

Para Costa (2010, p. 118), a LDB/1996 e a Constituição Federal de 1988 trazem o sentido do regime de colaboração com fundamento no princípio de subsidiariedade e não de solidariedade:

A União poderia atuar como colaboradora de fato, sem incorrer em ingerência [a intervenção direta da União só é garantida na CF em situações excepcionais], articulando-se com as entidades federativas para propor outros programas em que houvesse uma maior aplicação de verbas no ensino, sob a responsabilidade dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, criando espaços de maior participação política de educadores, pais, funcionários e alunos da escola pública. Entretanto, a União opta pela prática do assistencialismo e do possibilitismo, nos momentos de planejamento e de implementação de políticas públicas, mesmo aquelas consideradas como prioritárias.

Na Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2009), reiterou-se a “definição de formas de colaboração” entre os entes federados na organização de seus sistemas de ensino; afirmou-se o “regime de colaboração” na articulação do Sistema Nacional de Educação; e “ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam” as diretrizes para a educação nacional. No Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 11 (BRASIL, 2012), a efetivação do regime de colaboração está condicionada à criação de Sistema Nacional de Educação.

Como lemos, na arquitetura normativa e em documentos nacionais, o regime de colaboração é “descrito de forma ampla e genérica” (FERNANDES, 2013, p. 167), mas constituindo-se em diretriz constitucional e legal.

Para Abicalil (2014), do ponto de vista semântico, poderíamos ponderar que os termos colaboração e cooperação possuem a mesma significação. Todavia, distinguem-se do ponto de vista constitucional, considerando o lugar que ocupam.

Em documentos nacionais dos anos 2000, que sistematizam planejamentos para a educação, a tríade colaboração, cooperação e regime de colaboração se faz presente:

- Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído na perspectiva do Ministério da Educação como um modelo de *regime de colaboração inovador* (BRASIL, 2007a);
- Plano de Ações Articuladas (PAR), também, na perspectiva do Ministério da Educação, como uma expressão do *regime de colaboração inovador* (BRASIL, 2007b);
- Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007c);
- Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), explicitando que os entes federados devem atuar em regime de colaboração visando ao alcance das suas metas e à implementação das suas estratégias; reitera-se a *colaboração* e a *cooperação* nos processos de avaliação da educação nacional; trata do Sistema Nacional de Educação como o responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração; define o regime para implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade; determina a criação de instância permanente em âmbito nacional “de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (art. 7º, § 5º); e de instâncias permanentes em âmbito estadual de “negociação, cooperação e pactuação em cada Estado”, para o “fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios” (§ 6º), com a perspectiva de que esse regime é realidade constituída no país. Para os Municípios, o Plano reitera o arranjo de desenvolvimento da educação: “O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.” (§ 7º). (Grifos nossos).

Como vemos, há diferenciação entre os objetivos de cada instância a depender do ente federado incluído: ora negociação e cooperação; ora negociação, cooperação e pactuação; ora arranjos de desenvolvimento da educação. Portanto, uma intencionalidade a ser investigada.

Para cumprimento da determinação legal, em âmbito nacional, foi instituída a Instância Permanente de Negociação Federativa no Ministério da Educação pela Portaria nº 619, de 24/06/2015 (BRASIL, 2015, art. 1º), sob a justificativa da “necessidade de institucionalizar espaços de negociação federativa, visando à coexistência coordenada e descentralizada de sistemas de ensino sob o regime de colaboração recíproca, com unidade, divisão de competências e responsabilidades, com diversidade de campos administrativos e recursos vinculados”. Isto, com o objetivo de “fortalecer os mecanismos de articulação entre os sistemas de ensino, por intermédio do desenvolvimento de ações conjuntas, para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação – PNE e a instituição do Sistema Nacional de Educação”.

Como consta da Portaria, a instância, com caráter colegiado e permanente (art.3º), materializar-se-ia por meio de reuniões “[...] pelo menos duas vezes por ano, visando à negociação dos assuntos previstos na Lei do Plano Nacional de Educação, ou sempre que o debate sobre temas referentes ao desenvolvimento da educação básica for pertinente.” (art. 1º, Parágrafo único) (art. 2º). Nesse movimento, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase/MEC) teria papel preponderante, sendo de financiamento, coordenação, promoção de mecanismos de diálogo contínuo da Instância com o Fórum Nacional de Conselhos e promoção da interação com o Fórum Nacional de Educação.

A despeito das discussões e documentos presentes no campo da educação, Nascimento (2018, p.7) “reforça a necessidade do debate qualificado a respeito do regime de colaboração, desvelando-se conflitos de interesses no entorno da ideia de que o regime existe, demandando apenas o seu aprimoramento, e abordando, inclusive, as suas possibilidades no Estado brasileiro.” Enfrentar, então, as disputas e tensões que o perpassam torna-se uma tarefa.

SISTEMA EDUCACIONAL COMO CAMPO DE DISPUTA NO TOCANTINS: ARRANJOS ADMINISTRATIVO-LEGAIS, AÇÕES DE COOPERAÇÃO, FORMAS DE COLABORAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi um marco ao desmembrar a região norte do estado de Goiás e criar o estado Tocantins, bem como ao redimensionar os municípios à posição de entes federados autônomos e, no campo da educação, aos históricos sistemas federal e estaduais de ensino agregar os sistemas municipais, bem como a diretriz do regime de colaboração entre as esferas públicas e a cooperação entre os sistemas para as políticas públicas e a gestão da educação.

Em um cenário de reforma do Estado brasileiro, a Constituição do estado do Tocantins (TOCANTINS, 1989) instituiu o Sistema Estadual de Educação, regulamentado em 1994, por meio da Lei nº 653, de 19 de janeiro (TOCANTINS, 1994). Em 1998, possivelmente, em decorrência das diretrizes da educação nacional, tal norma foi revogada pela Lei nº 1.038, de 22 de dezembro (TOCANTINS, 1998), que, por conseguinte, foi revogada em 2002 pela Lei nº 1.360, de 31 de dezembro (TOCANTINS, 2002). Até o momento, dispõem sobre o Sistema Estadual de Ensino as Leis nº 2.139, de 03 de setembro de 2009 (TOCANTINS, 2009) e nº 2.601, de 5 de julho de 2012 (TOCANTINS, 2012).

No Tocantins, até o momento, o poder estadual foi alternado entre vários partidos de direita, e a Seduc, criada em 1º de janeiro de 1989, tem sua gestão caracterizada pela rotatividade de Secretários, em sua maioria, com dois ou mais em um mesmo governo, a exceção de duas professoras, tendo uma permanecido por nove anos seguidos.

Nesse meandro, as relações intergovernamentais entre o estado e os municípios e entre o Sistema Estadual de Ensino e os sistemas e redes municipais de ensino/educação

não foram institucionalizadas por norma específica regulamentando ou regulando o regime de colaboração, explicitando sua forma e/ou seu conteúdo. O dito regime foi disciplinado em outras normas do Sistema de Ensino e nele “[...] os convênios e consórcios são instrumentos que viabilizam, de algum modo (ainda que precário e não sistemático), [o regime de colaboração] porém, ao contrário do regime de colaboração, não necessitam ser regulamentados por lei complementar”. (ARAÚJO, 2010, p. 239). Cabe questionar: a quem interessa a não regulamentação do sistema estruturado de forma desarticulada e fragmentada? Qual concepção fundamenta essa lógica de sistema educacional?

Nos anos 1990, a despeito do regime de colaboração ser um dos princípios da educação nacional, no Tocantins, a Lei nº 653 (TOCANTINS, 1994) não o mencionou. Ao tratar dos municípios, usou as expressões intercomplementar (Art. 4º). A esse respeito a lei em pauta preceitua que “[...]o Estado, o município e a sociedade, de forma *intercomplementar*, integrarão o Sistema Estadual de Ensino, oferecendo à população, em quantidade suficiente e qualidade adequada [...]”; assistência e orientação afirmando que “[...] a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto é o órgão de natureza substantiva a quem compete especificamente: [...] d) a *assistência e orientação* ao município, a fim de habilitá-lo a absorver responsabilidades crescentes no oferecimento, operação e manutenção de facilidades educacionais;” (Art. 7º); e trabalho em conjunto ao afirmar que “Caberá à Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto, *em conjunto com o município*, instituir programa especial de ensino para a zona rural, observados os critérios e a política do setor” (Art. 9º). (Grifos nossos). O governo do Estado assume, ainda, a criação e manutenção dos Centros de Educação Infantil nos municípios onde não existe o Sistema Municipal de Ensino próprio (Art. 29); e integra ao Sistema Estadual de Ensino as instituições de educação infantil e educação fundamental, médio e médio profissionalizante mantidas pela iniciativa privada e as de Ensino Superior mantidas pelo município (Art. 5º). (Grifos nossos).

No início dos anos 2000, a norma que alterou o Sistema Estadual de Ensino – Lei nº 1.360/2002 (TOCANTINS, 2002), fez menção ao regime de colaboração e a cooperação: i) ao referir-se aos elementos do Sistema Estadual que, conforme o “Art. 2º, integram o Sistema Estadual de Ensino: [...] VIII – as instituições de ensino municipais que ofereçam educação básica e não possuam Sistema Municipal de Ensino *em regime de colaboração, quando for o caso*”; ii) na oferta da educação básica para a população rural explicitando, de acordo com o Art. 8º, [...] III, que “os *municípios, em regime de colaboração com os Estados e com a União*, devem oferecer a educação infantil e o ensino fundamental às comunidades rurais, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade prevista;” e iii) na busca de matrículas para o ensino fundamental, ao normatizar, nos termos do Art. 80 que “[...] o Estado buscará a *colaboração da União* nas ações de recenseamento da população em idade escolar para o ensino fundamental e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso”. (Grifos nossos).

A norma referiu-se à cooperação no Art. 4º ao definir que “[...] compete à Secretaria da Educação e Cultura: [...] VIII – manter intercâmbio *com entidades nacionais, internacionais e estrangeiras*, a fim de obter *cooperação técnica e financeira para a modernização e expansão da educação*;” (TOCANTINS, 2002). (Grifos nossos).

Em 2009, a Lei nº 2.139 (TOCANTINS, 2009), que dispôs sobre o Sistema Estadual de Ensino, determinou que as esferas municipais que não dispunham de sistema próprio de ensino não integravam o Sistema Estadual, e apenas poderiam ser atendidas pelos órgãos que integrassem o referido sistema, mediante convênios, de modo subsidiário e apenas para emissão de atos legalizadores (TOCANTINS, 2009, art. 2º, § 1º).

A mesma Lei, no Art. 7º, fez menção ao regime de colaboração e a cooperação: i) na oferta da educação básica para a população rural buscando “atender às peculiaridades dessa população, tendo em vista: [...]a atuação dos municípios na educação infantil e no ensino fundamental ofertado às comunidades rurais, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ela na idade prevista, *pode ser realizada em regime de colaboração com o Estado e com a União.*” (§ 2º); e ii) na busca de matrículas para o ensino fundamental que em seu Art. 73 preceitua que “*O Estado deve buscar a colaboração da União nas ações de recenseamento da população em idade escolar para o ensino fundamental e os jovens e adultos que a ele não tiverem acesso.*” (Grifos nossos).

Em se tratando da cooperação, a Lei citava-a ao tratar da competência da Secretaria da Ciência e Tecnologia com a educação profissional técnica de nível médio: “[...] obter *cooperação técnica e financeira* para a modernização e expansão da educação profissional técnica de nível médio e superior;” (TOCANTINS, 2009, art. 4º). (Grifos nossos).

Na Lei nº 2.977/2015 (TOCANTINS, 2015) – que aprovou o Plano Estadual de Educação do Tocantins, o regime de colaboração, tratado como uma de suas diretrizes, também, está concebido como instituído, carecendo de fortalecimento – “São diretrizes do PEE/TO: [...] XI – *fortalecimento* do regime de colaboração interfederativo, com definições equilibradas na repartição das responsabilidades e corresponsabilidades”, visando “ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste PEE/TO” (art. 2º); por meio de instâncias permanentes e arranjos de desenvolvimento, ambos previstos no PNE. Nesse sentido, no Art. 3º [...] §5º, está descrito “o *fortalecimento* do regime de colaboração de que trata este artigo inclui a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação.”; e “[...]especificamente, o *fortalecimento* do regime de colaboração entre os municípios ocorre, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.” (§6º) (Grifos nossos).

No âmbito da gestão, na Secretaria de Estado da Educação (Seduc), na ausência de norma específica disciplinando o regime de colaboração, os históricos arranjos administrativos (ARAÚJO, 2010) para a constituição de relações entre o estado e os municípios, continuaram presentes e sofrendo alterações com as mudanças de governos, como exemplificamos a seguir.

a) 1998 – 2004: Coordenadoria de Projetos Especiais (Fundescola) – discurso da interlocução com os municípios

Sob o governo estadual do Partido da Frente Liberal (PFL), a Coordenadoria de Projetos Especiais na Seduc foi criada em 1998, para atender as demandas dos Programas implantados pelo Projeto Fundo de Fortalecimento da Escola do Ministério da Educação (Fundescola – MEC), como uma unidade facilitadora e integradora das ações com a incumbência de apoiar, promover e estabelecer a interlocução com os municípios das Zonas de Atendimento Prioritário (Zap's) I e II, as secretarias e dirigentes dos diversos setores das escolas (TOCANTINS, s/da, s/p).

Em sua composição, trabalhavam juntos servidores do Sistema Estadual de Ensino e técnicos contratados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Pnud/Bird), com a função de coordenação dos processos de programação, execução e desenvolvimento de todas as ações financiadas pelo Fundescola no Tocantins e o gerenciamento da elaboração da programação, da execução dos projetos, da prestação de contas dos convênios e da certificação das despesas (TOCANTINS, s/da, s/p).

No que diz respeito às relações no campo das políticas públicas e da gestão da educação entre a esfera estadual e as municipais, mesmo que no período se contasse com a diretriz constitucional do regime de colaboração, não houve explicitamente esta preocupação como norma no Tocantins.

b) 2004 – 2013: Assessoria aos Sistemas Municipais de Ensino (Asmet) – mediação de programas federais

Ainda, com o governo estadual do PFL, a Coordenadoria do Fundescola foi incorporada pela Assessoria aos Sistemas Municipais de Ensino (Asmet), em julho de 2004, com as atribuições de assessoramento, articulação, auxílio, apoio, coordenação e acompanhamento de programas federais e estaduais junto aos municípios; instituição e fortalecimento dos sistemas municipais de ensino; elaboração de projetos e implementação dos planos municipais de educação (TOCANTINS, s/da, s/p).

A Asmet surgiu como um departamento ligado à Subsecretaria de Educação Básica, a partir da aprovação de uma nova estrutura organizacional da Seduc: “[...] possivelmente, com o objetivo de cumprir as disposições da Constituição e da legislação referentes às responsabilidades dos entes federados, bem como o regime de colaboração [...]” (SILVA, 2013, p. 2).

Em se tratando das ações desta Assessoria, em boa parte, envolviam políticas, programas e projetos provenientes do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Em 2011, no Tocantins, foi firmado um Protocolo de Intenções (TOCANTINS, 2011), com o discurso de atender as normas educacionais, com o objetivo de colaboração/cooperação na oferta de uma educação básica de qualidade, focando na avaliação do ensino, na formação de professores, na melhoria do transporte escolar e na promoção do debate para o aperfeiçoamento da educação. Mais precisamente, seu objetivo seria: “o *regime de colaboração/cooperação* previsto na legislação supramencionada na promoção de ações e atividades que contribuem para o processo de desenvolvimento da educação básica no Estado do Tocantins”. (Grifo nosso).

O documento foi assinado apenas pelo Governador do estado, Secretário de Estado da Educação e testemunhas, não contendo a assinatura do Prefeito ou Secretário Municipal de Educação, não se configurando, portanto, como uma regulamentação do regime de colaboração, além de definir as competências para a Seduc que seria a colaboração técnica e material aos municípios. Esses, em contrapartida, mobilizar-se-iam para a manutenção e o desenvolvimento da educação. E, no âmbito deste Protocolo de Intenções, a Asmet seria a responsável pela intermediação entre as ações do Ministério da Educação, do Estado e dos municípios, articulando as políticas públicas, projetos e programas em educação, buscando a equalização entre as instâncias no sentido da melhoria da educação básica (TOCANTINS, 2011).

Outro documento, um Relatório da Asmet, intitulado Regime de Colaboração estado/município (TOCANTINS, 2013), destacou várias ações em cumprimento ao Protocolo de Intenções, assim como a formalização de processos de municipalização de escolas, envolvendo cerca de um terço dos municípios. Em síntese, as ações desenvolvidas no ano de 2012 pela Asmet junto as Prefeituras e secretarias municipais de educação (TOCANTINS, 2012b, s/p) envolviam aspectos pedagógicos e de gestão, sendo boa parte derivados de projetos e ações do Ministério da Educação.

Em outro documento, publicado pela Seduc, intitulado Regime de Colaboração Estado e Município, relacionaram-se quatorze ações da Asmet junto aos municípios como sendo regime de colaboração, novamente, com ênfase em programas federais. No seu resumo, encontravam-se seus objetivos, o qualificando como mecanismo legal para a efetivação do regime de colaboração: O *Protocolo de Intenções* [...] visando à *colaboração/cooperação* na oferta de uma educação de qualidade é um dos mecanismos legais utilizados para a efetiva colaboração preconizada na Constituição Federal. (TOCANTINS, s/d, s/p). (Grifo nosso).

Do exposto, nesse período, o trabalho da Asmet agregou um conjunto de ações, mas não propriamente o regime de colaboração, estando mais calcadas em interesses de governantes, com decisões e metas temporárias, acordos isolados e relações verticais, do que uma via de mão-dupla em que os entes federados caminhassem no sentido horizontal como determinou a Constituição Federal de 1988.

Por um lado, houve esforços e ações concretas e significativas dos agentes institucionais do campo da educação da Amazônia Tocantinense no apoio técnico à educação municipal no estado. Contudo, permaneceu a necessidade de maior fundamentação e agilidade, maior número de dados e de informações sistematizados relativos à educação municipal no estado, mais discussões a respeito do sentido e dos elementos constitutivos de um sistema municipal de educação, da regulamentação/institucionalização do regime de colaboração entre o estado e os municípios, do planejamento coletivo entre os sistemas de educação, para evitar a fragmentação ou sua continuidade na organização e na gestão da educação tocantinense.

c) 2014: Diretoria de Assistência aos Municípios (Dam) – planejamento da educação na Amazônia Tocantinense

Sob o governo do Partido Social-Democrata Brasileiro (PSDB), a Asmet foi reorganizada, dando lugar a Diretoria de Assistência aos Municípios (Dam), tendo por objetivo assessorar as Redes Municipais de Ensino (SILVA, 2013).

Dentre as suas ações, a principal seria o apoio ao processo de elaboração ou adequação dos planos de educação pelos municípios e pelo estado em atendimento à Lei do PNE nº **13.005/2014, mediado por Avaliadores Educacionais do Ministério da Educação**. Os municípios, por meio das suas secretarias de educação, seriam os responsáveis pelo trabalho em seus Territórios, envolvendo a sociedade representada (TOCANTINS, 2014).

A Dam foi, então, um setor administrativo que realizou formações e manteve assessoria na busca da integração e orientações junto aos municípios do Tocantins. Contudo, o ente federativo municipal apresentou embaraços na constituição das equipes técnico-pedagógicas para atenderem às demandas de um sistema de educação, situação dificultada pela rotatividade de profissionais em decorrência das trocas políticas, provocando rupturas e descontinuidade de atividades.

d) 2015 – 2018: Gerência de Apoio aos Municípios – ruptura(s) e/ou continuidade(s)?

A partir de janeiro de 2015, sob o governo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), a Dam foi reorganizada em Gerência de Apoio aos Municípios (Gam) e, no que diz respeito às relações intergovernamentais entre o estado e os municípios, constituiu-se, novamente, mais em um arranjo administrativo-legal, a ser firmado por meio de Termo de Cooperação Técnica entre a Seduc e o município. O objetivo era regulamentar parceria e fixar compromissos recíprocos com vistas a oferecer assessoria e assistência técnica ao município, com interveniência da Undime Tocantins.

Ao contrário do previsto no PNE, das instâncias de diálogo mútuo, negociação e pactuação permanentes para a consecução das políticas públicas, o regime de colaboração continua sendo um campo de disputa conceitual e política.

e) 2019 – 2021: *Assessoria de Apoio aos Municípios (Asmet) – regime de colaboração a ser instituído*

Sob o governo do Partido Humanista da Solidariedade (PHS), a Gam foi reorganizada, sendo designada como Assessoria de Apoio aos Municípios, tendo por objetivo (TOCANTINS, 2019, p. 1):

[...] contribuir para o Fortalecimento das Redes e Sistemas de Ensino e articular a instituição do Regime de Colaboração entre o Estado e os Municípios, com anuência e participação da Associação Tocantinense dos Municípios – ATM-TO e da UNDI-ME-TO, para a **Implementação das Políticas Públicas de Educação**, cumprindo assim compromissos expressos na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e Planos de Educação Nacional, Estadual e Municipais vigentes (PNE/PEE-TO e PME). (Grifo no original).

Lemos, assim, que a ideia é a de que o regime de colaboração deva ser instituído e, para tanto, “propõe-se a institucionalização de cooperação entre o Estado e os Municípios, por meio da estruturação de um conjunto de serviços que possam compor o espaço de iniciativa de atuação do Regime de Colaboração no Tocantins” (TOCANTINS, 2019, p. 1).

No documento, apreendemos a ideia de ampliação da discussão das políticas educacionais para outros setores, incluindo pesquisadores, pois o

[...] desenvolvimento de ações conjuntas entre o Estado e Municípios, tendo a Secretarias Estaduais de Saúde, de Assistência, as demais Secretarias e Autarquias do Governo Estadual e Federal que se fizerem necessárias, Grupo de Pesquisa NEPCE/EpeEM/Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsSPE) e Rede Mapa – UFT-TO, a ATM-TO, a UNDI-ME-TO, o Fórum Estadual de Educação (FEE-TO) e o Conselho Estadual de Educação (CEE-TO) como colaboradores na realização deste trabalho. (TOCANTINS, 2019, p. 1).

O documento, ainda, demarcou a necessidade da consonância entre as políticas públicas educacionais do estado, dos municípios e as nacionais, bem como a ênfase no cumprimento dos planos de educação nacional, estadual e municipais.

As ações e atividades estão fundamentadas nas metas dos Planos de Educação Nacional, Estadual e Municipais (PNE/ PEE-TO, PME), com vistas a definir e implantar as políticas públicas que atendam às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), o alinhamento das ações, em conformidade com as metas e estratégias do plano decenal de educação do Estado (PEE-TO) e Planos Municipais (PME), a revisão periódica dos investimentos em educação para o âmbito local e a adoção de arranjos de desenvolvimento de educação em cada território. (TOCANTINS, 2019, s/p).

Todavia, no documento, continuou a ideia dos arranjos de desenvolvimento de educação, o que pode comprometer a ideia de regime de colaboração em uma perspectiva sistêmica e contínua (ARAÚJO, 2010).

f) 2021..... *Asmet – a incógnita*

Com o afastamento do cargo de governo do PHS, sendo substituído pelo vice-governador, sem partido, em 20 de outubro de 2021, a Asmet foi mantida na estrutura da Seduc, mas com a substituição da gestão. Resta, então, a questão: como será a relação do setor com os municípios, considerando que o Secretário de Educação é um ex-prefeito?

O exame da temática em pauta, até o momento, revelou que as relações intergovernamentais estado-municípios no campo da educação no Tocantins são, em geral, fragmentárias, atendendo a circunstâncias e interesses específicos, podendo, portanto, não responder singularidades da população do estado, ou contribuir para o estabelecimento do preceito constitucional do regime de colaboração, que pressupõe ações contínuas, sistêmicas e negociadas democraticamente e em diálogo.

Sobre isso, entendemos ser importante os destaques de Cury, Lagares e Gonçalves (2021, p. 16):

As condições árduas [e, por vezes, exíguas] das esferas municipais no Tocantins para a materialização da sua autonomia e a gestão da educação advêm de aspectos estruturais da sociedade, não apenas dos contextos, como por exemplo, as mudanças exigidas pela pandemia da Covid-19. Nesse sentido, problematizá-las implica problematizar a estrutura societária brasileira desigual.

Preocupações reiteradas por Oliveira, Fernandes e Scaff (2021, p. 219), de que as análises das relações intergovernamentais devem ser à luz das desigualdades territoriais nacionais (ARRETCHE, 2010); e, ainda,

[de que] Esse contorno, alia-se a possibilidade de que a descentralização da execução de políticas públicas seja compatível com a centralização da autoridade, mesmo sob a denominação de um Estado federativo. Por consequência, a análise sobre as realidades dos municípios não deve desconsiderar, portanto, as relações central/local.

Como vemos, a temática é um desafio do/no país.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A análise levada a efeito revela uma constante movimentação na (re)organização de arranjos nas relações interfederativas na educação no espaço geográfico-político Tocantinense, com parca e dúbia significação, carecendo de institucionalização.

Ao contrário do que fora proposto formalmente, as relações intergovernamentais entre o estado e os municípios, no campo da política pública e da gestão da educação, a partir de 1994, quando se iniciou o movimento de institucionalização do Sistema de Ensino, até o início da terceira década do século XXI, não se constituíram como regime de colaboração. Também, não instituíram uma instância permanente de negociação, cooperação e pactuação com os municípios, mas, sim, ações/formas de colaboração que focalizaram especificidades. As relações instituídas entre os sistemas estadual, municipais e as redes de ensino, aconteceram, especialmente, por meio de arranjos e departamentos na Seduc (Assessoria aos Sistemas Municipais de Ensino, Gerência de Apoio aos Municípios, Diretoria de Assistência aos Municípios e Assessoria de Apoio aos Municípios), podendo ser caracterizados mais como arranjos legais e administrativos; com ações de cooperação mais pontuais, temporárias, não sistemáticas ou sistêmicas; na forma de termos de cooperação, protocolos de intenções e convênios; mais como mediação de programas do governo federal; com a indução de políticas para a área da educação; não trabalhando com a ideia da organização/divisão justa e equitativa de tarefas e custos das políticas educacionais; denominados, equivocadamente, como regime de colaboração, como é o caso dos processos de municipalização do ensino fundamental e de elaboração ou adequação dos PME.

Em nossa perspectiva, faz-se importante observar que o regime é proposto em um país com disparidades regionais gritantes, sob o estigma da tensão centralização e descentralização e os conflitos de poder; um país que ainda não se definiu quanto ao que significa o termo regime de colaboração; um país em que a União, a instância que mais arrecada, não assume a responsabilidade pela educação básica, deixando enormes problemas para estados e municípios; um país em que a maioria dos municípios tem recursos limitados para suprir as necessidades básicas na educação; um país em que a política partidária permeia as relações de poder em seus municípios. Assim, sua efetivação implica em uma mudança de concepção e postura no que concerne ao tema educação e seus responsáveis. Importa, observar, também, se o instituído sobrecarrega os municípios, se há o diálogo necessário evitando as decisões unilaterais e permitindo a discussão dos possíveis obstáculos econômicos, políticos, legislativos; se há uma política de financiamento; se há a definição clara e objetiva das atribuições de todas as esferas; se há a preservação da unidade nacional e da autonomia dos entes federados; e, como consequência, se garante ou compromete a oferta da educação de qualidade social, um bem público e direito de todas as pessoas, em todos os níveis, etapas e modalidades.

Também, não podemos secundarizar a história de tensões políticas, de interesses conflitantes e de relações competitivas, baseada em jogos de interesses, de poder e de força no País, na sociedade e na esfera educacional, pelo controle das diversas instâncias do poder. Nesse processo, compreendemos que é preciso superar visões sistêmicas neutras e avançar para análises e propostas que deem centralidade às tensões políticas inerentes aos jogos de poder. Em outros termos, o debate e a normatização da distribuição de com-

petências e recursos entre os entes federados e seus sistemas de ensino/educação devem ser acompanhados por uma análise a respeito dos conflitos federativos que, por sua vez, perpassam as bases jurídicas, políticas e material no Brasil.

O princípio do regime de colaboração carece, assim, da observância das múltiplas dimensões que circundam as relações intergovernamentais. Então, há um Brasil real que precisa do enfrentamento às disputas de poder e de definições acerca do regime de colaboração. E, da mesma forma, há um Tocantins, em uma Região específica, que carece de significação e normatização deste regime.

REFERÊNCIAS

- ABICALIL, C. A. O Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 249-263, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.retratosdaescola.emnuvens.com.br>. Acesso em: 5 jun. 2019.
- ARAUJO, G. C. de. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.retratosdaescola.emnuvens.com.br>. Acesso em: 5 jun. 2019.
- ARRETCHE, M. T. da S. Federalismo e igualdade territorial: uma contradição em termos? **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, vol.53, no3, 2010, pp.587-620. Disponível em: <http://www.ocpf.org.br>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 2 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mai. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: passo a passo**. SEB/MEC, Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2019.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11**. Dispõe sobre Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005**, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 619**, de 24 de junho de 2015. Institui Instância Permanente de Negociação Federativa no Ministério da Educação. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- CARVALHO, M. C.; CALIXTO, J. A. Sistema público de educação e regime de colaboração: a experiência do estado do Acre e do município de Rio Branco no período de 2005 a 2012. **Jornal de**

Movimento das relações intergovernamentais...

Políticas Educacionais. V. 13, n. 32. Setembro 2019. Disponível em: <https://www.revista.ufpr.br>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COSTA, A. de C. O regime de colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 26, n. 1, p. 105 – 212, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.anpae.org.br>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, C. R. J.; LAGARES, R.; GONÇALVES, I. B. P. Autonomia federativa, sistemas municipais de ensino/educação: impactos para a educação no Tocantins. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, TO, v.6, e13425, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13425>. Acesso em: 5 jan. 2022.

FERNANDES, T. W. de P. Regime de Colaboração: o contexto histórico das ações e das práticas em Educação. **Revista Educ. Foco**, Juiz de Fora, v 17 n. 3, p. 153-176 nov 2012/fev 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco>. Acesso em: 5 mai. 2019.

GROSSI JUNIOR, G.; LAGARES, R. **Sistema Nacional de Educação: a fala Amazônica em uma discussão de disputa teórico-política**. Trabalho de Conclusão da Disciplina Estado, políticas públicas e gestão da educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA/ Associação Plena em Rede. Palmas, TO, 2022 (mimeo).

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: <http://https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/index>. Acesso em: 25 jan. 2020.

NASCIMENTO, P. R. do. **Parfor presencial e relações federativas no Tocantins: condições necessárias a permanência de professores-estudantes**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). 2018.

OLIVEIRA, M. dos S. de; FERNANDES, M. D. E.; SCAFF, E. A. da. Município, poder local e planos municipais de educação. **Cadernos de Pesquisa/Periódicos UFMA**, v.28, n. 1, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 23 jan. 2022.

SANTOS, T, de F. A. M. **A educação no desenvolvimento da Amazônia**. Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA. Disponível em: https://www.anape.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicação/TerezinhaFatimaSantos_GT5_integral.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I – julho de 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SAVIANI, D. Sistema de Educação: Subsídios para a Conferência Nacional de Educação. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Conae 2010: Construindo o Sistema nacional Articulado de

Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. **Anais**. Brasília: MEC, 2010. 2 v. Disponível em: <http://www.conae.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SEGATTO, C. I. **O papel dos governos estaduais nas políticas municipais de Educação**: uma análise dos modelos de cooperação intergovernamental. Tese Doutorado. Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. SP: São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SILVA, A. P. da. **Regime de Colaboração Estado e Municípios do Tocantins no campo da educação**: da Asmet a municipalização do ensino – sujeitos, justificativas, objetivos, ações, impasses, perspectivas. Monografia Graduação. Curso de Pedagogia do Campus de Palmas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). 2013.

SINTET, Sindicato dos trabalhadores em educação do estado do Tocantins. Palmas/TO: SINTET, 2020. Disponível em: <http://www.sintet.org.br/ultimasnoticias-785-nota-do-sintet-sobre-resolucao-do-cee>. Acessado em 15 de maio de 2020.

TEIXEIRA, A. M. S.; MUTIM, A. L. B. Regime de Colaboração: meio para a organização dos Sistemas de Educação. **Revista da FAEEBA**. Salvador, n. especial p.155-160, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba>. Acesso em: 25 jan. 2020.

TOCANTINS. Assembleia Legislativa. **Constituição do Estado do Tocantins**, de 5 de outubro de 1989. Palmas, TO, 1998. Disponível em: <http://www.al.to.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2019.

TOCANTINS. Assembleia Legislativa. **Lei nº 1.038**, de 22 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino. Palmas, TO, 1998. Disponível em: <http://www.al.to.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2019.

TOCANTINS. Assembleia Legislativa. **Lei nº 653**, de 19 de janeiro de 1994. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Palmas, TO, 1994. Disponível em: <http://www.al.to.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2019.

TOCANTINS. Assembleia Legislativa. **Lei nº 1.360**, de 31 de dezembro de 2002. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino. Palmas, TO, 2002. Disponível em: <http://www.al.to.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2019.

TOCANTINS. Assembleia Legislativa. **Lei nº 2.139**, de 03 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino. Palmas, TO, 2009. Disponível em: <http://www.al.to.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2019.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. **Protocolo de Intenções**: colaboração/cooperação qualidade na educação básica. Palmas, TO, 6 dez. 2011.

TOCANTINS. Assembleia Legislativa. **Lei nº 2.601**, de 5 de julho de 2012. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino. Palmas, TO, 2012a. Disponível em: <http://www.al.to.gov.br>. 20 fev. 2019.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação. **Asmet**: Relatório de atividades (2012). Palmas, TO, 2012b.

Movimento das relações intergovernamentais...

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação. **Regime de Colaboração Estado e Município**. Relatório de atividades (2013). Palmas, TO, 2013.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto de Apoio para Adequação e/ou Elaboração dos Planos de Educação Estadual e Municipais no Tocantins**. Tocantins, 2014. Palmas, TO, 2014.

TOCANTINS. Assembleia Legislativa. **Lei nº 2.977**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins. Palmas, TO, 2015. Disponível em: www.al.to.gov.br. Acesso em: 20 jul. 2019.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes. **Proposta de trabalho Assessoria de Apoio aos Municípios (Asmet)**. Palmas, TO 22 de abril de 2019.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. **Histórico da Assessoria aos Sistemas Municipais de Ensino (ASMET)**. Palmas, TO, s/da.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. **Histórico Coordenadoria de Projetos Especiais Fundescola**. Palmas, TO, s/db.

DADOS DOS AUTORES

ANA CAROLINA BRESOLIN STAKONSKI

Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS (2019). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS (2017). Atualmente é professora da Escola Estadual Normal José Bonifácio e professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Othelo Rosa. Suas pesquisas estão direcionadas para as áreas de Educação, Literatura Infantil e Infância(s).

ANA MARIA ESTEVES BORTOLANZA

Docente da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), professora/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Grupo Educação, Infância e Gênero certificado pelo CNPq. É graduada em Letras, com especialização em Língua Portuguesa (Linguística), Literatura Brasileira e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, possui mestrado em Educação pela UFMS (2005) e doutorado em Educação pela UNESP, campus de Marília (2010). Realizou estudos de pós-doutorado na Universidade de Évora, Portugal sob a supervisão da Profa. Dra. Ângela Balça (2012-2013). Professora aposentada de Língua portuguesa da rede pública do Estado de São Paulo. Atuou nas Faculdades Integradas Rui Barbosa, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Universidade de Uberaba.

ANGELA RITA CHRISTOFOLO DE MELLO

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Estágio Científico Avançado no Âmbito de Doutorado na Universidade do Minho em Braga (PT). Pós-doutorado, Programa Nacional de Pós-doutorado em Educação (PNPD), ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da UFMT, Campus de Rondonópolis. Professora Adjunta da UNEMAT, lotada na Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas, Curso de Pedagogia, câmpus de Juara, permanente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ofertado na UNEMAT, Campus de Sinop, e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), ofertado na UNEMAT, campus de Cáceres. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEFOPE) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), cadastrado no diretório do CNPq. Integrante do grupo de pesquisa: Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE) da UFMT e GRAFITE da UNEMAT. Editora-chefe da Revista de Educação do Vale do Arinos (RELVA).

CAROLINE KRETZMANN

Graduada em Letras Português - Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR, 2004). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (PUCPR, 2006). Mestre em Educação (PUCPR, 2008). Atualmente é professora assistente na PUCPR. Coordenou o programa HNB - Habilidades do Núcleo Básico de Língua Portuguesa, implantado, pela PUCPR (2013).

CHARMÊNIA FREITAS DE SÁTIRO

Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Doutoranda e Mestra em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana (GEPOS) e do Grupo Teoria Crítica, Filosofia e Educação, ambos da UFC.

DANIELE SAHEB PEDROSO

Professora Titular do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Possui Graduação em Pedagogia, Especialização em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento (2006), Mestra em Educação (Programa de Pós-graduação em Educação) pela Universidade Federal do Paraná (2008). Membro do Grupo de pesquisa: Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUCPR) e Educação, Meio Ambiente e Sociedade - Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação (Programa de Pós-graduação em Educação) pela Universidade Federal do Paraná (2013).

EDNA RODRIGUES BARROS

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE e Professra da Universidade Estadual do Piauí- UESPI

ELAINE CRISTINA PAMPLONA SEIFFERT

Possui graduação em Abi - Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000). Atualmente é professora de ciências ensino fundamental da Escola Básica Municipal João Gonçalves Pinheiro. Em 2011 recebeu o prêmio Câmara de Educação Ambiental da Câmara de vereadores de Florianópolis devido ao Projeto Guardiões da Energia. Com o mesmo projeto conquistou para a Escola Básica Municipal João Gonçalves Pinheiro o certificado ODM em 2012.

ELIANE JURASKI CAMILLO

Doutora em Educação pela UFSM de Santa Maria - RS, com tese sobre as relações entre a maquinaria capitalista e a violência na escola na constituição dos jovens (2015). Integra, na UFSM, o Grupo de Estudos sobre Memória e Educação - Povo de Clio. Mestre em Educação pela UNISC de Santa Cruz do Sul-RS (2011), na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, com dissertação sobre o ócio entre os docentes. Integra, na UNISC, o grupo de pesquisa de Linha Educação, Trabalho e Emancipação. Possui graduação em Letras-Português-Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2004). Atualmente, trabalha como docente no Instituto Federal de Santa Catarina, no CERFEAD/PROEN em Florianópolis. É professora credenciada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede – PROFEPT.

EVELYN LAURIA NORONHA

Doutora em Educação na Área de Ciências Sociais na Educação da FE/UNICAMP (Revalidação). Doutora em Estudos da Criança, com especialização em Sociologia da Infância - Universidade do Minho (Portugal). Mestre em Educação e Especialista em Psicopedagogia ambos pela Universidade Federal do Amazonas. Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em Teologia pelo Instituto de Teologia - São Paulo - e em Direito pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA/AM). Professora da graduação na Universidade do Estado do Amazonas. Líder do grupo de pesquisa intitulado Infância e Educação no Contexto Amazônico.

FÁTIMA MARIA NOBRE LOPES

Doutora em Educação pela UFC. Professora associada da UFC. Membro Permanente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Brasileira (FACED/UFC) e vice coordenadora do PROF-FILO: Mestrado Profissional em Filosofia (ICA/UFC). Editora-chefe da Revista

Educação em Debate, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFC. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana (GEPOS) (certificado pelo CNPq desde 2009) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Filosofia (GEPEFI) (certificado pelo CNPq desde 2009).

FRANCY SOUSA RABELO

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2014), Especialização em Metodologia do Ensino Superior (2004) e graduação em Pedagogia (2003), ambas pela Universidade Federal do Maranhão. Foi Professora Substituta na UFMA no período de 2007 e início de 2008. Atualmente é Professora do Quadro Efetivo (desde 2008) na Universidade Federal do Maranhão. Coordena o Projeto de Extensão Estudar, uma ação Saudável: construindo uma Pedagogia Hospitalar (UFMA) que acontece no Hospital Universitário Materno Infantil. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita como processo dialógico -GLEPDIAL/UFMA e o Grupo de Pesquisa, Docência no Ensino Superior e na Educação Básica - GDESB/PPGE/UECE.

HAMILTON PERNINCK VIEIRA

Pedagogo pela Universidade de Guarulhos (UNG), Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Formação de Formadores (UECE). Professor da rede municipal de ensino de Fortaleza. Professor da Faculdade de Ciência e Tecnologia do Ceará (FACINE).

HAMILTON VIANA CHAVES

Psicólogo Instituto Federal de Educação do Ceará e docente da Universidade de Fortaleza- Mestre em Psicologia e Doutor em Educação.

IVONE MARIA MENDES

Pós-doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Psicologia pela mesma universidade. Professora adjunta IV da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), onde atua no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, além dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais.

JOICE RIBEIRO DA SILVA

Mestra em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), UNEMAT, campus de Cáceres (MT). Pedagoga formada pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Professora da Rede Municipal de Educação no município de Sinop (MT)

JOSÉ CAVALCANTE LACERDA JUNIOR

Graduado em Filosofia, Psicologia e Pedagogia. Especialista em Psicologia Jurídica e Saúde Mental. Mestre em Educação em Ciências na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia - PPGEECA da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Doutor em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia - PPGCASA da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Pesquisador nos Grupos de Pesquisa Educação Ambiental com Comunidades Urbanas na Amazônia e Infância e Educação no Contexto Amazônico. Atua como professor no Instituto Federal do Amazonas.

JUSTINO CANGUE

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Sevilha, Espanha. Mestre em Supervisão e Formação de Formadores pelo ISCE de Lisboa, Portugal. Vinculado ao Ministério da Educação de Angola. Pesquisador e docente do programa de pós-graduação em Educação, leciona Metodologia de Investigação Científica e Filosofia da Educação no Instituto Superior Politécnico Independente do Lubango em Angola.

KALLYNE KAFURI ALVES

Professora no Programa em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil. Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (2015 e 2019) e Graduado em Pedagogia pela mesma Universidade (2013). Atualmente é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). É membro do Grupo de Formação e Pesquisa Interina de Educadores (GRUFAE/UFES).

MARIA INÊS GASPARETTO HIGUCHI

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1979), mestrado em Ecologia Humana - Michigan State University (1986) e doutorado em Antropologia Social - Brunel University of London (1999). Atualmente é pesquisadora titular do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, coordenando o Laboratório de Psicologia e Educação Ambiental. Também atua como professora membro permanente do Programa de Pós Graduação em Sustentabilidade Ambiental na Amazônia (mestrado e doutorado) da Universidade Federal do Amazonas. Atua nas áreas de Psicologia Social do Ambiente, Educação Ambiental e Antropologia Social.

ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS

Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE (supervisora de pós-doutorado e orientadora de doutorado, mestrado, especialização, graduação e iniciação científica). Possui Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade de Brasília (UNB); Doutora e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela PUC/MG; Licenciada em Pedagogia pela UECE. Editora da Revista Educação & Formação do PPGE/UECE. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE). Integra a Red de inducción a la docencia (RID), a Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE) e a Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (RIDES).

MARIA SOCORRO LUCENA LIMA

Doutora em Educação na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Universidade de São Paulo - USP (2001) com Pós-doutorado em Educação junto ao Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada na Universidade de São Paulo-USP (2007), com Estágio na Universidade do Minho-Portugal. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC (1995), Graduada em Letras (1971) e em Pedagogia (1978) pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Integra o quadro de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em

Educação-PPGE da Universidade Estadual Estadual - UECE, na linha Docência no Ensino Superior e na Educação Básica. Foi Professora Visitante na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB 2017-2019. Pertence ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Educadores - GEPEFE e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador e ELOSS - Educação e Cooperação Su -Sul - UNILAB.

MARIALVA MOOG PINTO

Doutora e Mestre em Educação -UNISINOS- CAPES 7; Doutorado Sanduíche pela Universidade de Sevilha – Espanha; Coordenadora do Mestrado de Educação- Angola; Docente e Conselheira Acadêmica-IUSUR-Uruguaí.

OSTERNE NONATO MAIA FILHO

Docente do curso de psicologia da Universidade Estadual do Ceará- Mestre em Educação - Doutor em Educação- pesquisador dos programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará e da Universidade Federal do Ceará.

ROSILENE LAGARES

Pós-Doutora em Educação (Unoesc, 2019), Doutora e Mestre em Educação (UFG, 2007; 1998). Graduada em Pedagogia (UFG, 1989). Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/ Campus de Palmas: Curso de Pedagogia, Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado acadêmico e Doutorado em Educação na Amazônia - EDUCANORTE. Coordenadora da Linha de Pesquisa 'Estado, políticas públicas e gestão da educação' do EDUCANORTE. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal na UFT (GepeEM), cadastrado no CNPQ/ CAPES. Coordenadora do Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObSPE) e da Pesquisa em Rede Mapa/Gestão democrática do ensino público. Coordenadora da Anpae Tocantins. Filiada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Administração em Educação (Anpae). Tutora do Programa de Educação Tutorial do Curso Pedagogia do Campus de Palmas da UFT, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Membro do Fórum Estadual de Educação do Tocantins (FEE-TO)

YASMIN LEON GOMES

Licenciada em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e em Pedagogia pela UNINTER. Atualmente mestranda em Educação também pela PUCPR e atua em docência na Educação Básica (anos iniciais do Ensino Fundamental).

Dossiê *A Escola Pública no Contexto do Neoliberalismo*

APRESENTAÇÃO

Este dossiê se desenvolve no escopo de um cenário contemporâneo de forte avanço de medidas conservadoras e, por vezes, retrógradas, impostas pelo Estado e pelo Capital, aceitas passivamente pela sociedade junto à escola pública em seus diversos níveis de atuação. Este cenário nos leva a vivenciar um intenso retrocesso político-econômico e social, ataques cotidianos aos direitos humanos e sociais, cortes nos investimentos e desmantelamento dos serviços públicos, ataques aos trabalhadores e à escola pública, constantes ameaças e cerceamento ao trabalho dos professores.

No campo educacional, ocorrem agressões e ataques à educação pública e aos seus profissionais, bem como a suas entidades e associações, desvalorizando o magistério a partir da edição de uma série de medidas que restringem o direito à educação e precarizam o trabalho docente. Como exemplos, temos a contrarreforma do Ensino Médio, a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as intervenções nas universidades e nos institutos federais, destruindo a autonomia didática, pedagógica, patrimonial e de gestão das instituições públicas de ensino, configurando ataques que atingem mais intensamente as classes trabalhadoras.

O que ocorre é que a escolarização é fundamental para a emancipação dos sujeitos e a formação da sociedade, dessa forma, não é por acaso que o capital enfatiza de diferentes maneiras a função da escola, especialmente da escola pública, e procura obter sobre ela o máximo controle. Seja a partir de um discurso técnico ou mesmo humanista, nascem recomendações, emendas, propostas, projetos e ações capitalistas sobre os professores e a escola, o que evidencia a posição imprescindível da escolarização para o capital. O estar-recedor é que, em meio a uma pandemia, o Estado Neoliberal encontre oportunidade para aprofundar as mazelas educacionais e as desigualdades sociais e econômicas. A partir de um discurso sobre a importância de manter o currículo prescritivo e a ênfase na padronização do que é ensinado e aprendido nas escolas, aprofunda-se a exclusão dos estudantes, que simplesmente não conseguiram acompanhar os cursos presenciais de forma remota satisfatoriamente. Soma-se a isso a separação entre escolarização e a formação humana crítica, cujo distanciamento recrudescer com a oferta de estratégias de ensino remoto e com a descaracterização política da educação como formação do ser social, além de vilipendiar o trabalho docente, ameaçando, assim, o sentido histórico da educação escolar.

O Capital avança a passos largos sobre os processos formativos dos trabalhadores. Defender uma formação sólida, o saber sistematizado, a escola pública e a classe trabalhadora é fazer enfrentamento a esse sistema que vem submetendo a humanidade a condições desumanas jamais vistas, destruindo as condições de sobrevivência humana.

Dessa feita, este dossiê tem o objetivo de promover um debate crítico buscando, por meio de experiências desenvolvidas por pesquisadores que se ocupam de estudos e práticas interdisciplinares e que abarquem estratégias que contribuam para o enfrentamento dos processos diretamente articulados a essa lógica continuamente imposta à escola pública, aos profissionais da educação nesse espaço formativo, dialogar com diferentes referenciais teóricos que permitam explicar os elementos de ordem socioeconômica e política, bem como sua influência no desenvolvimento das atividades escolares tanto em nível genérico, quanto nas especificidades próprias dos campos da educação e ensino.

No artigo O fomento à flexibilização na contrarreforma do Ensino Médio no contexto neoliberal, Ilma de Andrade Barleta e Oto João Petry analisam as interfaces entre o princípio da flexibilização, advindo do neoliberalismo econômico, e a contrarreforma do ensino médio no Brasil, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017. Para elaborarem a análise, partem do pressuposto de que os ajustes neoliberais implementados no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, redefinem as ações do Estado para o atendimento das demandas educacionais, ao mesmo tempo em que concebem a educação como fator de produção capitalista. Apontam que, em relação ao Ensino Médio, está em curso um movimento de contrarreforma, materializado na política educacional, que incorpora o princípio da flexibilização como elemento estratégico para a manutenção das relações de dominação na sociedade capitalista, com ênfase na formação para o empreendedorismo e no estímulo à mercadorização da educação. Concluem os autores que esse processo expressa os interesses das relações sociais e de produção capitalistas e está alinhado ao mecanismo de mercadorização do Ensino Médio, bem como ao ideário formativo para o empreendedorismo em curso na educação pública brasileira, de inspiração neoliberal.

O texto seguinte, de autoria de Carina Alves da Silva Darcoletto e Simone de Fátima Flach, intitulado Educação e a panaceia do ensino remoto em tempos de crise sanitária, traz a discussão da oferta educacional no estado do Paraná no período da crise sanitária decorrente da pandemia da covid-19, de modo a elucidar os encaminhamentos capitaneados pelo governo do estado, colocados em prática em escolas públicas por meio do ensino remoto. Partindo da relação entre a crise sanitária relacionada à pandemia de covid-19 e a crise econômica nacional, apontam as autoras que, nas decisões do governo, a proteção do capital se mostrou mais importante do que a proteção da vida humana. Trazem dados sobre a desigualdade que sustenta a lógica capitalista e ainda, expõem os principais encaminhamentos político-educacionais para a manutenção da oferta educacional em escolas públicas paranaenses através de deliberações aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação e de orientações expedidas pela Secretaria de Educação. Esclarecem, por fim, que o ensino remoto foi considerado como panaceia ao assegurar a oferta educacional, sem que o direito à educação socialmente referenciada tenha sido efetivamente garantido, visto que, nos encaminhamentos político-educacionais, os problemas e as dificuldades vivenciados por alunos e profissionais da educação foram minimizados ou mesmo desconsiderados.

Paulo Fioravante Giaretta, em *A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal*, indica a vinculação da reforma curricular, formalizada na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o conjunto das reformas curriculares em curso no Brasil desde a Constituição de 1988, como exigência de reforma do próprio Estado brasileiro no contexto da agenda político-econômica neoliberal. E ainda aponta as caracterizações exigidas à BNCC no contexto de uma agenda de reformismo educacional fiel ao ordenamento hegemônico de mercado. Esclarece também as reformas curriculares em curso no Brasil, inclusive a atual reforma expressa na BNCC, tanto no contexto de aperfeiçoamento dos limites da agenda neoliberal para a educação, quanto pelo aprofundamento da relação entre o trabalho mediado pelo capital, expresso pela hegemonia da lógica de mercado, bem como a própria escolarização como aparelho privado de reprodução dessa hegemonia.

Em *A BNC-Formação: o projeto de formação por competência dos docentes pós-golpe jurídico-institucional de 2016*, Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez, Priscila Gabriele da Luz Kailer e Susana Soares Tozetto discutem a proposta de formação profissional da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Analisam criticamente a proposta e as competências que a balizam. As autoras argumentam que, após o Golpe de 2016, o campo educacional tem sofrido profundas mudanças, emergindo, assim, uma tentativa de desvalorização simbólica dos professores na sociedade, além de perseguições, as autoras apontam também ocorrências de uma série de medidas que restringem o direito à educação pública, de precariedade do trabalho do professor, de descaso com o financiamento da Educação Básica (o FUNDEB) e do desinvestimento em estratégias para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação e a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Indicam claramente que, para cumprir com o alinhamento da BNCC da Educação Básica e da BNC-Formação, se minimiza a sólida formação teórica no campo dos fundamentos da educação e se maximizam os conteúdos da Educação Básica, dando, assim, importância a uma visão técnica e instrumental do ensino.

Fernanda Franz Willers e Camila Caracelli Scherma discutem, no texto *As propostas do Banco Mundial para a Escola Pública e sua influência na política brasileira (2016-2018)*, sobre as demandas de agentes hegemônicos globais – em especial o Banco Mundial – na esfera educacional brasileira, bem como a influência dessas propostas na política brasileira no período de 2016 a 2018. Analisam documentos desta agência econômica por meio de estudos discursivos embasados no pensamento do Círculo Bakhtiniano. Em síntese, identificam o emergir de uma espécie de coesão discursiva entre as demandas do Banco Mundial, o documento produzido pelo partido de Michel Temer e as propostas da candidatura presidencial de Jair Bolsonaro, mostrando o caminho das ideologias da política neoliberal de forma articulada com a materialidade da palavra, se constituindo como uma força hegemônica na esfera educacional brasileira.

No artigo Os indicadores do relatório “um ajuste justo” do Banco Mundial à educação pública no Brasil: uma análise crítica, Carolina Borghi Mendes e Jorge Sobral da Silva Maia consideram que uma análise da realidade brasileira mostra como a adesão do país ao neoliberalismo superou a esfera puramente econômica e inseriu-se na formulação e desenvolvimento de políticas públicas, inclusive educacionais, com incisiva influência do Banco Mundial. Nesse sentido, buscam investigar as diretrizes recentes que esta instituição indicou ao cenário educacional no Brasil, em especial, à educação básica. Analisam ainda os elementos do Relatório do Banco Mundial, intitulado “Um Ajuste Justo”, sobre o Ensino Fundamental e Médio, publicado em 2017, a pedido do governo federal, identificando suas determinações à educação escolar pública. Os autores expõem que os dados encontrados indicam, por um lado, a descaracterização dos problemas reais existentes na prática social das escolas públicas, reduzindo-os à lógica do capital no sentido de inferir a suposta necessidade de diminuição de recursos financeiros e, por outro, a contundente responsabilização de docentes pelo fracasso escolar e pelos gastos, na ótica do documento, excessivos.

Julio Emilio Diniz Pereira, no artigo Capitalismo global, neoliberalismo e “pós-modernidade reacionária”: a educação como mercadoria e os contextos atuais da formação de professoras/es da escola pública, analisa três contextos atuais em que se dá a formação de professoras/es para as escolas públicas no Brasil, a fim de compreender os ritmos acelerados de privatização da educação e, mais especificamente, do ensino superior e da formação de professoras/es no país, bem como as políticas docentes aprovadas nos últimos anos – com foco na BNC-Formação. Esclarece, por conta desses contextos, que a formação de professoras/es para as escolas públicas no Brasil acontece hoje principalmente em instituições de ensino superior não-universitárias, privadas, com fins lucrativos, em cursos noturnos e progressivamente à distância – o que compromete bastante a qualidade da formação das/os profissionais que trabalharão nessas escolas.

No texto A institucionalização do voluntariado: uma nova consigna para a educação brasileira?, Andréia Nunes Militão, partindo do mapeamento e da análise de documentos emanados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), produzidos nos últimos cinco anos, busca desvelar as razões para o Governo Temer (2016-2018) encomendar ao CNE uma diretriz específica para o voluntariado. Argumenta também que normatizar ações de voluntariado no âmbito da educação básica e superior faz com que o Brasil acompanhe o movimento global que desconsidera a educação como bem público, instituindo, em conjunto com outras reformas, um arcabouço de orientação neoliberal e de viés neoconservador, mostrando que há indução do trabalho voluntário via diretrizes curriculares.

Esperamos que os estudos e pesquisas aqui relatados, seus fundamentos, análises e reflexões possam enriquecer o debate e suscitar novas produções que não somente elucidem, mas que contribuam para urgentes intervenções emancipatórias no campo da educação e do ensino no Brasil. E que contribuam também para enriquecer e estimular o

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

debate acerca da Escola Pública e fomentem a crítica ontológica e epistemológica, alimentando o campo de pesquisa relacionado à Educação Pública Nacional.

Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia
Profa. Dra. Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez
Organizadores

O FOMENTO À FLEXIBILIZAÇÃO NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

THE PROMOTION OF FLEXIBILITY IN HIGH SCHOOL'S COUNTER-REFORM IN THE NEOLIBERAL CONTEXT

PROMOCIÓN DE LA FLEXIBILIZACIÓN EN LA CONTRARREFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL

Ilma de Andrade Barleta¹

<https://orcid.org/0000-0002-4345-7700>

Oto João Petry²

<https://orcid.org/0000-0001-9216-5301>

Resumo: O estudo tem como objetivo central analisar as interfaces entre o princípio da flexibilização, advindo do neoliberalismo econômico, e a contrarreforma do Ensino Médio no Brasil regulamentada pela Lei n.º 13.415/2017. Partimos do pressuposto de que os ajustes neoliberais implementados no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, redefinem as ações do Estado para o atendimento das demandas educacionais, ao mesmo tempo em que concebem a educação como fator de produção capitalista. Nesse sentido, no tocante ao Ensino Médio, está em curso um movimento de contrarreforma, materializado na política educacional, que incorpora o princípio da flexibilização como elemento estratégico para a manutenção das relações de dominação na sociedade capitalista, com ênfase na formação para o empreendedorismo e no estímulo à mercadorização da educação. O presente estudo está pautado, nos seguintes autores: Gentili (1998), Behring (2008), Harvey (1996), Dardot e Laval (2018) Laval (2019) e Chauí (2021). Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo explicativa, com a realização de análise de documentos (nacionais e internacionais) presentes no contexto de influência da referida Lei, tendo a flexibilização como categoria analítica. A partir do estudo realizado pode-se dizer que a contrarreforma do Ensino Médio no Brasil, materializada na Lei n.º 13.415/2017, expressa os interesses das relações sociais e de produção capitalistas e está alinhada ao processo de mercadorização do Ensino Médio, bem como ao ideário formativo para o empreendedorismo em curso na educação pública brasileira, de inspiração neoliberal.

Palavras-chave: Ensino Médio. Contrarreforma. Flexibilização. Política Educacional. Neoliberalismo. Reestruturação Produtiva.

1 Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Macapá – AP, Brasil e-mail: ilmabarleta@gmail.com

2 Professor Associado -Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Chapecó – SC, Brasil e-mail: oto.petry@uffs.edu.br

Abstract: The study aims to analyze the interfaces between the principle of flexibilization, arising from economic neoliberalism, and the counter-reform of secondary education in Brazil regulated by Law No. 13.415 of 2017. We assume that the neoliberal adjustments implemented in Brazil, especially since the 1990s, redefine the State's actions to meet educational demands, while conceiving education as a factor of capitalist production. In this sense, as far as secondary education is concerned, a counter-reform movement is underway, materialized in educational policy, which incorporates the principle of flexibilization as a strategic element for the maintenance of the relations of domination in capitalist society, with emphasis on training for future entrepreneurship and on stimulating the commodification of education. This study is based on the following authors: Gentili (1998), Behring (2008), Harvey (1996), Dardot and Laval (2018), Laval (2019) and Chauí (2021). This is a qualitative research of the explanatory type, with the analysis of documents (national and international) present in the context of influence of this Law, with flexibilization as an analytical category. From the study, it can be said that the counter-reform of high school in Brazil, materialized in Law No. 13.415/2017, expresses the interests of social relations and capitalist productions, and is aligned to the process of commodification of high school, as well as the training ideology for entrepreneurship underway in Brazilian public education, with neoliberal inspiration.

Keywords: High School. Counter-reform. Flexibilization. Educational Policy. Neoliberalism. Productive Restructuring.

Resumen: El principal objetivo del estudio es analizar las interfaces entre el principio de flexibilización, que surgió del neoliberalismo económico, y la contrarreforma de la educación secundaria en Brasil, regulada por la Ley N° 13.415/2017. Asumimos que los ajustes neoliberales implementados en Brasil, especialmente a partir de la década de 1990, redefinen las acciones del Estado para atender las demandas educativas, al mismo tiempo que conciben la educación como un factor de producción capitalista. En este sentido, en lo que respecta a la educación secundaria, se encuentra en marcha un movimiento contrarreforma, materializado en la política educativa, que incorpora el principio de flexibilidad como elemento estratégico para el mantenimiento de las relaciones de dominación en la sociedad capitalista, con énfasis en la formación para el espíritu empresarial y el estímulo a la mercantilización de la educación. Este estudio se basa en los siguientes autores: Gentili (1998), Behring (2008), Harvey (1996), Dardot y Laval (2018), Laval (2019) y Chauí (2021). Se trata de una investigación cualitativa, de tipo explicativa, con la realización de análisis de documentos (nacionales e internacionales) presentes en el contexto de influencia de la referida ley, teniendo la flexibilidad como categoría analítica. A partir del estudio realizado se puede decir que la contrarreforma de la Educación Secundaria en Brasil, materializada en la ley n° 13.415/2017, expresa los intereses de las relaciones sociales y de producción capitalista y está alineada con el proceso de mercantilización de la Educación Secundaria, así como a los ideales formativos para el emprendimiento en curso en la educación pública brasilera, de inspiración neoliberal.

Palabras clave: Educación Secundaria. Contrarreforma. Flexibilización. Política Educativa. Neoliberalismo. Reestructuración Productiva.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica brasileira, tem sido palco de mudanças ditadas pelas relações sociais e produtivas vivenciadas no atual tempo histórico. Com efeito, a formação de nível médio, especialmente aquela ofertada nas escolas públicas, tem sido marcada pelo princípio da flexibilização como estratégia para aproximar a função social da escola aos interesses da sociedade capitalista na contemporaneidade.

Diante disso, buscamos neste estudo analisar as interfaces entre o princípio da flexibilização, advindo do neoliberalismo econômico, e a contrarreforma do ensino médio no

Brasil, regulamentada pela Lei n.º 13.415/2017. Partimos do pressuposto de que os ajustes neoliberais implementados no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, redefinem as ações do Estado para o atendimento das demandas educacionais ao mesmo tempo em que concebe a educação como fator de produção capitalista.

Importa também destacar que o termo “contrarreforma” está sendo utilizado nesse estudo em substituição ao termo “reforma”. Isso porque a palavra “reforma”, de acordo com Coutinho (2008), a partir do ideário neoliberal, passou a significar restrições, cortes e supressão de direitos, perdendo, portanto, sua ligação orgânica com as lutas dos marginalizados para a transformação qualitativa da ordem social. Diante da “mistificação ideológica que busca modificar o significado da palavra reforma” (COUTINHO, 2008, p. 100), o termo “contrarreforma” é a expressão mais adequada para descrever as transformações que o neoliberalismo vem efetivando na contemporaneidade.

Para Boron (2003, p. 33), na tradição política ocidental, falar em reforma significava um processo em prol da construção de uma sociedade mais igualitária, justa e potencialmente democrática. No entanto, a partir das transformações no papel do Estado, sobretudo dos países latino-americanos, o processo de mudanças vêm ocorrendo exatamente no sentido contrário, ou seja, têm representado uma “contrarreforma”, pois representam a destituição dos direitos sociais.

Este estudo trata-se de pesquisa qualitativa, de tipo explicativa, com a realização de análise de documentos (nacionais e internacionais) presentes no contexto de influência da referida Lei, tendo a flexibilização como categoria analítica. Para a exposição do estudo realizado o presente artigo está organizado em duas seções de discussão. Na primeira discutimos sobre os aspectos macro estruturantes da política educacional, como o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, ao mesmo tempo em que buscamos caracterizar o princípio da flexibilização no campo educacional. Na segunda seção do texto buscamos analisar as interfaces entre a contrarreforma do Ensino Médio e a formação flexível em curso no Brasil.

Por fim, apresentamos considerações finais que sinalizam que a contrarreforma do Ensino Médio no Brasil, materializada na Lei n.º 13.415/2017, expressa os interesses das relações sociais e de produção capitalistas e está alinhada ao processo de mercadorização do Ensino Médio e ao ideário formativo para o empreendedorismo em curso na educação pública brasileira, de inspiração neoliberal.

2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO E O FOMENTO À FLEXIBILIZAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

Na perspectiva de superação da crise econômica dos anos de 1970 no contexto mundial, os governos de países capitalistas adotaram medidas que restringiram os direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora ao longo da história. Isso porque o esgota-

mento do modelo de produção taylorista-fordista de base keynesiana exigiu que fossem revistas as bases de sustentação da política econômica, do Estado de Bem-Estar Social e a relação entre capital e trabalho. Para tanto, um conjunto de mudanças, neste estudo, consideradas como contrarreformas, foram implementadas sob a égide neoliberal afim de restabelecer a ampliação e a reprodução das relações econômicas capitalistas. Depreende-se deste cenário que a reestruturação produtiva foi uma reação burguesa à crise capitalista desencadeada no pós-segunda guerra mundial. Esse movimento foi marcado, dentre outros aspectos, pela ruptura com a lógica produtiva taylorista-fordista que, segundo Harvey (1996), no período de 1965-1973 demonstrou a sua incapacidade de conter as contradições próprias da economia capitalista dado a deflação (crise fiscal). A rigidez do modelo fordista foi apontada como aspecto a ser superado, uma vez que:

Havia problema com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariáveis. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho [...]. A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando na medida em que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão, etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos (HARVEY, 1996, p. 135-136).

Houve uma resposta contundente à rigidez fordista e a queda das taxas de lucro, qual seja, a acumulação flexível apoiada na “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1996, p. 140). O solo fértil para a mudança na base produtiva foi a revolução tecnológica e organizacional que provocaram transformações no mundo da produção de mercadorias e do trabalho a partir de novos conceitos afeitos ao estágio de desenvolvimento capitalista sob a égide do neoliberalismo.

De acordo com Dardot e Laval (2018), o neoliberalismo se apresenta como a nova razão do mundo, na medida em que atinge todas as esferas da vida. Assim, pode-se dizer que o neoliberalismo está para além de uma ideologia ou política econômica, devendo ser ele caracterizado como um sistema normativo (conjunto de discursos, práticas e dispositivos) que estende a lógica capitalista para todas as relações sociais. Assim, “a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um novo conjunto de regras que definem não apenas outro ‘regime de acumulação’, mas também, mais amplamente, outra sociedade” (DARDOT; LAVAL, 2018, p. 22).

Enquanto projeto hegemônico, o neoliberalismo se apresenta como “um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais” (DARDOT; LAVAL, 2018, p. 28). A subjetividade neoli-

beral foi forjada e incorporada por meio dos discursos, das práticas e das ações requeridas pelo mercado por meio de novos conceitos.

Para Frigotto (1997), a reestruturação econômica inaugurou novos conceitos ligados ao processo produtivo, à organização do trabalho e à qualificação do trabalho. Com vistas aos ganhos de produtividade e competitividade, a microeletrônica foi incorporada ao setor produtivo alterando a base rígida de produção para um novo padrão,

É pois no exame da incorporação deste novo padrão tecnológico (reconversão tecnológica) no processo de organização da produção e circulação, como novos materiais e processos, e nova organização, divisão e gestão do trabalho, que podemos identificar o surgimento de um número crescente de conceitos-ponte ou jargões – globalização, qualidade total, flexibilidade, integração, trabalho enriquecido, ciclos de controle de qualidade – que tendem a se tornar senso comum entre os homens de negócio, os assessores e que ocupam longos debates em seminários, simpósios nos mais diversos âmbitos, inclusive, de modo crescente, nas universidades. (FRIGOTTO, 1997, p. 45).

Notadamente, a reconversão tecnológica se deu alicerçada pela exigência de um novo perfil de trabalhador a ser formado pelas instituições escolares. Com o processo de reestruturação produtiva os objetivos formativos são redimensionados e a organização escolar é paulatinamente modificada. As habilidades técnico-instrumentais até então vigentes (típicas da produção rígida) eram insuficientes para a formação da nova mão de obra. Assim, urge a necessidade de reformar (contrarreformar) os sistemas de ensino para adequá-los às novas demandas do mercado de trabalho que exige dos trabalhadores “o desenvolvimento da capacidade de educar-se permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente, de criar métodos para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos” (KUENZER, 2008, p. 73).

Nessa perspectiva, a escola, como um dos espaços de produção de capacidade de trabalho, tem um importante papel para fomentar o desenvolvimento econômico no contexto da acumulação flexível. Eficiência, eficácia e produtividade são os elementos essenciais na reestruturação do sistema capitalista e que precisam ser incorporados nas práticas escolares. Com isso,

As velhas formas de organização taylorista/fordistas não têm mais lugar. A linha vai sendo substituída pelas células de produção, o supervisor desaparece, o engenheiro desce ao chão da fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador. Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento e passa a falar de *Kan Ban*, *Just in Time*, *CCQ*, Controle Estatístico de Processo e do Produto. As palavras de ordem são qualidade e competitividade. (KUENZER, 2008, p. 37).

Para atender às demandas da base produtiva é necessária a formação de um trabalhador de “novo tipo”, com capacidade de adaptar-se às mudanças da produção e do mercado. Kuenzer (2008) diz que o trabalhador idealizado pelo modelo de acumulação flexível precisa apresentar certas capacidades intelectuais, tais como: a capacidade de comunicar-se adequadamente por intermédio do domínio dos códigos e linguagens; a autonomia intelectual, buscando a formação continuada; a autonomia moral e a capacidade de comprometer-se com o trabalho.

Nessa perspectiva, o conhecimento a ser adquirido deverá estar estritamente alinhado à capacidade intelectual desejada para potencializar a produção flexível.

A afirmação, portanto, da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, professada no discurso sobre a educação na acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta. (KUENZER, 2007, p. 1168).

A flexibilização também pode ser entendida a partir de dois espaços-tempo. Utilizam-se aqui os conceitos fixados por Santos (2008). Para esse autor, “Por *tempo* vamos entender grosseiramente o transcurso, a sucessão dos eventos e sua trama. Por *espaço* vamos entender o meio, o lugar material da possibilidade dos eventos” (SANTOS, 2008, p. 38). Ainda, de acordo com o autor:

Tempo, espaço e mundo são realidades históricas, que devem ser intelectualmente reconstruídas em termos de sistema, isto é, como mutuamente conversíveis, se a nossa preocupação epistemológica é totalizadora. Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana realizando-se. Essa realização dá-se sobre uma base material: o espaço e seu uso, o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas, as ações e suas diversas feições. (SANTOS, 2008, p. 39).

Isso quer dizer que a flexibilização é tomada como construção histórica e traz consigo sentidos e significados socialmente, ideologicamente, construídos em tempos e espaços, como aponta o referido autor, bem como históricos, erigidos a partir de uma materialidade societal humana. A flexibilização, marcadamente mercadológica, está no centro das discussões e a serviço dos interesses do setor educacional e integra uma estratégia de formação adaptável frente às incertezas e imprevisibilidades do mundo do trabalho.

Temos, então, que a flexibilização comparece nessa trama para cumprir tarefas peculiares a partir de espaços-tempo distintos, contudo, interligados.

O primeiro (espaço) tem origem e se situa no contexto das alterações ocorridas na base produtiva transnacional, as quais repercutem e alteram, sobremaneira, o perfil dos operadores de atividades laborais que deverão atuar na produção flexível e dinâmica produtiva incerta, configurando-se em força de trabalho flexível para dinâmicas laborais incertas. Para Laval (2019),

As transformações da organização do trabalho, em parte reais e em parte idealizadas no discurso oficial, explicam em grande medida o tipo de mutação escolar que as forças econômicas e políticas dominantes exigem. A referência ideal da escola passou a ser o “trabalhador flexível”, de acordo com os cânones da nova representação da gestão. O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia. Em resumo, o empregador quer que, em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente *como se* esta última fosse ditada pelas exigências do próprio real. [...] em conformidade com a doutrina do capital humano, o trabalhador tem de se armar de conhecimentos e competências durante toda a vida e não pode mais se definir por um emprego estável ou um estatuto específico. (LAVAL, 2019, p. 39-40).

O segundo espaço-tempo a ser considerado e onde opera a flexibilização situa-se no campo da formação-preparação dos novos e flexíveis trabalhadores. Se os tempos-espacos e os modos de produzir mudaram, também se faz necessário alterar, mudar os modos e meios de formar, instrumentar e preparar a mão de obra de modo a torná-la mais amigável e adequada ao perfil dos trabalhadores requeridos nas linhas de produção em permanente processo de reconfiguração e de mudanças.

Importa ainda dizer que a reestruturação produtiva, sob a égide do neoliberalismo que operou mudanças nas relações sociais e de produção capitalista flexível, foi alicerçada por transformações no âmbito do Estado. Isso porque, hegemonicamente, o modelo de Estado do período taylorista-fordista foi acusado de ser ineficiente e incapaz de conter a crise estrutural, dada a força sindical e a abrangência das ações do Estado por meio de políticas sociais (GENTILI, 1998). Com efeito, sob a influência de intelectuais como Friedman (1988) e Hayek (2010), houve por parte das diferentes nações mundiais a implementação de um conjunto de contrarreformas com vistas à redução da função do Estado e à abertura para o mercado como estratégia para a superação da crise estrutural capitalista.

As novas configurações da economia mundial exigiram adaptações e a contrarreforma instituída buscou acomodar dois movimentos. O primeiro deles, voltado para a abertura e a desregulamentação dos mercados, teve como foco na racionalização dos recursos

fiscais. Já o segundo, foi marcado pelas estratégias de reconstrução da capacidade administrativa e institucional³ do Estado.

No processo de enraizamento dessas mudanças conjunturais, Behring (2008) destaca que é possível identificar a dissolução do capital nacional e o enfraquecimento do Estado. No cenário de mundialização do capital os países periféricos apresentam dificuldades em desenvolver políticas industriais; daí que a função econômica assumida por esses Estados foi tornar seu território mais atrativo aos investimentos estrangeiros e, com isso, servir de ponto de apoio para as empresas, garantindo as condições gerais de produção. As performances necessárias seriam, então: atratividade, adaptação, flexibilidade e competitividade. Para isso, coube aos Estados nacionais periféricos as seguintes medidas.

Cobrir o custo de algumas infra-estruturas (sobre as quais não há interesse de investimento privado), aplicar incentivos fiscais, garantir escoamentos suficientes e institucionalizar processos de liberalização e desregulamentação, em nome da competitividade. Nesse sentido último, são decisivas as liberações, desregulamentações e flexibilidades no âmbito das relações de trabalho [...]. (BEHRING, 2008, p. 59).

Essa redefinição na atuação econômica dos Estados esteve na agenda de mudanças e exigiu transformações não apenas do setor privado, mas principalmente, do setor público. Além da desregulamentação das funções econômicas do Estado, também ocorreram transformações na identidade e na cultura organizacional das instituições republicanas e na gestão do serviço público. Assim, o Estado moderno, com todo o seu aparato legal e político, pode ser compreendido como elemento essencial para o funcionamento do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, as crises pelas quais passa o capitalismo afetam o Estado e as suas instituições.

É importante mencionar que as transformações nas funções do Estado podem ser compreendidas a partir de dois momentos: a) as contrarreformas de primeira geração, consideradas estruturais, voltadas para as questões macroeconômicas e implementadas para a superação do quadro de crise do modo de produção capitalista e; b) as contrarreformas de segunda geração, destinadas para os aspectos institucionais. Nos limites deste artigo daremos ênfase às contrarreformas do segundo momento.

No caso brasileiro, as contrarreformas de segunda geração imputaram uma “grande tarefa política nos anos de 1990, a reforma ou a reconstrução do Estado” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 7). Foi com esse objetivo que o governo brasileiro instituiu em 1995,

3 Souza e Carvalho (1999, p. 188) definem a capacidade administrativa como a “busca por instrumentos voltados para aumentar o desempenho dos organismos públicos com vistas à obtenção de resultados e à satisfação do cidadão que utiliza os serviços públicos”. Já a capacidade institucional pode ser compreendida como a “busca de incentivos que aumentem os estímulos para a cooperação e a formulação e implementação sustentada das decisões governamentais” (SOUZA; CARVALHO, 1999, p. 188).

o Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), tendo como foco central as mudanças institucionais. Nessa ocasião, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), nomeou Luís Carlos Bresser Pereira como ministro para que ele pudesse institucionalizar, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado (PDRAE), uma reforma da administração pública: a chamada reforma gerencial do Estado⁴.

A justificativa para as mudanças era a afirmação de que o Estado estava em crise, sendo imprescindível a sua reconstrução. Segundo Bresser Pereira (1997), para reconstruir o Estado era preciso providenciar:

A recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não-estatais para executar os serviços de educação, saúde, e cultura; e reforma da administração pública com a implementação de uma administração pública gerencial. (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 17).

Os ideólogos do PDRAE destacam três campos que apresentam problemas e, portanto, deveriam passar por mudanças para garantir a reconstrução do Estado, sendo eles: o econômico-político; o econômico-administrativo e a dimensão política. No âmbito econômico-político eram necessárias ações e práticas que diluíssem os problemas oriundos da delimitação do Estado e da redefinição da sua função reguladora, assim, estimulam “as ideias de privatização, publicização e terceirização” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 7).

Quanto à área econômico-administrativa, a questão central era a recuperação da governança, traduzida na capacidade financeira e administrativa do Estado em implementar as decisões políticas do governo. A saída estava na superação da crise fiscal no plano financeiro; superação da forma burocrática de administrar o Estado no campo administrativo; e no aspecto estratégico, tem destaque “a redefinição das formas de intervenção no campo econômico-social” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 7).

Na dimensão política, há a busca pelo aumento da governabilidade, que ocorre de duas maneiras, pela “legitimidade do governo perante a sociedade, e a adequação das instituições políticas para a intermediação dos interesses” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 7). Para o autor, a governabilidade pode ser definida como a capacidade política de governar, representando, portanto, a legitimidade de um determinado Estado ou governo perante a sociedade.

4 De acordo com Castro (2007, p. 124), “o modelo gerencial para o serviço público foi importado da iniciativa privada, destacando-se a Grã-Bretanha como o laboratório das técnicas gerenciais aplicadas ao setor público. Outros países, como a Austrália e a Nova Zelândia, também implementaram reformas no setor público. No entanto, apesar das características comuns às experiências de reforma, não há um sentido unívoco, isto é, um só paradigma organizacional que guie todas as nações”.

Behring (2008), ao discutir o projeto social-liberal de Bresser Pereira, denuncia as intenções do reformista em atribuir ao Estado um papel coordenador e suplementar. Diante da ideia conservadora de que a crise resulta da “insolvência fiscal do Estado, no excesso de regulação e na rigidez e ineficiência do serviço público, há que reformar o Estado, tendo em vista recuperar a governabilidade (legitimidade) e a *governança* (capacidade financeira e administrativa de governar)” (BEHRING, 2008, p. 173).

Para a concretização dessa proposta, o PDRAE (BRASIL/MARE, 1995, p. 7) destaca que:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado.

Para Bresser Pereira (1997), a administração gerencial é capaz de alcançar o aumento da eficiência e da efetividade dos órgãos, agências e instituições do Estado. Para isso, conta com a instalação de práticas estratégicas do governo e de sua burocracia, capazes de facilitar as tomadas de decisões que, apesar de estarem pautadas na administração privada, asseguram o caráter democrático da administração pública.

Tendo como pano de fundo os ideais gerenciais, a contrarreforma do aparelho administrativo do Estado brasileiro vem, sob a orientação do PDRAE (1996), desde a última década do século XX até os dias atuais, promovendo alterações na configuração e no conteúdo das políticas públicas sociais, dentre elas, as voltadas para o campo da Educação. Assim, as institucionais escolares são convocadas a formar o cidadão produtivo/consumidor da produção flexível, ao mesmo tempo em que a educação é tomada como mercadoria, ou seja, incluída no setor de serviços competitivos do mercado.

A partir dos elementos trazidos até aqui discutiremos o movimento recente de contrarreforma do Ensino Médio no Brasil, regulamentado pela Lei n.º 13.415/2017, sobre o qual trataremos na próxima seção.

3 CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO FLEXÍVEL: APONTAMENTOS CONCEITUAIS E LEGAIS

Nesta parte do texto faz-se a análise de alguns aspectos da Lei n.º 13.415/2017, em diálogo com outros documentos que ensejam mudanças a serem concretizadas pelos sistemas de ensino a partir da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

De acordo com Kuenzer (2017), o debate acerca da flexibilização dos projetos e das práticas pedagógicas acentuou-se nos últimos cinco anos. As mudanças almejadas pela

contrarreforma atingem a organização curricular, o percurso formativo, a concepção de educação e a formação no Ensino Médio, e se deram na correlação de forças a partir de posições antagônicas. Aquela posição oriunda da burguesia:

[...] a posição dos setores privados, representados pelas instituições que têm ampliado o espaço na discussão das políticas públicas, com o apoio e a identidade conceitual dos dirigentes que têm integrado o Ministério da Educação (MEC) nos últimos dez anos, e pelo Conselho de Secretários de Educação, que defendem a flexibilização dos percursos formativos, de modo a permitir que o aluno, assegurada a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida. (KUENZER, 2017, p. 333).

E, por outra direção, a posição de intelectuais que almejam a construção de outro projeto de educação e sociedade que:

[...] atenda aos interesses da classe trabalhadora, e que defendem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012). (KUENZER, 2017, p. 333).

Com o objetivo, hegemonicamente instituído, de formar os trabalhadores para a produção flexível, de tempos em tempos somos surpreendidos pela apresentação de “soluções” para os complexos e estruturais problemas da educação brasileira, já denunciados e apontados por inúmeros estudiosos do campo educacional. As “soluções” para esses problemas surgem de modo superficial e são transformadas em texto legal a ser seguido pelos sistemas de ensino em âmbito nacional, a exemplo da recente contrarreforma do Ensino Médio no Brasil, materializada na Lei n.º 13.415/2017.

A referida contrarreforma abrange um conjunto de alterações em instrumentos normativos até então vigentes, dos quais destacamos: a Lei n.º 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (altera o art. 24, 26, 36, 44, 61, 62, 70. Acresce art. 35-A.); a Lei n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (altera art. 10 e 24); a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943 (altera art. 318.); o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967 (altera art. 24) e; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre o Ensino da Língua Espanhola.

Dada as alterações produzidas pela Lei n.º 13.415/2017, no Quadro1 abaixo indicamos aquelas que estão relacionais ao princípio da flexibilização.

Quadro 1 -Alterações produzidas pela Lei n.º 13.415/2017 no Ensino Médio no Brasil

Lei n.º 13.415/2017
<p>Art. 35-A: A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.</p> <p>§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.</p> <p>§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.</p>
<p>Art. 36: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.</p> <p>§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.</p> <p>§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:</p> <p>I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissionais.</p> <p>II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.</p> <p>§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.</p> <p>§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.</p> <p>§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:</p> <p>I - demonstração prática;</p> <p>II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;</p> <p>III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;</p> <p>IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;</p> <p>V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;</p> <p>VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.</p>

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
--

Nota: Quadro elaborado com base em Brasil (2017, grifos nossos).
--

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A partir das mudanças trazidas pela Lei n.º 13.415/2017, apresentadas no Quadro 1 acima, podemos destacar pelo menos dois eixos de discussão tratados de maneira indissociável, tomando a flexibilização como categoria central: a) a formação para o empreendedorismo e; b) a mercadorização da educação.

Sob o fetichismo do “Novo Ensino Médio”, a contrarreforma trazida pela Lei n.º 13.415/2017 apresenta a formação para o empreendedorismo como traço da flexibilização advinda do contexto sócio-político-econômico capitalista. Depreende-se disso a ideia de construção do projeto de vida por parte do estudante do Ensino Médio, presente no Art. 35, § 7º (BRASIL, 2017).

A responsabilidade individual pelas “escolhas” (projeto de vida) feitas no decurso da vida em sociedade pode ser tomada como uma característica do desempenho desejado pela economia capitalista que tem a meritocracia como eixo justificador do fracasso ou do sucesso dos sujeitos na inserção social e produtiva. Daí flexibilizar, de modo a particularizar a formação aos interesses individuais, coaduna com a manutenção da desigualdade própria da sociedade de classes.

Outro elemento que pode ser acrescido nesse debate diz respeito à dualidade estrutural da educação acentuada no Ensino Médio. O projeto de vida dos estudantes, conforme a proposta curricular apresentada pelo Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), no seu Art. 36, deverá estar afeito aos itinerários formativos organizados de acordo com a oferta dos arranjos curriculares: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional; disponíveis de acordo com a capacidade dos sistemas de ensino.

Pelo menos três aspectos podem ser considerados a partir dos Arts. 35 e 36 da Lei n.º 13.415/2017 para uma reflexão sobre a flexibilização presente no Novo Ensino Médio. O primeiro deles é a questão da diversificação das trajetórias formativas (itinerários), ou seja, caminhos diferenciados para sujeitos pertencentes a classes e estratificações sociais também distintas. Sabemos que a origem de classe tem sido fator preponderante na trajetória escolar. Para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) “As redes de ensino, em conjunto com as escolas, terão flexibilidade para desenvolver seus currículos e oferta de itinerários” (OCDE, 2021, p. 51).

Ao deslocar o percurso formativo para o lugar das escolhas, as quais recaem sobre os indivíduos nas suas particularidades, nas suas precariedades, perde-se de vista que “A superação da dualidade estrutural não é uma questão a ser resolvida por meio da educação

[...], (ela) só será superada se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho” (KUENZER, 2007, p. 1162).

O segundo aspecto que destacamos é a (in)capacidade dos sistemas de ensino na oferta das áreas do conhecimento, pois diante das assimetrias e desigualdades regionais e educacionais presentes em nossa realidade brasileira, notadamente, haverá impeditivos para a oferta das quatro áreas previstas, o que induziria a definição do projeto de vida do estudante ao itinerário formativo disponível no seu contexto escolar. Da forma flexibilizada como tais itinerários formativos estão previstos (podem ou não ser ofertados pelos sistemas de ensino na verdade), eles se constituem em antecipação trágica do futuro da juventude pobre, por ficar dependente dos itinerários formativos que podem ser disponibilizados e garantidos nas redes públicas de educação.

Sobre essa questão, em recente publicação na forma de relatório, elaborado pela OCDE “a pedido das organizações brasileiras Todos Pela Educação e Instituto Sonho Grande, que forneceram informações valiosas sobre o contexto do País e seus avanços na formulação de políticas” (OCDE, 2021, p. 5), na parte introdutória denominada de Sumário Executivo, o documento mostra seu alinhamento com a Lei n.º 13.415/2017.

Assim, os níveis de escolaridade e o atendimento na Educação variam significativamente entre a população brasileira. Embora a situação socioeconômica e as diferenças regionais sejam fatores que influenciam em todos os sistemas, seus impactos são mais fortes no Brasil do que em muitos países comparáveis. Além disso, uma grande proporção de jovens não conclui os estudos ou não conclui dentro do tempo esperado. Isso é o resultado de uma série de aspectos, incluindo a repetência e um currículo pouco engajador. Alguns alunos também abandonam os estudos para procurar emprego ou assumir responsabilidades de sustento da casa. (OCDE, 2021, p. 21-22).

Isso significa que a situação econômico-social dos jovens, umas das razões principais que têm impacto importante nas condições efetivas para eles frequentarem a escola de modo satisfatório para concluírem os estudos dentro do tempo esperado, é secundarizada. Certamente, os alunos com mais dificuldades financeiras, que necessitam trabalhar e auxiliar na composição da renda familiar para subsistirem, são candidatos a repetência e acabam por ser excluídos da escola. As condições materiais de existência de jovens no Brasil afora são circunstâncias impeditivas quanto ao acesso à escola e à obtenção de resultados almejados, as quais precisam ser levadas em conta quando se discute acesso e sucesso escolar.

A dualidade estrutural da sociedade brasileira, na qual poucos têm muito e muitos têm pouco, repercute, diretamente, nas condições de acesso à educação. Acessar a educação é o primeiro passo de um processo, alcançar o sucesso durante o percurso formativo é um segundo passo não menos difícil e complexo quanto o primeiro. Quando nos referimos ao direito à educação numa sociedade justa e igualitária, estamos querendo dizer que todos

devem ter esse direito assegurado de modo que possam acessá-lo em condições iguais. É incompreensível pensar em educação de qualidade para todos se não se asseguram as condições para tal, e aí não se tratam de escolhas, mas sim de direitos.

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de *cidadania* fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um “direito” é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida, etc.), a palavra mais correta para designá-lo é “privilégio” (GENTILI, 1997, 247-248).

Colocar o currículo pouco engajador entre os fatores que dificultam o desempenho adequado dos estudantes, como indicado no relatório da OCDE, tem forte relação com o ideário neoliberal que quer resolver as questões estruturais da sociedade e que afetam os sistemas educacionais, transferindo-as aos alunos, individualmente, agora convertidos em empreendedores e consumidores. A repetência e o abandono escolar não são escolhas feitas pelos alunos, elas são resultado das condições perversas e desumanas às quais meninos e meninas pobres são submetidos. As escolhas numa sociedade desigual trazem as marcas da exclusão, como apontado por Silva (1997, p. 24):

[...] Da mesma forma, esse consumidor racional e individualista do pensamento liberal é apenas uma ficção na exata medida em que sua suposta soberania está limitada e restringida pelas contingências de seu posicionamento na estrutura econômica e social. Novamente, supor que haja a possibilidade de uma escolha racional e livre é apenas diminuir as chances daqueles que estão mal posicionados para fazer uma escolha racional e livre, enquanto os mais bem posicionados continuarão a fazer escolhas ainda mais “racionais” e “livres”. Em ambos os casos, o que se estará produzindo é mais desigualdade e assimetria. É até possível que se aumente assim a produtividade e a eficiência, mas é ainda preciso perguntar a quem essa produtividade e eficiência, mais uma vez, estarão servindo.

O terceiro aspecto também destacado no Art. 36, da Lei n.º 13.415/2017, é a questão das competências, fortemente requeridas pela acumulação flexível, trazida pela ideia de arranjos curriculares no lugar de disciplinas ou conhecimentos. Sobre as competências é importante sublinhar:

Por trás da substituição da qualificação pela competência está em jogo a substituição da validação do valor pessoal conferida pelo Estado pela validação conferida por um “mercado do valor profissional” mais flexível e transparente. No entanto, a contradição continua: é preciso uma norma geral que evidencie a competência e garanta uma

“métrica comum”, função que é cumprida justamente pela certificação escolar. Na medida em que não podemos prescindir completamente do sistema educacional, a tendência é introduzir a “lógica da competência” na escola e combinar a certificação concedida pelo sistema educacional à determinação mais estrita da formação da mão de obra pelas empresas que fazem uso dela. (LAVAL, 2019, p. 79).

A OCDE busca justificar a presença dos itinerários formativos com a necessidade de aquisição dos códigos da modernidade traduzidos em habilidades para o mercado, quando diz que “a gama limitada de itinerários educacionais no Ensino Médio e a escassez de cursos pós-secundários [...] podem desmotivar os alunos a permanecer ou progredir na Educação, em especial aqueles com necessidades mais específicas ou com menor orientação acadêmica” (OCDE, 2021, p. 89). Assim, “a recente reforma, pode não apenas ajudar a resolver essa questão, mas também visa garantir que os indivíduos ingressem no mercado de trabalho com um conjunto mais amplo de habilidades práticas e profissionais para atender às necessidades do mercado e da economia” (OCDE, 2021, p. 89). E, por fim, diz o documento: “As reformas também visam apoiar o desenvolvimento de uma gama de habilidades do século XXI, que são de grande valor para esses indivíduos e para a sociedade brasileira” (OCDE, 2021, p. 90).

As palavras nunca são neutras, nem mesmo quando querem ser apenas técnicas, operacionais, descritivas. Substituir a palavra *conhecimento* pela palavra *competência* não é sem importância. [...] No contexto atual, a noção de competência está na base dos discursos que constroem as relações de força entre os grupos sociais. A competência tem conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade que a “sociedade da informação” impõe aos trabalhadores. (LAVAL, 2019, p. 76-77).

O ideário neoliberal e conservador, nas suas reformulações trata de habilidades e de competências descoladas da materialidade existencial de homens e de mulheres. Esse ideário não leva em conta as durezas da vida, movimenta-se como se a fome, a pobreza, fossem desígnios e falta de sorte, fatalidade histórica, empenho insuficiente na mobilização de esforço para superar os desafios de uma organização societal em permanente processo de mudança. No fundo, tais narrativas discursivas são a assunção de uma posição política e ideológica alinhada ao mercado, a expressão de um modo de estar no mundo e da crença em ideais mercadológicos.

Ocorre nas sociedades contemporâneas um fenômeno social e político de graves consequências: um processo de formação de pessoas competentes cuja contrapartida é a aparição dos incompetentes sociais. Ou melhor, a invenção da competência tem como alvo criar os incompetentes. Quem é o competente? Em nossas sociedades, é aquele que possui um saber determinado, institucionalmente reconhecido, graças ao qual pode não só falar e agir pelos outros, mas ainda, e, sobretudo, excluir outros do direito de ser sujeitos de seus discursos e de suas ações. Quem é o incompetente? Em nossas sociedades, é aquele que foi expropriado de sua condição de sujeito e convertido em objeto do saber e da prática dos competentes.

Sob a auréola da neutralidade e da objetividade dos conhecimentos técnico-científicos, a competência é um poderoso elemento ideológico para justificar (ocultando) o exercício da dominação. (CHAUÍ, 2021, p. 113).

Competências e habilidades são fartamente utilizadas por instituições transnacionais, nacionais, atores e agentes locais, sempre muito “desinteressados” e movidos por “benevolência”, afirmando posições e apontando caminhos para a solução dos problemas educacionais. Tais posições estão marcadas por um cinismo e revelam pouco apressos aos despossuídos que perambulam mundo afora sem alma e direção, vítimas de formas de organização social injustas e desumanas. Ciência e tecnologia, ao invés de atuarem para a inclusão social e para a afirmação da vida, estão a serviço da ampliação da mais valia e do acúmulo de riqueza concentrada cada vez mais na mão de poucos, em detrimento do bem-estar e da vida digna de muitos.

[...] quando se considera natural e necessário o fato de a complexidade do desenvolvimento tecnológico tornar inelutável a submissão do trabalhador ignorante ao técnico sábio, considera-se não só legítimo que “quem sabe” mande em quem “não sabe”, como ainda se admite que o desenvolvimento tecnológico, tal como o conhecemos, foi e é o único possível. Com isso, permanece na sombra o fato de que supor a existência dos que “não sabem” é desconsiderar o saber verdadeiro e real que possuem, além de permanecer na sombra o fato de a tecnologia por nós conhecida ter sido desenvolvida de modo a excluir os trabalhadores do conhecimento, da decisão e do controle do processo de trabalho. [...] a ideologia e o mito da competência são o uso do conhecimento para criar incompetentes sociais, desqualificando o que possam realmente saber e fazer, justificando, assim, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural de uma parte da sociedade por outra. [...] O mito da competência é incompatível com a democracia social, política, econômica e cultural. (CHAUÍ, 2021, p. 113-118).

A ênfase nas habilidades e nas competências para a formação flexível do cidadão consumidor e empreendedor do século XXI, na contrarreforma do Ensino Médio, se dará em interface com a oferta educacional pelo mercado.

Produtividade e eficiência, para a OCDE, para os “negócios educacionais”, na BNCC, na Lei n.º 13.415/2017, são aspectos a serem alcançados, pretensamente, pela introdução da flexibilidade na organização do currículo escolar, materializado pelos percursos formativos e projetos de vida, a serem implementados na nova configuração dos projetos político-pedagógicos, uma das condições estabelecidas pela Lei em análise, para os sistemas educacionais fazerem a adesão à Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Do ponto de vista da educação como serviço a ser oferecido pelo mercado, a contrarreforma do ensino médio corrobora com o avanço das parcerias público-privado por meio de convênios a serem firmados para a garantia da formação com ênfase técnica e pro-

fissional, conforme apresenta o § 6º, Art. 36 (BRASIL, 2017), além do incentivo ao avanço da educação na modalidade a distância, segundo o § 11, inciso IV, Art. 36 (BRASIL, 2017).

Para tanto, a flexibilização estará presente também na possibilidade de aproveitamento de “vivências práticas de trabalho no setor produtivo”, de acordo com o inciso I, § 6º Art. 36 (BRASIL, 2017). Além de “certificados intermediários de qualificação para o trabalho”, previsto no inciso II, § 6º Art. 36 (BRASIL, 2017) e na indicação de que o “ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica”, conforme § 10, Art. 36 (BRASIL, 2017).

Os aspectos destacados da Lei n.º 13.415/2017 ajudam a elucidar o modelo formação/certificação necessária na atual fase do capitalismo. Em que pese a inegável defesa da formação integral do sujeito, está em curso nas instituições escolares de Ensino Médio no Brasil, especialmente nas escolas públicas, a tendência de certificação técnico-profissional a ser validada pelo mercado que se coloca como “parceiro” na oferta e garantia do currículo escolar.

Na direção da mercadorização a Lei n.º 13.415/2017 deu abertura e estímulo para a atuação dos “homens de negócio” por meio, dentre outros aspectos, da educação a distância. Assim, condizente com o ideário neoliberal para as políticas públicas educacionais, o Estado se desresponsabiliza da manutenção e do desenvolvimento do ensino e passa a validar, por meio de convênios e de parcerias, a educação adquirida pelo cidadão consumidor e empreendedor no mercado educacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos limites deste estudo buscamos dar ênfase à flexibilização presente na contrarreforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415/2017, e suas interfaces com o neoliberalismo e a reestruturação produtiva capitalista. Pelo exposto, podemos destacar que estão em curso transformações conjunturais no campo da política educacional brasileira que seguem na direção de uma contrarreforma curricular de cunho empresarial, com vistas ao alinhamento da formação e oferta do Ensino Médio com os interesses da burguesia.

Desse modo, a organização curricular, os itinerários formativos, a ênfase na qualificação técnica e profissional e a oferta por meio da educação à distância, presente no Novo Ensino Médio, caracteriza-se como parte de um processo mais amplo de contrarreforma do Estado, desencadeado por exigência da reestruturação produtiva sob a égide do neoliberalismo. Na esteira dessa tessitura, a flexibilização se apresenta como estratégia para as mudanças na base produtiva e na relação capital e trabalho, nas quais a educação ganha relevância como fator na acumulação produtiva.

O novo trabalhador exigido pela produção capitalista de base flexível deverá ser ele mesmo flexibilizado, na perspectiva de atender as exigências do mercado de trabalho ou até mesmo de sobreviver ao desemprego estrutural. A performance empreendedora é co-

locada como necessária para o cidadão consumidor do século XXI, capaz de se adequar as incertezas do mundo do trabalho, sob a roupagem de “escolhas” a partir de projetos de vida que se apresentam na organização curricular. Já a fase mercadológica da educação está presente nas parcerias público-privado e no fomento à educação a distância para a garantia da oferta do Novo Ensino Médio, especialmente, no tocante à ênfase na formação técnico profissional.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORON, Atílio. El Estado y las “reformas del Estado orientadas al mercado”. Los “desempeños” de la democracia em América Latina. *In*: KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo (Orgs.). América Latina: **Estados e reformas numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-68.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. Seção 1, p. 27833-27841, 1996.

BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016 e Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, 1995, p. 86.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Caderno 1: Mare da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, DF, 1997.

CASTRO, Alda Maria de Araújo. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. *In*: CABRAL NETO, Antônio et al. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livros, 2007. p. 115-141.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Organizador André Rocha. 1.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. 2 ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Cortez, 1997. pp. 13-35.

GENTILI, Pablo A. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. (Org.) **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para gestão. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, v. 38, p. 331-354, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

OCDE. **Educação no Brasil**: uma perspectiva internacional. Paris: Publicações da OCDE, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. 5. ed. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUZA, Celina; CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. Reforma do Estado, descentralização e desigualdade. **Lua Nova**, n. 48, p. 187-244, 1999.

EDUCAÇÃO E A PANACEIA DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE CRISE SANITÁRIA

EDUCATION AND THE PANACEA OF REMOTE EDUCATION IN TIMES OF HEALTH CRISIS

LA EDUCACIÓN Y LA PANACEIA DE LA ENSEÑANZA REMOTA EN TIEMPOS DE CRISIS DE SANITÁRIA

Carina Alves da Silva Darcoleta¹

<http://orcid.org/0000-0003-0520-0637>

Simone de Fátima Flach²

<https://orcid.org/0000-0002-9445-0111>

Resumo: Sob a luz do materialismo histórico e dialético, o presente texto, decorrente de pesquisa bibliográfica e documental, tem por objetivo discutir a oferta educacional no estado do Paraná no período da crise sanitária decorrente da Pandemia da Covid-19, de modo a elucidar os encaminhamentos capitaneados pelo governo do estado, e colocados em prática em escolas públicas, por meio do ensino remoto. Para tanto, o texto tece considerações a respeito da crise sanitária causada pela Pandemia, a qual encontrou solo fértil na crise econômica vivenciada no país e colocou em xeque as decisões governamentais, desvelando que, nas decisões do governo, a proteção do capital se mostrou mais importante do que a proteção da vida humana; apresenta dados sobre a desigualdade que sustenta a lógica capitalista, e, ainda, expõe os principais encaminhamentos político-educacionais para a manutenção da oferta educacional em escolas públicas paranaenses, por meio de deliberações aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação e orientações expedidas pela Secretaria de Educação. A análise assinala que o ensino remoto foi considerado como panaceia ao assegurar a oferta educacional, sem que o direito à educação socialmente referenciada tenha sido efetivamente garantido, visto que, nos encaminhamentos político-educacionais, os problemas e dificuldades vivenciados por alunos e profissionais da educação foram minimizados ou mesmo desconsiderados.

Palavras-chave: Educação escolar. Ensino Remoto. Direito à Educação. Crise Sanitária. Pandemia.

Abstract: Under the light of historical and dialectical materialism, this text, resulting from bibliographic and documental research, aims to discuss an educational offer in the state of Paraná during the period of san-

1 Doutora em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação da UNESP de Araraquara. Professora adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

2 Doutora em Educação (2010) pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

itary crisis resulting from the Covid-19 Pandemic, in order to elucidate the referrals captained by the state government, and practice in practice in public schools, through remote teaching. Therefore, the text makes considerations about the health crisis caused by the Pandemic, which found fertile soil in the economic crisis experienced in the country and put government decisions in check, revealing that, in government decisions, the protection of capital proved to be more important than the protection of human life; presents data on the inequality that sustains the capitalist logic, and also exposes the main political-educational directions for the maintenance of the educational offer in Paraná's public schools, through deliberations approved by the State Council of Education and guidelines issued by the Department of Education. The analysis points out that remote learning was considered a panacea to ensure educational provision, without the right to socially referenced education having been effectively guaranteed, since, in political-educational referrals, the problems and difficulties experienced by students and education professionals have been minimized or even disregarded. Keywords: Schooling. Remote Teaching. Right to education. Health Crisis. Pandemic.

Resumen: A la luz del materialismo histórico y dialéctico, este texto, resultado de una investigación bibliográfica y documental, tiene como objetivo discutir la oferta educativa en el estado de Paraná durante el período de crisis de salud resultante de la Pandemia Covid-19, con el fin de aclarar las directrices lideradas por el gobierno estatal, y puesto en práctica en las escuelas públicas, a través de la enseñanza remota. Para ello, el texto hace consideraciones sobre la crisis de salud provocada por la Pandemia, que encontró suelo fértil en la crisis económica vivida en el país y puso en jaque las decisiones gubernamentales, revelando que, en las decisiones gubernamentales, la protección del capital resultó ser más importante que la protección de la vida humana; se presenta datos sobre la desigualdad que sustenta la lógica capitalista, y también se exponen las principales orientaciones político-educativas para el mantenimiento de la oferta educativa en las escuelas públicas de Paraná, a través de deliberaciones aprobadas por el Consejo Estatal de Educación y lineamientos emitidos por la Secretaría de Educación. El análisis señala que el aprendizaje a distancia fue considerado una panacea para asegurar la oferta educativa, sin que se haya garantizado efectivamente el derecho a una educación socialmente referenciada, ya que, en las directrices político-educativas, los problemas y dificultades que experimentan los estudiantes y profesionales de la educación, fueron minimizados o mismo desconsiderados.

Palabras clave: Educación escolar. Enseñanza remota. Derecho a la educación. Crisis de sanitaria. Pandemia.

INTRODUÇÃO

Os flagelos, na verdade, são uma coisa comum, mas é difícil acreditar neles quando se abatem sobre nós. Houve no mundo tantas pestes quanto guerras. E, contudo, as pestes, como as guerras, encontram sempre as pessoas igualmente desprevenidas. (Camus, A. s/d, p. 24)

O trecho que inicia o presente texto faz parte de obra literária publicada em 1947, a qual foi inspirada na epidemia de cólera ocorrida em Oran, na Argélia, em data não especificada. No entanto, as reflexões propostas pelo autor e vividas pelo personagem Bernard Rieux bem poderiam retratar as experiências vividas por milhões de pessoas a partir do fim do ano de 2019. No final desse ano um vírus ainda desconhecido foi identificado na China e com proliferação descontrolada deu forma a uma pandemia que colocou o mundo em

alerta. O novo vírus, denominado de SARS-CoV-2, rapidamente se alastrou pelo mundo, causando a doença denominada de Covid-19, a qual, além de causar síndrome respiratória aguda grave e mostrar potencial de letalidade, colocou os sistemas de saúde em alerta, visto que a sobrecarga de atendimentos poderia causar um colapso nos sistemas.

Em face da situação pandêmica, a comunidade científica orientou os governantes sobre os riscos a serem enfrentados e indicou medidas a serem adotadas. Enquanto cientistas do mundo todo envidaram esforços para encontrar medicamentos e vacinas para a proteção da população desprotegida, e, muitas vezes, incrédula, os governos precisaram adotar medidas sanitárias para tentar minimizar as consequências da contaminação. Dentre as medidas sanitárias imediatamente necessárias destacaram-se: o isolamento social, o uso de equipamentos de proteção, como o uso de máscaras, e a constante higienização das mãos.

No contexto brasileiro, não houve uma política unificada entre os governos federal, estaduais e municipais para enfrentar o problema, o que intensificou os efeitos nefastos da crise sanitária, a qual foi marcada também pela crise econômica que já se fazia presente no país antes mesmo da descoberta do vírus. A omissão do governo central no enfrentamento da crise sanitária, que se balizou pela retórica de proteger a economia³, colocou em risco milhões de vidas e colaborou na fragmentação e descentralização das decisões sobre as medidas a serem adotadas.

No campo social, para além do embate político travado com o governo federal, os governos estaduais e municipais regulamentaram medidas para a contenção do contágio e proteção da vida, de forma a minimizar a sobrecarga nos sistemas de saúde locais, preparar suas equipes e adquirir os insumos necessários para o atendimento aos contaminados. Para tanto, o isolamento social se mostrou não apenas necessário, mas imprescindível, visto que tal medida era a única possibilidade enquanto não havia vacinas ou medicamentos cientificamente comprovados para um tratamento eficaz da nova doença.

A educação não ficou ileso às medidas adotadas, pois escolas foram fechadas, alunos(as) e profissionais da educação foram colocados em isolamento e uma nova demanda se fez presente: manter a oferta educacional e garantir o direito à educação para estudantes em contexto tão controverso. Na ânsia de dar respostas à sociedade, os gestores públicos e educacionais foram impulsionados à adoção de medidas nunca implementadas, especialmente na educação básica, tais como a oferta educacional em forma remota, com auxílio das tecnologias digitais, redes de telecomunicações ou mesmo produção de materiais impressos com atividades educativas a serem realizadas no contexto familiar.

3 Vale considerar que o sentido de “economia” dado pelo governo federal atual é de redução à lógica do mercado, no sentido de impulsionar e viabilizar os interesses do capital (pondo em relevo os interesses privados em detrimento dos públicos), diferentemente da compreensão de economia no seu sentido amplo, como a esfera ligada ao modo de produção da vida pelos homens e mulheres em determinada sociedade e tempo histórico.

Partindo do entendimento de que o ensino remoto coloca inúmeros obstáculos para professores(as) e estudantes, especialmente de escolas públicas, e que estes, em maioria, não têm condições estruturais mínimas para acompanhamento de aulas e/ou atividades remotas, o presente texto tem por objetivo discutir a oferta educacional no estado do Paraná no período da crise sanitária decorrente da Pandemia da Covid-19, de modo a elucidar os encaminhamentos capitaneados pelo governo do estado, e colocados em prática em escolas públicas, por meio do ensino remoto. Diante disso, busca-se, ainda, problematizar os possíveis impactos da crise econômica e da crise sanitária na garantia do direito à educação de alunos de escolas públicas. Para tanto, preliminarmente, o texto contempla discussão acerca da crise econômica e da crise sanitária, mostrando que houve dicotomia no enfrentamento da situação, visto que ações foram norteadas ora pela defesa da proteção da vida e ora pela proteção do capital, evidenciando que a luta de classes se faz presente e que, na atual forma de sociabilidade, os interesses capitalistas prevalecem em detrimento da garantia da vida da classe trabalhadora. Após, o texto apresenta as estratégias adotadas para a manutenção da oferta educacional em tempos de crise sanitária em escolas públicas do estado do Paraná e seus possíveis impactos na formação de estudantes da classe trabalhadora, visto que, em tempos de crise econômica e sanitária, a manutenção da vida nunca foi tão difícil e necessária para essas pessoas.

A discussão sobre a realidade, o desvelamento das contradições das medidas educacionais adotadas no período pandêmico, e de seus impactos na garantia do direito à educação para estudantes da classe trabalhadora vinculados às escolas públicas, tem como aporte teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético. Nessa perspectiva, o aporte teórico-metodológico adotado se evidencia como postura política, a qual tem o compromisso em contribuir para a compreensão radical da realidade e, quiçá, colaborar para a superação da injustiça e da desigualdade, tendo em vista a possibilidade de instauração de outra forma de sociabilidade.

Por fim, o texto evidencia que a pandemia encontrou governos e população desprevenidos para o enfrentamento da situação, fato que colaborou para que o ensino remoto fosse considerado a grande panaceia para a realidade educacional. O ensino remoto aprofundou as desigualdades educacionais e sociais até então existentes, colaborou para o distanciamento entre a educação oferecida à classe burguesa e à classe trabalhadora, fortaleceu os empresários da educação e, por fim, demonstrou o quão necessário é o enfrentamento da lógica capitalista para que a emancipação humana deixe de ser retórica e se torne motor da história.

CRISE SANITÁRIA E CRISE ECONÔMICA NO BRASIL: ENTRE A PROTEÇÃO DA VIDA E A PROTEÇÃO DO CAPITAL

Os efeitos da pandemia causada pelo SARS-Cov-2, nominado de Covid-19, precisam ser entendidos em perspectiva ampla, visto que a relação entre os fundamentos políticos, ideológicos e econômicos não pode ser desvinculada do modo de vida presente na

atual forma de sociabilidade, pois “a sociedade, assim como o homem, é sempre e tão-somente uma unidade histórica” e, nesse sentido, “política e economia, ambiente e organismo social formam sempre uma unidade” (GRAMSCI, 2004a, p. 139).

A realidade social, política e econômica brasileira se vincula ao movimento global e expressa a relação entre as classes que exercem poder econômico, político e ideológico nos diversos países. Por isso, é preciso superar os discursos alarmistas e vinculados a grupos ideologicamente comprometidos com a classe economicamente dominante de que a crise sanitária da Covid-19 é responsável pelas dificuldades de sobrevivência da classe trabalhadora em razão do necessário isolamento social imposto pela nova realidade. Não restam dúvidas de que a crise sanitária impacta a vida dos mais vulneráveis, pois os efeitos nefastos do capitalismo se fazem presentes entre esse grupo, grande maioria da população mundial.

De acordo com Cardoso (2020, p. 616),

O mundo atravessa hoje o que alguns economistas denominaram de “corona-crise”. A brutal crise econômica em curso, comparável à Grande Depressão de 1929, não foi causada, e sim acelerada pela pandemia do Covid-19. Esta já é a maior crise econômica e financeira global desde os anos de 1930, e foi denominada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) de “great lockdown”. Se esta crise ainda não superou a de 1929 (é difícil ser categórico, em face da escassez de indicadores comparáveis entre uma crise e outra), a julgar pela velocidade dos acontecimentos, irá superá-la.

Os impactos da crise econômica mundial são sentidos especialmente nos países mais pobres, visto que, com uma população que vive sempre no limite da sobrevivência, qualquer dificuldade imposta pode acarretar em risco à vida dessa parcela da população mundial. Cardoso (2020, p. 616) indica que o Produto Interno Bruto (PIB) “cairá 3% em 2020”, o que acarretará em elevação da pobreza e da fome no mundo. O autor, baseado em relatório do Fundo Monetário Internacional (FMI), alerta que “o comércio internacional apresentará queda de volume em -11% em 2020”, fato indicador de que “dos 189 países no mundo 170 terão queda na variação do PIB, o que revela a abrangência da crise atual” (CARDOSO, 2020, p. 617).

No Brasil, a crise econômica se aprofundou em razão dos conflitos políticos e ideológicos decorrentes da reeleição de Dilma Rousseff (PT) em 2014, de seu *impeachment* em 2016, e da conseqüente chegada ao poder daquele que se revela como o mais despreparado presidente da história brasileira, Jair Messias Bolsonaro (filiação, na ocasião de sua candidatura à presidência, ao PSL). Segundo Bridi (2020, 142), esse contexto social e político contribuiu para a “recessão, desemprego e alterações profundas na regulação pública do trabalho”.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE indicam que em 2021 houve variação negativa na produção da indústria e do comércio brasileiros, na proporção de -7,8% e -7,1%, respectivamente, e que o desemprego esteve presente em 12,6%⁴ da população

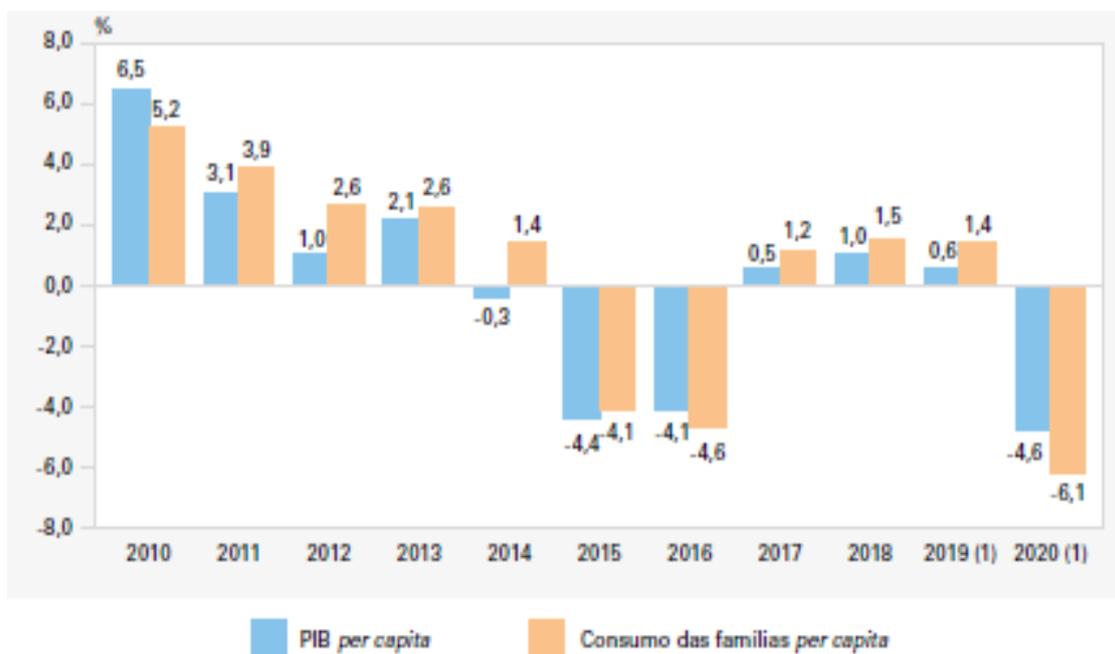
4 Segundo PNAD-IBGE, em 2013, a taxa de desemprego girou em torno de 6%.

brasileira. No entanto, Bridi (2020, p. 143) alerta que o dado relativo ao desemprego (desocupação) deve ser lido e interpretado a partir de “informações sobre subutilização, subocupação, que se refere aos trabalhadores que trabalham uma quantidade de horas insuficientes”. Ao comparar os dados de subutilização dos trabalhadores, entre os anos de 2014 e 2019, a autora alerta que o percentual chegou a 29,1%, indicando a degradação dos empregos formais no país e colaborando para um conjunto de contrarreformas que objetivaram o aprofundamento da flexibilização do trabalho, dos sistemas de proteção e da exploração do trabalhador.

Em tal contexto, a classe trabalhadora sofre os efeitos mais perversos da crise, pois a redução de empregos ou a sua precarização colabora para o aprofundamento das desigualdades e coloca um número maior de pessoas em situação de pobreza ou mesmo de miséria. Enquanto a classe dominante concentra cada vez mais capital, a “miséria, o suplício do trabalhador, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação” (MARX, 2013, P. 721) se aprofundam para aqueles que vivem do próprio trabalho.

Em síntese dos indicadores sociais, o IBGE aponta que entre os anos de 2010 e 2015 houve resultados positivos no PIB brasileiro e no consumo das famílias. No entanto, em consonância com a crise política que assolou o país, nos anos de 2015-2016 houve queda em ambos os indicadores, com leve recuperação no período 2017-2019. Contudo, a leve recuperação não se manteve e nos anos posteriores a retração chegou ao patamar de 4,6% no PIB e 6,1% no consumo das famílias, conforme pode ser visualizado no Gráfico 1.

GRÁFICO 1. Taxa de variação anual em volume do Produto Interno Bruto – PIB per capita e do consumo per capita das famílias - Brasil - 2010-2020.



Fonte: IBGE (2021).

Ainda, o mesmo documento aponta que a conjuntura econômica desfavorável, especialmente após 2014, agravou-se em 2020, ano em que a pandemia da Covid-19 se mostrou mais letal no país.

A partir de estudo sobre a concentração de renda no Brasil, expressa na Declaração de Imposto de Renda, Medeiros e Castro (2018, p. 592) afirmam que “cerca de três quartos dos lucros, dividendos e rendas de empresas são apropriados pelo 1% mais rico da população”. Além disso, os autores ressaltam que “quanto maior a renda, menor a participação dos rendimentos associados ao trabalho e maior a dos rendimentos associados ao capital” (MEDEIROS, CASTRO, 2018, p. 595). Esses fatos expressam o quão desigual é a sociedade brasileira, visto que, segundo dados do Ministério do Desenvolvimento Social – MDS, 37,22% da população brasileira está cadastrada no CadÚnico⁵. É importante destacar que, para realizar cadastro no CadÚnico, as pessoas devem ser consideradas como extremamente pobres, pobres ou de baixa renda, conforme categorização do MDS. Os dados referentes ao total de habitantes e cadastrados no CadÚnico, no Brasil e no estado do Paraná, estão expressos na Tabela 1.

TABELA 1. Total de habitantes e pessoas cadastradas no CadÚnico – Brasil e Paraná – 2021.

Cidade/Estado	Total de habitantes	Pessoas cadastradas	Percentual sobre o total de habitantes
Brasil	213.317.639	79.383.926	37,22%
Paraná	11.433.957	3.260.515	28,52 %
Nota: Organizado pelas autoras (2021)			

Fonte: MDS (2021).

Os dados evidenciam o número significativo de pessoas em situação de extrema pobreza, pobreza e baixa renda no país, contrastando com a concentração de renda evidenciada no percentual mais rico da população. Em relação à situação das famílias cadastradas no CadÚnico, os dados estão expressos na Tabela 2.

⁵ O cadastro único – CadÚnico é um programa do Governo Federal regulamentado pelo Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007, que identifica, com base em dados sobre escolaridade, renda e trabalho e acesso a serviços essenciais, entre outros, as famílias em situação de extrema pobreza, pobreza e de baixa renda no Brasil. O CadÚnico é usado como instrumento para concessão de programas sociais, como o Bolsa Família, por exemplo. (MDS, 2019?).

TABELA 2. Situação das famílias inseridas no CadÚnico – Brasil e Paraná – 2021.

Cidade/Estado	Situação	Total de famílias
Brasil	Total de Famílias Cadastradas	31.159.533
	Extrema pobreza	15.064.443
	Pobreza	2.932.297
	Baixa renda	6.581.751
	Renda per capita acima de ½ salário mínimo	6.581.042
Paraná	Total de Famílias Cadastradas	1.416.633
	Extrema pobreza	367.288
	Pobreza	164.546
	Baixa renda	463.628
	Renda per capita acima de ½ salário mínimo	421.171

Nota: Organizado pelas autoras

Fonte: MDS (2021).

É importante destacar que “em sociedades capitalistas e altamente urbanizadas, o nível de recursos monetários que uma família dispõe torna-se um importante meio de obtenção de bens e serviços capazes de conferir qualidade de vida” (IBGE, 2021). A falta de recursos monetários é uma das expressões da desigualdade social vivida pelos brasileiros da classe trabalhadora e essa ausência tem consequências no acesso ou acesso precário aos bens, serviços essenciais e direitos sociais. Isso quer dizer que, na crise econômica, são os mais pobres que sofrem mais.

Em que pese o Brasil ser um país que disponibiliza serviços de saúde a toda população, via Sistema Único de Saúde, sabe-se que o acesso mais especializado a serviços de saúde estão mais disponíveis àqueles que dispõem de recursos monetários para arcar com as despesas do serviço, por meio dos Sistemas Privados de Atendimento (Planos e Seguros de Saúde) ou por meio de desembolso direto. Além disso, dados do IBGE (2021) indicam que 26,2% da população vivencia restrições no acesso a serviços de saúde e 16,4% tem dificuldades para adquirir medicamentos.

No que concerne ao acesso às tecnologias de informação e comunicação, informativo do IBGE em relação à Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – PNAD Contínua (2019) aponta que aparelhos de Televisão estavam presentes em 73,9% dos domicílios brasileiros. A pesquisa aponta ainda que 78,3% dos brasileiros tinham acesso à internet, mas, destes, para 98,6% o acesso ocorria por meio de aparelhos celulares, 46,2% por meio de microcomputadores, 31,9% por meio de aparelhos de televisão e 10,9% utilizavam *tablets*. A utilização da internet se dava, prioritariamente, para enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens (95,7%). Em relação ao tipo de conexão de internet utilizada pelos brasileiros, o informativo aponta que 59,2% dos domicílios tinham acesso à banda larga fixa e móvel, em 21,4% deles, a conexão ocorria apenas por banda móvel e 18,1% apenas por banda larga fixa. Esses dados mostram que, embora o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação esteja presente em parcela significativa dos lares brasileiros, ainda há

um percentual não desprezível de falta de acesso. Tais dados refletem a realidade nacional e também do estado do Paraná, e são importantes em razão de que, no período pandêmico, tais tecnologias foram colocadas no centro da oferta educacional.

Para além dos dados apontados sobre a desigualdade no país, em 2018, a ascensão de um governante vinculado à extrema direita no governo central colaborou para que a crise política instaurada com o *impeachment* de Dilma Rousseff se aprofundasse, visto que, ao invés de envidar esforços para unir o povo brasileiro em torno de pautas comuns, houve o aprofundamento da divisão social e política. O governo iniciado em 2019 foi marcado por retrocessos sociais, ambientais, científicos e educacionais imensos. Pautas conservadoras foram retomadas no debate político, resgatando o preconceito em relação às minorias; o descaso com as questões ambientais e com os povos originários estiveram presentes em discursos e ações governamentais; no campo educacional, o ensino superior foi vilipendiado de todas as maneiras, colocando o desenvolvimento da ciência em risco e a educação básica estagnou em relação ao atendimento, qualidade e valorização do magistério. É nesse contexto social, político e econômico que a crise sanitária se instalou, fazendo com que o país, rapidamente, ganhasse o *status* de epicentro mundial da doença. Esse *status* foi alcançado com o protagonismo do Presidente da República, que, além de minimizar os efeitos da doença, demorou muito tempo para empreender alguma ação para o controle da contaminação e prevenção da doença, além de justificar ações em prol do interesse do empresariado, especialmente quando encampou discursos contrários ao isolamento social visando proteger a economia.

Em relação a essas questões, Cardoso (2021) afirma que “o controle da pandemia pressupõe foco, estratégia e planejamento, além do compromisso com o bem-estar da população, elementos absolutamente estranhos a esse governo, em todas as áreas”. Nesse sentido, não restam dúvidas de que, ao posicionar-se contrário ao isolamento social e defender a manutenção das atividades produtivas, o governo federal influenciou parcela significativa da população para a minimização dos riscos sanitários e, no limite, para que houvesse ampliação de casos da doença.

É salutar destacar que em meio à crise econômica, já instaurada muito antes da pandemia, a classe trabalhadora já sentia os efeitos da falta de postos de trabalho e de sua precarização, fato que se agravou com a situação pandêmica. Sem uma política nacional para a proteção da vida e sob os auspícios dos interesses do capital, a pandemia colaborou para que os trabalhadores fossem colocados à margem do processo produtivo, e, sem trabalho, sofressem ainda mais para conseguir sobreviver.

Sem uma coordenação nacional, coube aos gestores locais, governadores e prefeitos, assumirem o controle da situação, e, na tentativa de minimizar os efeitos da pandemia e não sobrecarregar seus sistemas de saúde, o isolamento social foi decretado, mantendo-se apenas em atividade os trabalhadores vinculados aos serviços essenciais. Contraditoriamente, ao proteger a vida, houve também o agravamento das desigualdades

sociais, pois, em razão da redução de postos de trabalho, de demissões ou da redução das jornadas houve a redução da remuneração dos trabalhadores.

Para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro tem, portanto, de encontrar no mercado de mercadorias o trabalhador livre, e livre em dois sentidos: de ser uma pessoa livre, que dispõe de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de, por outro lado, ser alguém que não tem outra mercadoria para vender, livre e solto, carecendo absolutamente de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho (MARX, 2013, p.244).

A lógica capitalista está pautada na exploração do trabalhador pelo capitalista (detentor privado dos meios de produção e possuidor do dinheiro), e, sendo a força de trabalho uma mercadoria a ser comprada conforme disponibilidade do trabalhador e necessidade do capitalista, a luta pela sobrevivência em tempos de crise se agravou.

Em meio ao conflito político e ideológico, os mais vulneráveis ficaram à mercê de auxílio governamental conforme regras estabelecidas pela Lei N° 13.982, de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), fato que também criou controvérsias sobre aqueles que detinham ou não o direito de receber o referido auxílio de forma emergencial. Mesmo que a Constituição Federal de 1988 reconheça a igualdade entre todos os cidadãos brasileiros, a situação vivida desnudou a desigualdade estrutural que se faz presente no país, mostrando que os indivíduos “[...] não se vêem nem iguais, nem irmãos de outros homens, nem livres em face deles” (GRAMSCI, 2004b, p. 205). As desigualdades expõem os reais efeitos dos grilhões que condenam os trabalhadores a uma luta diária pela sobrevivência.

Em meio a essa luta, o direito à educação de estudantes da classe trabalhadora também foi vilipendiado, visto que o fechamento de escolas em razão do necessário isolamento social abriu espaço para que a oferta educacional também se sujeitasse aos interesses capitalistas. A alternativa adotada pelos governos foi ofertar ensino remoto, no qual alunos e professores(as) mantêm as atividades educativas por meio, sobretudo, de mídias digitais. Tido como panaceia para a manutenção da oferta educacional, o ensino remoto também desnudou as desigualdades sob as quais vivem os estudantes da classe trabalhadora que frequentam escolas públicas.

A seguir são apresentadas as estratégias adotadas para a manutenção da oferta educacional em escolas públicas do estado do Paraná, durante a crise sanitária causada pela Covid-19, e são indicados os possíveis impactos na formação de estudantes da classe trabalhadora.

A CRISE EDUCACIONAL: ENTRE AS DESIGUALDADES E O FORTALECIMENTO DO CAPITAL

Com perfil agroindustrial, com destaque na produção de grãos, carnes e aves, o estado do Paraná, em 2019, esteve na quinta colocação da economia nacional, respondendo, segundo dados do IPARDES, por cerca de 6,1% do PIB do país. Em que pese a colocação

privilegiada em relação à produção de bens e serviços expressa no PIB, o estado não foge da regra nacional no que refere à desigualdade social e econômica. Em termos de moradia, dados do Plano Estadual de Habitação de Interesse social do Paraná, no ano de 2019, apontam que haviam 194.175 moradias irregulares no estado (favelas, cortiços, conjuntos habitacionais degradados e loteamentos irregulares), fato que indica a situação de vulnerabilidade vivida por famílias paranaenses, visto que, muito provavelmente, a qualidade de vida em tais moradias não é a mais adequada em razão da falta ou precariedade de condições de estrutura básica, tais como: saneamento básico, iluminação, acesso aos bens públicos (saúde e educação). Somam-se esses dados um total de mais de 400 mil cadastros de famílias que buscam moradia digna na zona urbana e mais de 40 mil na zona rural. (PEHIS, 2021). As necessidades habitacionais no estado ultrapassam a 600 mil famílias⁶. Tais dados indicam parcela significativa da população que necessita de condições básicas ou de melhorias em sua condição habitacional.

A precariedade habitacional, embora significativa, não é a única situação vivida pela classe trabalhadora. Essa situação se agrava no contexto da pandemia em razão de que a luta pela vida, pela sobrevivência, sobrepôs-se a qualquer outra necessidade.

Dados do IBGE – PNAD contínua (2019) apontam que o uso de internet vem se ampliando nos últimos anos. No entanto, quando o foco são os(as) estudantes, os dados mostram que 98,4% dos(as) estudantes de escolas particulares tinham acesso à internet, enquanto que entre os(as) alunos(as) das escolas públicas o percentual era de 83,7%. O acesso à internet, majoritariamente, ocorre via celulares, mas somente 64,8% tinham o aparelho. Isso coloca os(as) estudantes de escolas públicas em situação de desvantagem em relação ao acesso à internet. Com a pandemia e a opção em manter as atividades educacionais de forma remota, a situação de estudantes de escolas públicas ficou deveras complicada.

O estado do Paraná possui 399 municípios. A rede de ensino estadual do Paraná está organizada em 32 (trinta e dois) Núcleos Regionais de Educação – NREs, a partir das disposições geográficas desses municípios. Considerando-se todas as modalidades de ensino (desde a Educação Infantil – Pré-Escola; Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais; ao Ensino Médio; Educação Profissionalizante, comportando também a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial), essa rede estadual de ensino possui 47.342 escolas, tendo 1.015.964 alunos nela matriculados (SEED, 2021). Tendo em vista que a educação ofertada pela rede pública de ensino é prioritariamente destinada a estudantes da classe trabalhadora, que, como já apontado, é a classe social que mais sofreu e vem sofrendo com os impactos da pandemia da Covid-19, é importante compreender como os gestores públicos tratam o direito à educação pública dessa parcela da população.

⁶ Segundo dados do PEHIS (2019), há, em média, 3,15 pessoas por domicílio no Paraná. Esse fato eleva a necessidade habitacional para um montante de 1.890.000 pessoas.

Nessa perspectiva, o foco desta seção é apresentar e analisar as estratégias adotadas pelo governo do Paraná para a manutenção da oferta educacional nas escolas públicas da rede estadual durante o período mais crítico da crise sanitária, quando as escolas tiveram de ser fechadas, adotando-se o ensino remoto. Para identificar as estratégias adotadas pelo governo estadual, o presente estudo examinou documentos referentes ao encaminhamento da educação escolar no Estado, tais como deliberações aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação e orientações expedidas pela Secretaria de Educação – SEED.

Ao se reconhecer a crise sanitária em escala global e a necessidade de providências urgentes para conter a disseminação do vírus, o governo do Paraná, por meio do Decreto 4.258, de 17 de março de 2020 (o qual alterou o Art. 8º, do Decreto 4.230, de 2020), estabelece:

Art. 8º As aulas em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em universidades públicas ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020.

Parágrafo único: período de suspensão poderá ser compreendido como antecipação do recesso escolar de julho de 2020, a critério da autoridade superior dos Órgãos e Entidades relacionados no caput deste artigo. (PARANÁ, 2020c).

Com a suspensão das aulas nas escolas, a partir de 20 de março de 2020, conforme decreto estadual acima mencionado, o Conselho Estadual de Educação do Paraná, absorvendo as orientações emanadas do Conselho Nacional de Educação, por meio da Deliberação CEE/CPnº 01/2020, instituiu, de forma excepcional, e em regime especial, o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Nessa primeira deliberação, datada de 31 de março de 2020, o CEE estabeleceu, em seu Art. 3º, que é de “responsabilidade das direções das instituições e redes de ensino, em comum acordo com suas mantenedoras, a decisão de manter a suspensão do calendário escolar durante o período de regime especial ou pela continuidade das atividades escolares no formato não presencial” e definiu entendimento sobre atividades escolares no formato não presencial, conforme se segue:

Art. 4.º As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou do componente curricular para a interação com o estudante por meio de **orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas** e outras semelhantes. (PARANÁ, 2020a, grifos nossos)⁷

7 Com base nessa Deliberação, a SEED publicou a Resolução nº 1.016 - GS/SEED, de 03/04/2020, estabelecendo regime especial para as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo Covid-19.

Há dois aspectos importantes que precisam ser destacados no que tange a essa deliberação do CEE, no início da suspensão das aulas presenciais: o primeiro aspecto diz respeito à possibilidade que se abre aos dirigentes escolares de decidirem se manterão as atividades escolares em formato não presencial, ou se, diferentemente, suspenderão o calendário escolar. Essa aparente possibilidade de escolha pode, por um lado, parecer dar às instituições escolares autonomia para tomarem aquela que se entende ser a decisão “mais acertada” para a particularidade de um estabelecimento de ensino em questão, respeitando-se as diferenças e diversidade entre as escolas. Por outro lado, ao se ter em vista o direito à educação pública – o que subentende, portanto, direito ao acesso e às condições para a apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos –, não se ter uma orientação comum, alicerçada no princípio da dimensão pública da educação, que vise à efetividade da formação dos(as) estudantes, pode dar espaço, logo de partida, para a ampliação da desigualdade de oportunidades educacionais e culturais entre alunos(as) de diferentes escolas e lugares, sem contar a expressiva desigualdade de condições econômicas e sociais que separa a maior parte dos(as) estudantes de escolas privadas dos(as) estudantes das escolas públicas Brasil afora.

O segundo aspecto que merece atenção tem a ver com o formato de atividades não presenciais a serem ofertadas pelas escolas que decidissem manter o calendário escolar. Conforme o Art. 4º da Deliberação nº 01/2020, do CEE, professores(as) das turmas deveriam lançar mão de estratégias de ensino como estudos dirigidos, videoaulas, audiochamadas, videochamadas, *chats*, dentre outras formas de atividades e contato com os(as) alunos(as) que dependem quase que exclusivamente de equipamentos eletrônicos, como computadores de mesa, computadores portáteis, celulares, *tablets*, além de acesso à internet. Outra forma de o(a) professor(a) dar continuidade ao conteúdo curricular junto aos estudantes seria por meio de atividades impressas, as quais deveriam ser retiradas pelos(as) alunos(as) na própria escola. Ambas as formas (uso de equipamentos eletrônicos, acesso à internet e busca de materiais na escola) exigem, no mínimo: a) que os(as) alunos(as) tenham acesso a tais recursos, dispondo dos equipamentos tecnológicos e ou de condições para ir até à escola para retirar material impresso – o que significa, nesse último caso, para estudantes que residem a uma distância grande da instituição, ter condições de transporte para a locomoção; b) que esses estudantes saibam como usar esses recursos, ou seja, tenham conhecimentos sobre as ferramentas a serem utilizadas como meios pedagógicos; c) que professores(as) também estejam munidos desses equipamentos e saibam como utilizá-los adequadamente como recursos pedagógicos; d) que estudantes e professores(as) tenham espaço adequado para execução das atividades pedagógicas.

Nesse tocante, vale enfatizar que essa deliberação do CEE só teve uma representante, dentre 18 votantes, que se manifestou contrária à decisão, sendo que esse voto contrário veio acompanhado de destaque, justamente no sentido de manifestar preocupação quanto à falta de condições estruturais para se organizar o ensino nesses moldes, o que

acarretaria em prejuízos aos estudantes e aos professores. Trata-se da representante da APP-Sindicato, sindicato que representa a categoria de professores da Educação Básica do Paraná.

No Relatório Técnico da Pesquisa intitulada “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”⁸, que contou com uma amostra de quase 16 (dezesesseis) mil professores(as) de todo o Brasil, respondendo ao questionário, os pesquisadores destacam que, mesmo antes da Pandemia da Covid-19, os(as) professores(as) já vinham tendo de recorrer às tecnologias digitais, de algum modo. Entretanto, com a necessidade do isolamento social, o recurso a tais tecnologias se tornou praticamente obrigatório, mas tal imperativo não veio acompanhado de preparação dos(as) professores(as) para uso dessas tecnologias como meio pedagógico que auxiliaria numa adequada organização das atividades escolares remotas. Ao contrário, a pesquisa

evidenciou o caráter de novidade trazido pela realização de aulas a distância. Adicionalmente, revelou-se a ausência de formação específica para grande parte dos(as) professores(as). (...) A experiência desses profissionais com a realização de aulas remotas aumenta com o avanço das etapas da Educação Básica. Porém, o nível de dificuldade para lidar com tecnologias digitais é semelhante entre as etapas. Somente 28,9% dos respondentes afirmam possuir facilidade para o seu uso. (GESTRADO, 2020, p. 704).

A mesma pesquisa constatou que:

embora possuam recursos tecnológicos, mais da metade (53,6%) não possui preparo para ministrar aulas não presenciais. Caso precisassem realizar atividade de ensino à distância, **apenas 3 a cada 10 professores(as)** da Educação Básica **possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo** necessário à realização das atividades. (GESTRADO, 2020, p. 706, grifos nossos).

Os dados desse estudo são alarmantes, na medida em que revelam que a maior parte dos(as) professores(as) da Educação Básica das escolas públicas brasileiras (70% dos quase 16 mil participantes da referida pesquisa), quando se viu compelida a organizar suas aulas de modo remoto, não estava munida das condições objetivas necessárias para desempenhar essa tarefa, ou seja, não possuía, ao mesmo tempo, os recursos materiais fundamentais ao desenvolvimento das atividades a distância e o conhecimento que se faz necessário para a adequada organização dessas atividades, quando se tem em vista

8 Essa pesquisa foi realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), sob a coordenação da Professora Dra. Dalila Andrade Oliveira, abrangendo professores(as) da Educação Básica das redes públicas de ensino estaduais e municipais de todo o país, em parceria com o a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que contribui para mobilização dos respondentes e na divulgação dos resultados. Os dados foram coletados no período de 08 a 30 de junho de 2020.

o compromisso desses profissionais com a educação ofertada aos estudantes. Isso indica, no nosso entendimento, dois problemas distintos e correlacionados: de um lado, a possibilidade de aumento do adoecimento docente, em decorrência da precarização das condições de trabalho; por outro lado, a ampliação das desigualdades entre os(as) estudantes, tendo em vista que a organização das aulas remotas não considera, no mais das vezes, nem as condições que afetam diretamente os(as) professores, tampouco as dificuldades e até impossibilidades (como acesso à internet de qualidade, apenas para citar um exemplo) que podem prejudicar a formação de milhares de alunos(as) da escola pública brasileira.

Para além do acesso à internet e da posse de equipamentos digitais adequados, é preciso considerar que o “letramento digital também é desigual na sociedade brasileira, de modo que nem todos os usuários têm intimidade com as novas tecnologias para saber manejá-las” (MACEDO, 2021, p. 266). Sobre essa questão, e sem esgotar a produção a respeito da educação remota durante a pandemia, é possível inferir, a partir da contribuição de diferentes autores (MONTEIRO, 2020; SOUZA, PEREIRA, FONTANA, 2020; SHIMAZAKI, MENEGASSI, FELLINI, 2020; NOZU, KASSAR, 2020; SARAIVA, TRAVERSINI, LOCHMANN, 2020; dentre outros), que estudantes e professores(as) vêm enfrentando dificuldades para a realização das atividades escolares e laborais, respectivamente.

No Ofício Circular n.º 040/2020 – DEDUC/SEED, encaminhado aos Chefes dos Núcleos Regionais de Educação e Coordenadores Pedagógicos, em 06 de maio de 2020, que trata do Planejamento de avaliações durante a pandemia do Covid-19, a SEED estabeleceu as Orientações para a realização das atividades avaliativas no âmbito das escolas da rede estadual de ensino, destacando que a avaliação deveria considerar, obviamente, a participação efetiva dos(as) alunos(as) nas atividades escolares remotas. Para tanto, o documento ressalta que os(as) professores(as) devem considerar a forma de participação, bem como o acesso dos estudantes às aulas. As avaliações devem ser planejadas a depender da participação dos estudantes, que terão “possibilidades” distintas de acesso às aulas e ou atividades curriculares desenvolvidas pelo(a) professor(a), que, conforme os termos do próprio documento, deve considerar:

- 1) **Estudantes com acesso a todas as ferramentas disponíveis** (aulas exibidas na TV aberta, YouTube e Google Classroom) (...);
- 2) **Estudantes que apenas conseguem assistir as aulas na TV aberta** – Neste caso, os estudantes poderão ser avaliados pela resolução das atividades propostas durante a explicação do professor. Inclusive, são disponibilizados minutos cronometrados para que reflitam e resolvam os exercícios e questionamentos apresentados nas videoaulas. Essas atividades deverão ser entregues na escola de 15 em 15 dias. Elas serão encaminhadas aos professores para correção, que validarão o registro da frequência e da nota. A escola pode disponibilizar o material impresso de acordo com as aulas já trabalhadas. Este material deve ser organizado com questões contextualizadas, conforme a realidade de cada aluno;

3) **Estudantes que não possuem acesso à TV aberta e à internet** – Neste caso, os estudantes serão avaliados por meio das atividades impressas, as quais estão sendo entregues, a cada 15 dias, aos responsáveis.(...);

4) **Estudantes que, por algum motivo, não estão conseguindo realizar as atividades não presenciais, nem mesmo as impressas** - Neste caso, no retorno das aulas presenciais,deverá ser realizado um estudo dirigido, com os objetivos de aprendizagem e as atividades abordados durante o 1º trimestre nas aulas não presenciais. Se necessário,ainda, estes estudantes deverão participar de estudos dirigidos e do Programa Mais Aprendizagem (**se a escola ofertar**), além de ter parceria do Aluno Monitor. A escola também deve solicitar ao NRE adequação do registro das notas do 1º trimestre para que nenhum desses estudantes seja prejudicado ou excluído do processo avaliativo. (PARANÁ, 2020d, grifos em negrito no original; grifos sublinhados nossos);

Poderíamos problematizar diferentes aspectos contidos nessas orientações, mas, dado o foco desse estudo, centramos na condição de acesso dos estudantes ao conteúdo/ conhecimento trabalhado pelo(a) professor(a) nas aulas não presenciais. O próprio documento, quando destaca que o(a) professor(a), para avaliar os(as) alunos(as), deve atentar para a forma de participação de cada aluno(a) nas aulas, traz em seu bojo – ainda que pareça que não seja essa, de modo algum, a intenção – pelo menos 4 (quatro) formas distintas de “possibilidades” para a “participação” dos estudantes, sendo que uma dessas “possibilidades” pressupõe, por certo, a **impossibilidade** de participação nas aulas remotas por uma parcela de alunos(as), os quais deverão ter a “oportunidade” de realização de estudos dirigidos quando do retorno às aulas presenciais.

Nessa dimensão, as orientações da SEED – ainda que pretendam abarcar grupos distintos de estudantes – revelam, nas entrelinhas, a desigualdade de condições que permeia os estudantes da Educação Básica das escolas públicas do Paraná. O Ofício Circular em pauta, mesmo quando trata do primeiro grupo de estudantes (na divisão dos alunos em 4 grupos com distintas formas de condições de acesso ao conteúdo escolar), colocando, nesse grupo, aqueles alunos que teriam condições de acessar **todas** as ferramentas disponíveis para a participação nas atividades remotas (conteúdo da TV aberta; *Youtube, Google Classroom*), não atenta para o fato de que até esses alunos poderiam não ter condições de acesso a uma boa internet (de qualidade) e ou de assistir às aulas num ambiente/espço adequado para se ter a atenção e concentração necessárias à apropriação dos conhecimentos elaborados, cerne do conteúdo escolar.

Como destacamos anteriormente, em 2019 (antes da Pandemia), o Paraná tinha oficialmente 194.175 moradias em condições de irregularidade, com milhares de famílias vivendo em condições precárias, haja vista a falta de saneamento básico, energia elétrica, dentre tantos outros itens indispensáveis a uma vida minimamente segura no que se refere, antes de qualquer coisa, à saúde e a própria manutenção da vida. Muitos estudantes, mesmo portando um celular e com internet, podem não viver num lugar adequado para participar efetivamente das aulas não presenciais. Esse é um aspecto que não pode ser

desconsiderado ou minimizado, quando se tem em vista, de fato, a formação dos(as) estudantes, e não apenas a intenção de “cumprir” o ano letivo escolar, fazendo **parecer** com que milhares e milhares de crianças e jovens estão tendo seu direito à educação escolar plenamente garantido.

As estratégias adotadas pelo governo do Paraná para a continuidade das aulas durante a pandemia encontram ressonância em outras partes do Brasil, que também implantaram o modelo de ensino remoto como “solução” para o caso de se manter a oferta educacional. Quanto a isso, em entrevista a Luiz Felipe Stevanim (2020), Andressa Pellanda, coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, assevera que o que ocorre com a educação brasileira, com a pandemia, é uma “crise dentro da crise”. Ela destaca que, nesse momento de atividades remotas em casa, “estudantes brasileiros convivem com problemas de saneamento e acesso a água e alimentos, ausência de um ambiente de qualidade para estudos e falta de apoio dos pais e responsáveis, que por vezes também não tiveram garantido o direito à educação ou precisam trabalhar em cargas horárias exaustivas”, o que aprofunda as desigualdades sociais que já assolavam o país. (PELLANDA, 2020, p. 14).

A fala de Pellanda nos remete para outro problema que coloca os(as) estudantes jovens das escolas públicas em situação de “desvantagem” entre eles próprios e, em especial, entre eles e os(as) estudantes das escolas privadas, que é a necessidade de obter renda para ajudar a família e ou para custear suas próprias despesas, necessidade que se intensificou com a pandemia, quando muitos trabalhadores perderam seus empregos ou tiveram redução de jornada de trabalho. Vale aqui destacar, conforme nos ensinou os cânones da filosofia da práxis, que, para poder fazer a história, os homens precisam ter condições de viver, ou seja, para viver “fazem falta antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais” (MARX; ENGELS, 2007, p. 50). No contexto pandêmico, a manutenção da vida nunca foi tão urgente e muitos(as) estudantes precisaram auxiliar suas famílias na busca das condições essenciais para se manterem vivos(as). O trabalho, mesmo que exercido de forma precária, tornou-se a necessidade mais emergente para muitos estudantes.

Vale destacar, ainda, que, quando estamos falando de estudantes da escola pública brasileira, além do fator da classe social (e fração de classe), outros fatores, como cor, etnia, sexo, gênero, faixa etária, local onde vive (campo ou cidade) etc. não podem ser desconsiderados. Ainda que não seja escopo deste texto discutir esses distintos, porém relacionados, aspectos, é importante apontar que,

Em 2019, havia quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil. A maioria deles, crianças de 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos. A exclusão escolar afetava principalmente quem já vivia em situação mais vulnerável. A maioria fora da escola era composta por pretas(os), pardas(os) e indígenas. Proporcionalmente, a exclusão afetava mais as regiões

Norte e Centro-Oeste. E, de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 viviam em famílias com renda familiar per capita de até ½ salário mínimo. (UNICEF, 2021, p. 05)

Com a pandemia da Covid-19, uma parcela de estudantes, que já vivenciava as mais diversas dificuldades para se manter na escola, passa a ter um novo e complexo desafio: continuar a estudar, mas agora fora da escola. Para a efetivação de seu direito à educação, os alunos precisaram “acompanhar” os conteúdos de ensino sem condições apropriadas para tal.

A ausência de recursos tecnológicos, a falta de ambiente reservado para estudo, além da disponibilidade de computador e conexão de internet podem comprometer cabalmente a participação dos estudantes, mesmo os mais interessados. Diferentemente da sala de aula, foge ao controle do professor a capacidade de concentração dos alunos para evitar que eles se dispersem nos ambientes virtuais. (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 732-33).

Até aqui, estamos tratando dos estudantes da Educação Básica das escolas públicas brasileiras, em geral, e considerando os encaminhamentos da SEED do Paraná, para a sua rede de ensino, em particular. Cumpre destacar que, no caso do Paraná, na primeira deliberação do CEE – Deliberação nº 01/2020 – quanto ao ensino não presencial, em caráter emergencial, a etapa da Educação Infantil não foi autorizada a ofertar atividades não presenciais, conforme o disposto no “Art. 2º: Fica autorizada às instituições de ensino credenciadas e com cursos e modalidades já autorizados e/ou reconhecidos de Educação Básica e Educação Superior, **com exceção para a educação infantil**, a oferta de atividades não presenciais”. (PARANÁ, 2020a).

Em razão disso, o Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná (Sinepe/PR), que tem representação no CEE/PR, encaminhou solicitação para revisão desse dispositivo, tendo por finalidade “que seja permitido que o regime especial instituído pela referida norma possa ser exercido pelas instituições de educação infantil que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná” (PARANÁ, 2020b, p. 11). O documento, de 24 páginas, procura defender o direito das crianças à Educação Infantil, e menciona os estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, além do município de Curitiba, como exemplos de regiões que aprovaram o regime de ensino especial incluindo a Educação Infantil. Dentre os argumentos que balizam a solicitação do referido sindicato, destaca-se que não ter autorização para realização das aulas não presenciais prejudica de forma drástica as instituições privadas de Educação Infantil, visto que a situação estaria “causando não pouco e brandos, mas muitos e severos prejuízos institucionais, pedagógicos e sociais a todos os atores envolvidos a tão relevante etapa da educação” (PARANÁ, 2020b, p. 03), ainda mais se se considerar a grande possibilidade de ampliação do período de suspensão das aulas presenciais no Paraná, em razão da pandemia da Covid-19”, fato esse que aumentaria os

“prejuízos sociais porque as instituições de ensino particulares existentes em todo o estado do Paraná e que ofertam exclusivamente a Educação Infantil, não teriam condições de subsistir, com conseqüente desemprego dos profissionais da educação que nelas trabalham”; o que acarretaria, por conseqüência, de acordo com a justificativa dos solicitantes, a “migração da demanda pela Educação Infantil ofertada por instituições privadas para instituições públicas”. (PARANÁ, 2020b, p. 48).⁹

O argumento de que as instituições privadas de Educação Infantil estariam sendo prejudicadas, e seriam ainda mais penalizadas se as aulas não pudessem ser retomadas remotamente, ganha mais força quando se inclui na justificativa da solicitação a fala de um representante do próprio sindicato interessado, o Sinepe/PR. Nas palavras desse representante,

Toda a escola privada é uma empresa, com concessão e normatização dos governantes, amparada na Constituição de 1988, logo possui também motivação econômica, pois é uma atividade econômica, que representa 1,6% do PIB paranaense (...) Todo gestor educacional deve ter um olho no caixa (financeiro) e outro no pedagógico. A boa gestão de uma escola privada deve estar assentada num tripé: 1- legalidade, 2- qualidade de ensino, 3- rentabilidade para novos investimentos. (PARANÁ, 2020b).

Esses argumentos parecem evidenciar que a grande preocupação é não perder a rentabilidade e o lucro das escolas privadas/empresas. Em que pese os argumentos utilizados na solicitação, de que a educação é um direito da criança, não se considera que, exatamente por ser um direito da criança, a educação escolar não pode ser um arremedo qualquer, visto que tem especificidades, requer o acompanhamento contínuo de cada criança pelo(a) professor(a), o que necessita da relação presencial entre eles.

Nesse tocante, vale dizer que tal solicitação foi aprovada por 10, dos 18 votantes na reunião do CEE, que culminou na Deliberação CEE/CP nº02/2020, aprovada em 25/05/2020. Dos 8 votos contrários, 04 foram com destaque, sendo um desses da representante da APP-Sindicato, única que votou contrariamente à Deliberação nº01/2020 do CEE/PR. No destaque, os 4 representantes argumentam sobre a importância de se atentar para o desenvolvimento infantil e para o fato de as crianças pequenas não terem autonomia e maturidade para participarem das atividades pedagógicas remotas, contrariamente à defesa do Sinepe/PR.

(...) defendemos que não se pode transferir às famílias a responsabilidade educacional das escolas. Em razão da imaturidade e falta de autonomia das crianças, dos alunos da Educação Infantil, com a adoção de atividades pedagógicas não presenciais para essa etapa, transfere-se para os familiares uma responsabilidade que é

⁹ Esses dois últimos argumentos foram sintetizados por uma das conselheiras, ao redigir justificativa de voto contrário para o parecer.

da escola e que, certamente, não será implementada com a mesma qualidade que o professor a executa. (PARANÁ, 2020b, p. 37-38).

O destaque desses conselheiros é importante, na medida em que considera que a educação escolar é tarefa da instituição escola e não responsabilidade das famílias. Cabe lembrar, ainda, que conforme estabelecido no art. 206 da Constituição Federal de 1988, o ensino deve ser ministrado, dentre outros princípios, na igualdade de condições de acesso e permanência na escola (inciso I) e na garantia de padrão de qualidade (inciso VII). (BRASIL, 1988).

Apesar das controvérsias que dividiram a posição dos conselheiros quanto à solicitação de se permitir a retomada das atividades pedagógicas para a etapa da Educação Infantil, foi deliberado (por 10 votos contra 8) pela aprovação das atividades no formato remoto, o que passou a ser adotado também nas escolas públicas de Educação Infantil do estado.

Diante do exposto, consideramos que, no caso do Paraná, as estratégias e orientações adotadas pela SEED para a educação em tempos de pandemia apontam para a contribuição da esfera da educação escolar no aumento da desigualdade social. De acordo com Castro e Rossetto (2021),

Nesse formato de 'ensino' as funções intelectuais estão sendo engessadas em nome de educação fabricada pelo capital. Desse modo, a educação em tempo de pandemia no estado do Paraná, apresenta-se transvestida de qualidade e superação, enquanto que, na realidade tem sido uma máquina alçoz contra a verdadeira função da escola. Serve com satisfação o princípio capitalista, cujo o maior interesse está impresso no sucesso da máquina e na alienação do trabalhador. (CASTRO; ROSSETTO, 2021, p. 82).

Como já assinalado anteriormente, a crise econômica e política já vivida desde antes da pandemia foi intensificada com a crise sanitária e com a falta e ou inadequação de medidas por parte, em especial, do governo federal. Esse cenário acirrou a disputa entre os divergentes interesses de classes no Brasil, privilegiando-se, por parte do atual (des) governo brasileiro, os interesses da burguesia, sobretudo o do empresariado, que encontrou terreno fértil na educação para a venda de seus produtos. Um exemplo disso é o "otimismo" do maior bilionário do país, Jorge Paulo Lemann, investidor em diferentes ramos de negócio (bebidas, *fast-food*, mercado financeiro, implementos agrícolas etc), que "viu" na educação um interessante e promissor ramo para investir e aumentar os lucros de seus investimentos. Sendo um dos fundadores do grupo educacional Eleva (maior grupo de Educação Básica privada do país, com lucro anual médio de R\$ 70 bilhões¹⁰), com a pandemia,

10 Informação que consta na matéria disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Pandemia-gera-exclusao-Lemann-ve-oportunidade-e-cria-monopolio-na-educacao-basica>, de 25 de fevereiro de 2021.

Lemann destaca, em entrevista publicada em 13 de maio de 2020 pelo Jornal Folha De S. Paulo, que:

Tivemos uma reunião do conselho da fundação [Lemann] hoje e muitos de nossos objetivos para este ano foram dificultados pelo que está ocorrendo [com a pandemia]. Estamos refazendo nossos objetivos. Uma das coisas importantes é o que podemos fazer nessa área de ensino a distância porque essa é a oportunidade grande do momento para ajudar e fazer algo importante para o Brasil no longo prazo. (FOLHA DE S. PAULO, 2020).

O empresário prossegue, dizendo que sua Fundação vai colocar “mais peso” em investimentos em ferramentas para o ensino virtual. De acordo com a reportagem, a plataforma de ensino digital Khan Academy, que iniciou as operações no Brasil, em 2013, custeada pela fundação Lemann, “Hoje, é usada por 4 milhões de pessoas, segundo o investidor. A ferramenta é usada por **397 escolas públicas municipais em 46 cidades**”. (Folha De S. Paulo, 2020, grifos nossos).

Merece destaque que, no início da pandemia, 397 escolas públicas municipais, de quase 50 municípios brasileiros, já utilizavam a ferramenta desse grupo empresarial; ou seja, escolas públicas, que deveriam atender aos interesses públicos, contribuem para o enriquecimento de grandes conglomerados educacionais de interesse privado. Nesse sentido, à custa do rebaixamento da qualidade da educação ofertada à parte expressiva das crianças, adolescentes e jovens estudantes das escolas públicas brasileiras, sem contar aqueles que estudam em escolas privadas, tais iniciativas têm colaborado para a ampliação da riqueza de grupos empresariais.

Na contramão da defesa da educação como direito público, com qualidade socialmente referenciada, os capitalistas brasileiros, como os capitalistas de qualquer parte do planeta, compartilham sempre do mesmo interesse: acumular cada vez mais riqueza, sempre às custas da exploração da força de trabalho do trabalhador. Sobre isso, Marx, ao analisar a lógica capitalista de produção, já alertara que, para o capitalista/o burguês, não importa se ele “tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas” (MARX, 2013, p. 578); ou seja, onde o capitalista investe (em qual ramo da produção e ou de negócios) não muda em nada o principal: o interesse incessante de obter mais-valor (o que lhe possibilita a ampliação do capital), o que só é possível pela exploração da força de trabalho¹¹.

Assim, empresários da educação e governos que adquirem seus produtos não contribuem para o desenvolvimento educacional e social do país. Ao comprar mercadorias desenvolvidas e vendidas por grandes capitalistas, o poder público impulsiona o mercado (privado), colaborando para a desvalorização da educação pública. Quando a tônica do

11 Sobre a produção do mais-valor, a partir da exploração da mercadoria força de trabalho, ver, em especial, Cap. 14 “Mais-valor absoluto e relativo”, do Livro I, de O Capital, de Karl Marx.

país caminha nessa direção, é o direito da classe trabalhadora que se coloca em risco. Conforme Pellanda (2020, p. 14), “é um cenário grave de redução do direito à educação e é preciso ter em mente que a causa não é só a pandemia, mas também o interesse privatista de grupos que defendem uma educação pobre para os pobres e que, ainda por cima, dê lucro para eles”.

Os caminhos percorridos para a manutenção do ensino em escolas paranaenses, no período da crise sanitária, mostram que interesses divergentes estiveram em disputa. Na ânsia de criar estratégias para a manutenção da oferta educacional, ao possibilitarem que o ensino remoto fosse tido como a solução para a crise instaurada, os órgãos normativos e executivos permitiram o aprofundamento da interferência do interesse privado na educação pública e minimizaram ou desconsideraram as condições sob as quais vivem os(as) estudantes da classe trabalhadora.

Isso ocorreu em diferentes momentos: na instauração de atividades não presenciais para a manutenção do ensino sem considerar as condições e preparo de estudantes e professores(as) para a nova modalidade; na sujeição à solicitação de escolas privadas, especialmente para o ensino remoto na educação infantil; e, ainda, na possibilidade de compra, pelo poder público, de plataformas digitais para a oferta da nova modalidade de ensino. O despreparo do poder público para enfrentar o flagelo da pandemia colocou em risco o direito à educação de milhares de estudantes, visto que, ao considerar o ensino remoto como a iniciativa salvadora para crise, colaborou para o aprofundamento das desigualdades educacionais que marcam o país. Nesse sentido, a panaceia do ensino remoto apenas assegurou, formalmente, que a educação fosse mantida, mas, na realidade, foi medida paliativa para a situação, ou seja, abrandou, temporariamente, os problemas educacionais que assolam a educação pública. Ao que tudo indica, a retomada pela busca de uma educação de qualidade socialmente referenciada encontrará caminhos tortuosos pela frente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise sanitária, que afetou e ainda afeta o mundo todo, corroborou para intensificar os impactos da crise econômica e política que já assolava o Brasil. Ao encontrar população e gestores “desprevenidos” para enfrentá-la, especialmente em razão da falta de uma política unificada e da negação do chefe de estado em adotar medidas de proteção à vida em vez de focar apenas na proteção ao mercado, essa crise escancarou as desigualdades sociais estruturais do país, trazendo impactos em todas as esferas da vida, como trabalho, condições de proteção e saúde, educação, entre tantos outros, afetando, sobremaneira, as pessoas da classe trabalhadora.

No caso da educação escolar destinada a estudantes da classe trabalhadora, em especial na realidade paranaense (foco desse estudo), não foi diferente. A oferta educacional no estado do Paraná, no período da crise sanitária decorrente da Pandemia da Covid-19,

alicerçada no ensino remoto, ainda que tenha buscado garantir o direito à educação, contribuiu, como indicam os dados da pesquisa, para o aprofundamento da desigualdade educacional e, nessa direção, para a ampliação da desigualdade social.

Assim como em outros estados, o poder público do Paraná envidou esforços na tentativa de resolver o problema da oferta educacional e não deixou de garantir o direito à educação. Todavia, contraditoriamente, adotou medidas de forma aligeirada, desconsiderando ou minimizando os graves problemas sociais que afetam a vida dos(as) estudantes das escolas públicas do estado e de suas famílias. Nessa direção, o ensino remoto, tomado como solução para garantir um direito social (a educação), limitou ou mesmo ceifou milhares de estudantes da possibilidade de apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Isso ocorreu em razão de que tais estudantes não tinham condições adequadas de acesso às atividades escolares não presenciais, seja por falta de equipamentos, recursos limitados e ou condições de espaço inapropriadas para acompanhar e desenvolver as atividades escolares.

A panaceia do ensino remoto, se, por um lado, não garantiu o direito efetivo à educação de qualidade socialmente referenciada, por outro lado, contribuiu para ampliar o nicho de mercado dos grandes empresários da educação, que conseguiram expandir a venda de suas mercadorias para todas as etapas da Educação Básica, adentrando, inclusive, na Educação Infantil. Esse ensino remoto, no início sinalizado como emergencial, foi ganhando mais espaço na educação pública brasileira. No caso do Paraná, como em outros lugares do país, sua influência se faz presente na organização do ensino híbrido, na qual a oferta presencial do ensino se mescla com a oferta de forma remota.

Ao que tudo indica, apesar das condições precárias de educação e de trabalho que o ensino remoto impõe, a lógica do “mercado educacional” pode ter encontrado na crise sanitária terreno fértil para tirar proveito da “desgraça” da maioria da população, o que significa, nesse caso, desqualificar a formação de milhares de crianças, adolescentes e jovens da escola pública brasileira.

Isto posto, entendemos que os encaminhamentos adotados para “garantir” a oferta educacional no Paraná, assim como em outros estados do Brasil, refletem a luta de classes que permeia nossa história, a qual aponta para os divergentes interesses que estão em disputa, inclusive no caso da educação pública. É justamente no terreno da luta de classes que podemos forjar caminhos para a efetivação de uma educação que seja, de fato (e não apenas formalmente), pública, gratuita e socialmente referenciada. Se a pandemia abriu espaço para o negacionismo (da Ciência, em especial) e para a defesa da educação domiciliar, por exemplo; contraditoriamente, a crise sanitária ressaltou a importância da escola para a formação dos(as) estudantes da classe trabalhadora, assim como evidenciou a necessidade da Ciência para contribuir com a manutenção da nossa vida no planeta.

Nessa perspectiva, as ações apontadas neste texto, empreendidas especialmente pelo governo federal, são corroboradas pelas palavras do autor que deu início à reflexão

aqui proposta, quando afirma que “a maldade e a indiferença são forças motrizes bem mais frequentes nas ações dos homens” e que o mal “provém quase sempre da ignorância” (CAMUS, s/d, p. 76). Assim, o ignorante, que julga saber tudo, autoriza a morte, pois “a alma do assassino é cega, e não há verdadeira bondade nem belo amor sem toda a clareza possível” (CAMUS, s/d, p. 77). Por isso, assim como ocorreu nas ações para o enfrentamento (ou não) da pandemia, os encaminhamentos político-educacionais podem, sob a insígnia de manutenção da oferta e da qualidade da educação ofertada à classe trabalhadora, causar um retrocesso educacional e social, e, conseqüentemente, frear o desenvolvimento do país.

Para a superação da crise econômica e da crise educacional será preciso traçar outros caminhos, os quais tenham o compromisso com a emancipação humana, de forma a contribuir para o avanço social, no qual a igualdade, a justiça e a liberdade ultrapassem as previsões formais e se concretizem na realidade. Nesse sentido, esperamos que a discussão aqui apresentada possa ter contribuído para desvelar aspectos da realidade social, política e educacional, brasileira e paranaense, de forma a oferecer elementos para uma crítica radical e, quiçá, para ações que possam contribuir para transformações efetivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRIDI, M. A. A pandemia Covid-19: crise e deterioração do mercado de trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**. V. 34, n. 100, 2020. p. 141 – 165.

CAMUS, A. **A peste**. Disponível em: www.ihu.unisinos.br/images/ihu/2020/eventos/quarentena/Livro-19470-CAMUS-A_Peste.pdf . Acesso em 01 jan. 2022.

CARDOSO, J. A. L. A crise que não se parece com nenhuma outra: reflexões sobre a “corona-crise”. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 615-624. set./dez. 2020.

CASTRO, S. de; ROSSETTO, E. Educação em Tempo de Pandemia e a desigualdade social: considerações do ensino remoto no Estado do Paraná. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 24, n. 1, p. 69-90, jan.-jun. 2021.

ESQUERDA DIÁRIO. **Pandemia gera exclusão, Lemann vê “oportunidade” e cria monopólio na educação básica**. São Paulo, 25 fev. 2021. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Pandemia-gera-exclusao-Lemann-ve-oportunidade-e-cria-monopolio-na-educacao-basica>. Data de acesso: 06 jan. 2022.

FOLHA DE S. PAULO. **Lemann dará maior ênfase a ensino virtual em suas fundações**. São Paulo, 13 mai. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/05/leumann-dara-maior-enfase-a-ensino-virtual-em-suas-fundacoes.shtml>. Data de acesso: 05 de jan. 2022.

GESTRADO. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - UFMG. Relatório técnico. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 701-717, set./dez. 2020.

GRAMSCI, A. A organização econômica e o socialismo. In: GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 138 – 140. 2004a.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 1. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IBGE, PNAD Contínua. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone celular para uso pessoal 2019. IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf . Acesso em 03 jan. 2021.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política - Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã e seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MEDEIROS, M.; CASTRO, F. A. A composição da renda no topo da distribuição: evolução no Brasil entre 2006 e 2012, a partir de informações do Imposto de Renda. **Economia e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 2 (63), p. 577 – 605. mai-ago. 2018.

MDS. Ministério de Desenvolvimento Social. **Cad Único, o que é e para que serve**. Brasília: MDS, 2019? Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/cadastro-unico/o-que-e-e-para-que-serve-1>. Data de acesso: 02 jan. 2021.

MDS. Ministério de Desenvolvimento Social. **Relatório sobre Bolsa Família e Cadastro Único**. Brasília: MDS, 2020. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Rlv3/geral/index.php?relatorio=153&file=entrada>. Data de acesso: 02 jan. 2021.

MONTEIRO, S. S. (Re) inventar educação escolar no Brasil em tempos da Covid-19. **Revista Augustus**. v. 25.n. 51. p. 237 – 254. 2020.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa**, v. 15. p. 1-21.9jul. 2020.

OLIVEIRA, D. A. de; PEREIRA JÚNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735. set./dez. 2020.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 01/2020**. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências. 2020a. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_01_20.pdf. Data de acesso: 03 jan. 2022

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2020**. Alteração do artigo 2.º da Deliberação CEE/CP n.º 01/2020 para permitir que o regime especial instituído por essa norma possa ser exercido pelas instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil. 2020b. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_02_20.pdf. Data de acesso: 03 de jan. 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 4.258**, de 17 de março de 2020. Altera dispositivos do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial do Estado do Paraná: Curitiba, edição eletrônica n. 10647, 17 março. 2020c. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=232889&indice=1&totalRegistros=12&dt=21.2.2020.18.10.26.709>. Data de acesso: 03 jan. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Ofício Circular 040/2020 - DEDUC/SEED**. Planejamento de avaliações durante a pandemia do Covid-19. SEED: Curitiba, 2020d.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Resolução SEED nº 1.016, de 3 de abril de 2020**. 2020e Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/covid19/edu/resolucao_n1016_2020_gs_seed_pr_regime_especial_aulas_nao_presenciais_covid19.pdf. Data de acesso: 30 dez. 2021.

PEHIS – PR. Plano Estadual de Habitação de Interesse Social do Paraná. **Sistema de informações sobre necessidades habitacionais no Paraná**. Curitiba: COHAPAR, 2021. Disponível em: <http://www.cohapar.pr.gov.br/Formulario/PEHIS>. Data de acesso: 02 jan. 2022.

PELLANDA, A. In: STEVANIM, L. F. **Exclusão nada remota**. Desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. Rio de Janeiro. RADIS n.215, Ago. 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/43180/2/Exclus%c3%a3oNadaRemota.pdf>. Data de acesso: 03 jan. 2022.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24. 14 ago. 2020.

SEED. Secretaria de Educação e do Esporte. Sistema de Administração da Educação – SAE. **SEED em números – Total Geral do Estado por Ensino**. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf;jsessionId=_Nno-ZlggbgJiZz1FTc_SI45pEXSbxqaOJowINRUX.sseed75003?windowId=915. Data de acesso: 02 jan. 2022.

SOUZA, M. A.; PEREIRA, M. F.; FONTANA, M. I. **Educação em tempos de pandemia: narrativas de professoras(es) de escolas públicas rurais**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1614-1631, Edição Especial, p. 1614 – 1631. 2020.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, v. 15. p. 1-17. 30 jun. 2020.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação (Cartilha), 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Data de acesso: 30 dez. 2021.

A BNCC E O REFORMISMO CURRICULAR NO BRASIL NO CONTEXTO DA AGENDA NEOLIBERAL

BNCC AND CURRICULAR REFORMISM IN BRAZIL IN THE CONTEXT OF THE NEOLIBERAL AGENDA

LA BNCC Y EL REFORMISMO CURRICULAR EN BRASIL EN EL CONTEXTO DE LA AGENDA NEOLIBERAL

Paulo Fioravante Giareta¹

<https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>

Resumo: Este trabalho tem por objeto indicar a vinculação da reforma curricular, formalizada na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o conjunto das reformas curriculares em curso no Brasil, desde a Constituição de 1988, como exigência de reforma do próprio Estado brasileiro no contexto da agenda político-econômica neoliberal. O objetivo é, portanto, indicar as caracterizações exigidas à BNCC no contexto de uma agenda de reformismo educacional fiel ao ordenamento hegemônico de mercado. Metodologicamente, o trabalho estrutura-se a partir da dialética materialista com aporte teórico no conceito de hegemonia em Gramsci. A pesquisa identifica as reformas curriculares em curso no Brasil, inclusive a atual reforma expressa na BNCC, tanto no contexto de aperfeiçoamento dos limites da agenda neoliberal para a educação quanto pelo aprofundamento da relação entre o trabalho mediado pelo capital expresso pela hegemonia da lógica de mercado, bem como a própria escolarização como aparelho privado de reprodução dessa hegemonia.

Palavras-chave: BNCC. Reforma Curricular. Política Educacional.

Abstract: This work aims to indicate the link of the curricular reform, formalized in the proposal of the National Curriculum Common Core (known in Brazil by the acronym *BNCC – Base Nacional Comum Curricular*), with the set of curricular reforms in progress in Brazil, since the 1988 Constitution, as a requirement of reform of the Brazilian State in the context of the neoliberal political-economic agenda. The purpose is, therefore, to indicate the characterizations required of the *BNCC* in the context of an educational reform agenda faithful to the hegemonic market order. Methodologically, the work is structured from materialist dialectics with theoretical support in Gramsci's concept of hegemony. The research identifies the curricular reforms underway in Brazil, including the current reform expressed in the *BNCC*, both in the context of improving the limits of the neoliberal agenda for education, and in deepening the relationship between work mediated by the capital expressed by the hegemony of the logic of market, as well as schooling itself as a private reproduction apparatus of this hegemony.

Keywords: BNCC. Curriculum Reform. Education policy.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu_CPTL). Líder do GForP – Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores da UFMS_CPTL. Contato: pfgiareta27@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo indicar el vínculo de la reforma curricular, formalizada en la propuesta del Base Nacional Común Curricular (BNCC), con el conjunto de reformas curriculares en curso en Brasil, desde la Constitución de 1988, como exigencia de reforma del Estado brasileño en el contexto de la agenda político-económica neoliberal. Por lo tanto, el objetivo es indicar las caracterizaciones exigidas a la BNCC en el contexto de una agenda de reformismo educativo fiel al ordenamiento hegemónico de mercado. Metodológicamente, el trabajo se estructura a partir de la dialéctica materialista con contribución teórica del concepto de hegemonía en Gramsci. La investigación identifica las reformas curriculares en curso en Brasil, inclusive la reforma actual expresada en la BNCC, tanto en el contexto de perfeccionamiento de los límites de la agenda neoliberal para la educación, cuanto para la profundización de la relación entre el trabajo mediado por el capital expresado por la hegemonía de la lógica del mercado, así como la propia escolarización como aparato privado de reproducción de esta hegemonía.

Palabras clave: BNCC. Reforma Curricular. Política Educativa.

INTRODUÇÃO

O processo de redemocratização brasileira, a partir da década de 1980, em uma ampliação das relações institucionais, somadas às novas demandas das relações produtivas, ao impactar os ideais formativos para a vida em sociedade, confere consistência ao debate sobre as políticas curriculares, acomodado nos textos da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – sobre a nomenclatura de currículo mínimo.

Os primeiros esforços pela organização e pela implementação de uma política curricular com alcance nacional recebeu materialidade oficial ainda na década de 1990, resultando na política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essa política curricular, centralizada e parametrizada, apresentada à avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE) antes mesmo do debate público e da definição política das bases para a elaboração de um currículo nacional, garantia, de imediato, o disciplinamento das reformas educacionais, a partir do reformismo curricular, ao ideário da centralidade política em curso, denominada de política neoliberal.

A política neoliberal, aqui, é expressa pelo esforço atual da sociedade capitalista de reordenamento funcional do Estado a partir das teses liberais, orientada por um ideário de agenciamento conservador com forte aceno para o aumento da participação gerencial do mercado, como alternativa para a reordenação das relações produtivas e de recomposição das bases de acumulação. Portanto, como arranjo ideológico de disputa técnica, ética e cultural dos espaços civis e políticos, com especial incidência para a produção de consenso a partir da mediação capital sobre o trabalho e suas exigências para a educação, especialmente aquelas expressas pelas políticas curriculares.

O Conselho Nacional de Educação, justificando a necessidade de resgate do pacto político-pedagógico firmado na Carta Constitucional de 1988, buscou reafirmar a centralidade da proposta político-pedagógica da escola, orientando pela adoção dos PCN em

caráter não obrigatório, abrindo espaço para o debate político das diretrizes curriculares para a Educação Básica no Brasil. No entanto, o referido debate não anulou a convergência política já estabelecida.

Assim, o CNE, na prática, acabou por firmar-se como instância de poder do Ministério da Educação (MEC), descaracterizando as iniciativas legais de constituição de um Sistema Nacional de Educação assentado sobre a consolidação do Fórum Nacional de Educação. “Este último seria o espaço de discussão e formulação da política educacional, enquanto o Conselho, o espaço regulamentador. A característica de ambos seria a representação substantiva da sociedade civil, dando efetividade organizativa ao Estado ampliado” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 29).

Nesse contexto, a própria política das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) ganhou espaço desconsiderando os movimentos de base. Essa centralidade política posicionou o sistema de ensino aos disciplinamentos e às incidências das políticas curriculares internacionais mais centradas às exigências e aos ordenamentos econômicos do que a inclusão sociocultural e científica, como alinhamento da política educacional brasileira às demandas da atual ordem econômica mundial, capitalizada pelas chamadas pedagogias de consenso articuladas por organismos transnacionais ou multilaterais, enquanto organizações político-econômicas que se apresentam como rede de governança supraestatal.

Para Ciavatta e Ramos (2012), essas orientações encerram a política curricular ao ordenamento restritivo da expressão capitalista da relação trabalho e educação, apresentando a vinculada política curricular às matrizes de competência e habilidades demandadas pelo mercado de trabalho mundial, como referência para uma guinada epistemológica dos sistemas de ensino. A referida transformação epistemológica anunciada na política dos PCN e nas DCN, a partir da década de 1990, recebeu contornos legais e oficiais na reforma curricular formalizada, a partir de 2017, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa reforma curricular foi produzida sob forte incidência consensuada dos agentes locais de mercado, representativos da denominada governança supraestatal e transnacional.

Esses atores impõem modelos de governabilidade privada balizados pelo campo de incidência do mercado globalizado a partir de indicadores centrados na política de avaliação e controle pela via curricular. Esse modelo de política curricular radicaliza a adoção das matrizes de avaliação por competência e habilidades como matrizes estruturantes da própria organização da matriz curricular, espelhando o desenvolvimento de competências predefinidas, assentadas sobre objetivos de aprendizagem, padrões de avaliação e o anunciado direito de aprendizagem, como referencial político epistemológico norteador da política curricular objetivada pela BNCC no sistema educacional brasileiro.

Assim, este trabalho parte da compreensão de que as propostas de reforma curricular em curso no Brasil, desde a década de 1990, tanto respondem pelo alinhamento do sistema de ensino local com o ordenamento econômico internacional e as demandas da sociabilidade capital neoliberal quanto pela caracterização das relações sociais de produ-

ção dessa sociabilidade pela incidência nas relações de trabalho e educação. Assume, também, que essa sociabilidade não é nova, mas representa uma reconfiguração do bloco histórico hegemônico, enquanto modelo de sociabilidade que emerge do capitalismo urbano-industrial no século XX.

Considera-se, portanto, sua vinculação histórica com a agenda hegemônica de mercado e assume como objetivo central demonstrar as características das reformas curriculares no Brasil, as quais indicam a instrumentalização do sistema educacional brasileiro, via reformas curriculares, ao ordenamento produtivo em curso sob a mediação do capital. No âmbito das teorias do currículo, o presente trabalho figura aportado na teoria crítica, compreendido como espaço de disputa por uma educação, para além de uma perspectiva adaptativa dos indivíduos ao ordenamento social, político e econômico estabelecido, como um instrumento capaz de conferir sentido histórico para as atividades humanas.

O texto está estruturado a partir de quatro movimentos principais: primeiro, busca elucidar o conceito de hegemonia em Gramsci como aporte teórico metodológico da análise; segundo, elucida a afirmação histórica da agenda neoliberal como expressão da hegemonia de mercado; terceiro, indica a incidência da mediação deste agenciamento neoliberal sobre o trabalho e as suas exigências para a educação, principalmente aquelas expressas pelas reformas curriculares; e quarto, analisa a política da Base Nacional Comum Curricular no contexto das reformas curriculares no sistema educacional brasileiro no âmbito da incidência política do Estado neoliberal.

REFERENCIAL TÓRICO-METODOLÓGICO

A filiação teórico-metodológica deste trabalho, talvez, seja mais bem compreendida pela indicação de cuidados, antes da própria explicitação do marco referencial sobre o qual a análise e a argumentação se estruturam. Anuncia-se de imediato que não se trata, portanto, de buscar uma causalidade linear, ou mesmo binária entre as relações de trabalho e educação, aqui representada pelo reformismo curricular em curso no sistema educacional brasileiro, profundamente demarcado pela agenda neoliberal.

Expresso de outra forma, não se trata de postular uma suposta relação causal capaz de indicar com precisão as mudanças nas relações de trabalho que forcem a mudança educacional, ou mesmo uma leitura centrada em uma relação mais condicionante das relações entre trabalho e educação na organização social capitalista, ainda que esta seja uma concepção cara para alguns teóricos da tradição marxista ao identificar, no pensamento do próprio Marx, a afirmativa de que a estrutura econômica da sociedade, enquanto conjunto das relações de produção, responde como base real, sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona, por conseguinte, o processo da vida social.

Esses cuidados, que, por um lado, indicam inibir a busca por indicadores que demarquem uma relação de dependência direta do manejo e da caracterização das políticas curriculares face às configurações históricas das relações de trabalho; por outro, não deslocam o posicionamento teórico-metodológico da tradição marxista deste trabalho, mas buscam bases analíticas e argumentativas no marxismo gramsciano que, a partir do conceito de hegemonia, sugerem reinterpretar a abordagem mecanicista da relação base real (econômica) e superestrutura (jurídico, política e social), reconhecendo a existência de espaços de consentimento das massas populares ao direcionamento da vida social imposta pelos grupos econômicos dominantes.

Essa abordagem gramsciana possibilita compreender a relação entre base econômica e superestrutura de forma menos verticalizada e mais dialética, como movimento contraditório e conflituoso. Logo, um movimento que localiza a reprodução das relações capitalistas, ou mesmo o disciplinamento das anunciadas novas sociabilidades capitalistas, tanto pela busca da hegemonia, pelo consentimento universalizado, formulado como cultura comum e administrado pela classe que domina, quanto pela coerção legal conduzida pelo aparato jurídico legislativo do Estado capital a serviço da classe que domina.

Esse posicionamento metodológico de Gramsci (1968a, 1968b, 1987), que confere maior centralidade para a superestrutura, fundamenta-se no reconhecimento de que a construção da hegemonia não se restringe ao embate entre estrutura econômica e a organização política, mas envolve, também, a construção de consenso cultural e ético-político, enquanto relações de poder centradas na direção cultural e consentimento social diante da vida e do mundo.

Para Gramsci, a construção da hegemonia é um processo histórico implicado, ideológica e culturalmente, na relação entre sociedade política, como aparelho de coerção estatal, e a sociedade civil representada pelo conjunto de instituições ideológicas (escolas, igrejas, partidos políticos, sindicatos, instituições científicas) na construção e na legitimação das relações de poder (GRAMSCI, 1987). É uma base teórica e metodológica que posiciona o presente exercício analítico como busca de caracterização do reformismo curricular, portanto, educacional, em curso no Brasil, como representativo da afirmatividade de uma hegemonia instrumentalizada pela lógica de mercado, manifesta na mediação ideológica do capital sobre o trabalho e sua luta ético-política pela imposição de uma agenda de reformismo educacional.

Assim, compreende-se, aqui, a proposição de políticas públicas para a educação no marco categorial da relação contraditória da afirmação histórica do reordenamento das bases produtivas e de acumulação neoliberal da sociedade burguesa, ou melhor, da sociabilidade capitalista que domina, no contexto brasileiro, a produção de consentimentos consensuados de reordenamento dos marcos culturais dessas bases produtivas.

Nesse ordenamento, é perceptível consensos sociais não apenas de necessidade política de adequação da representação social às bases produtivas, mas também a própria

adequação cultural dos trabalhadores a esse ideário de sociabilidade. Essa caracterização será compreendida tanto pela construção histórica de incidência do ordenamento produtivo capitalista sobre as políticas educacionais quanto pelo esforço de afirmação do marco ideológico da lógica do mercado de trabalho neoliberal na própria estruturação das políticas curriculares.

NEOLIBERALISMO COMO AFIRMAÇÃO DA HEGEMONIA DE MERCADO

O neoliberalismo, conceitualmente, pode ser entendido como um neologismo para explicitar o reordenamento funcional das chamadas teses liberais – liberalismo econômico – ao longo da configuração moderna da sociedade capitalista. Por sua vez, o liberalismo é uma tradição teórica secular que conferiu aderência à chamada lógica de mercado, à organização social, política e econômica que emerge desde a sistematização teórica e prática dos direitos subjetivos, da posse privada dos bens, de liberdade e do direito ao exercício do individualismo econômico, organizado na formulação dos chamados filósofos contratualistas dos séculos XVII e XVIII: Thomas Hobbes (1588-1651), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

A elaboração filosófica dos contratualistas indica que a vida em sociedade demanda a formalização de contratos sociais, que, em última análise, implica a própria definição de modelos de Estado e governança com maior potencial de salvaguarda dos direitos individuais e privados no âmbito da vida coletiva. Concepção que movimenta liberais clássicos como Adam Smith, já em 1776, com a obra *A Riqueza das Nações*, que busca tecer consensos no sentido de naturalizar, ética, política e culturalmente as relações econômicas como esforço e direito individual privado, disciplinando as funções do Estado apenas como garantidoras desses direitos individuais e, no limite, arbitrar sobre possíveis conflitos decorrentes dessas relações econômicas.

Essas teorias políticas liberais viabilizam, historicamente, uma concepção de Estado como uma espécie de entidade neutra, não devendo interferir nas práticas econômicas individuais, mas concentrado na saúde do conjunto do organismo social, como forma de evitar prejuízo ao exercício econômico como direito individual. Contudo, essa concepção foi impactada com a crise do início do século XX – crise de 1929 –, em que o ordenamento econômico individual privado demandou do esforço estatal, enquanto fundo público, para seu reordenamento.

A crise da década de 1920 e a necessidade de afirmação ideológica do bloco capitalista do contexto pós-guerra de 1945 trazem para o cenário de disputa o debate sobre a natureza, o ordenamento e a função do Estado na sociedade capitalista, cujas leituras acenam para um estado social que, embora não rompa com o disciplinamento liberal clássico, aponta para uma intervenção do Estado nas relações de mercado, indicando compensações protetivas ao trabalhador no ordenamento produtivo capital. É representativo desse

tensionamento as chamadas teses de Keynes, de 1936, as quais previam a intervenção do Estado no planejamento de uma base de desenvolvimento econômico. Um Estado com ações redistributivas no campo dos direitos sociais do trabalho, moradia, educação, segurança, alimentação, como estratégia de reprodução do modo capitalista de convivência social, nos marcos da sociabilidade burguesa, visa a aumentar a produtividade da força de trabalho (NEVES; SANT'ANNA, 2005).

A obra *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek (1944), por sua vez, reafirma a centralidade na liberdade de mercado, como explícito combate às teses keynesianas do Estado de bem-estar social, defendendo as liberdades individuais e as virtudes reguladoras do mercado. A obra de Hayek retrata o minimalismo estatal que consubstanciará a contrarreforma liberal face à crise do capitalismo da década de 1970, indicando tanto a progressiva flexibilização (redução) da intervenção estatal na economia quanto o aumento da participação gerencial do mercado, como alternativa para a reordenação das relações produtivas e estratégia para a recomposição das bases de acumulação.

Essa afirmação da primazia gerencial do mercado e da flexibilização funcional do Estado como promessa reacionária, nos marcos do liberalismo clássico, apresenta-se como arranjo ideológico sob o qual se estabelece a disputa ético-cultural dos espaços civis e políticos para a sustentação da chamada agenda neoliberal, traduzida na produção de Milton Friedman – *Capitalismo e Liberdade* – e assumidas como agenda central dos estados capitalistas norte-americano e do Reino Unido, respectivamente no governo de Ronald Reagan (1981-1989) e de Margaret Thatcher (1979-1990).

A partir das proposições de Friedman (1988), o Estado não tem mais a função de salvaguarda da saúde do conjunto do organismo social para o bom andamento das iniciativas econômicas do mercado; contrariamente, até mesmo essa função do Estado tem de ser transferida para o próprio mercado como regulador da riqueza e da renda. O Estado neoliberal é um ente extensivo ao próprio mercado e a serviço da lógica de mercado, portanto proativo na promoção das condições para competitividade, que, para Cury (1979), passa a atuar como agente econômico do próprio mercado.

Assim, no âmbito da agenda neoliberal, o Estado em ação pelas políticas públicas, como as de educação, objeto central desta análise, é um Estado a serviço do mercado, promotor da lógica de mercado – indutor, portanto, de consensos políticos e civis em torno à autoflexibilização e ao seu ordenamento ideológico gerencial. No limite, o Estado neoliberal apresenta-se como representativo da vontade coletiva, ou seja, como único marco ideológico cultural possível, consensuado, hegemônico.

Ao tratar do papel do governo na educação, o próprio Friedman (1988, p. 84) o identifica como instrumento funcional aos valores de mercado, enquanto um serviço a ser fornecido por “empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado em garantir que as escolas mantivessem padrões mínimo tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum”.

As marcas do aparelhamento estatal sob à cosmovisão neoliberal recebe caráter formal, especialmente para os estados do capitalismo periférico, no denominado Consenso de Washington, em 1989, que pactua uma ampla agenda de reordenamento legal desses estados, que, induzindo por rigoroso ajuste fiscal, determina os modelos de disciplina fiscal, as características dos gastos públicos, os marcos legais da liberação do setor financeiro e comercial, indução de reformas tributárias e das políticas privatizantes (PEREIRA, 1996; SILVA, 2002).

Para o campo das políticas educacionais, essa agenda expressa-se pelo ordenamento, a princípio conflitante, de estabelecer um estado educador (NEVES; SANT'ANNA, 2005), assentado em uma agenda de ampla inclusão social e econômica, mas a partir de matrizes de redução de custos. Essa proposição apresenta-se possível tanto pela construção da adesão da sociedade política ao compromisso de ampla flexibilização legal do próprio Estado em benefício do mercado quanto pela construção de consensos civis em torno ao ideário neoliberal como alcance ético-ideológico de novas sociabilidades.

Assim, reconhecendo com Gramsci (1968b) que toda relação que se quer hegemônica movimenta uma relação pedagógica, enquanto estratégia de conformação técnica e ética das massas à sociabilidade em curso, procura-se, na sequência, resgatar a incidência da mediação capitalista neoliberal sobre o trabalho e as suas exigências para a educação, principalmente aquelas expressas pelas reformas curriculares e a caracterização dessa lógica na reforma curricular em curso no Brasil.

A EXPRESSÃO HISTÓRICA DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO SOB À MEDIAÇÃO DO CAPITALISMO NEOLIBERAL

As reformas em curso, espelhadas, no presente trabalho, pelas reformas curriculares no sistema educacional brasileiro, não representam uma ruptura ou mudança, mas, para usar uma terminologia do próprio Gramsci (1968a), trata-se da manifestação mais recente e agressiva de uma fase de reorganização da produção capitalista já estruturada no contexto do nascimento do industrialismo.

O modelo urbano-industrial que emergiu no período pós-guerra de 1945, fundamentado em uma estrutura de mando vertical e na divisão hierárquica do trabalho, postulou um novo sistema de metabolismo social (ANTUNES, 2009), que não apenas reordenou as bases produtivas no alcance da reprodução da sociabilidade capital, como também subordinou a própria intervenção educativa do Estado.

O uso da maquinaria industrial, aportada em uma racionalização científica do trabalho, tanto aponta para a reestruturação das bases produtivas e de acumulação do capital quanto responde pelo ideário técnico e ético de reprodução desse modelo de produção e acumulação, impactando sobre o próprio modo de vida em sociedade (ANTUNES, 2009). Essa racionalidade, comumente denominada de fordismo taylorista, expressa o avanço e o

domínio da racionalização capitalista do trabalho. Domínio que intenciona incidir sobre os próprios instrumentos sociais e culturais, passando a demandar uma função adaptativa da educação, mediadas pelas alterações das estruturas produtivas.

Assim, essa subordinação do trabalho ao capital acomoda o ideário de igual subordinação da educação, objetivando compreendê-la como um ativo do capital, proposta sistematizada, a partir da década de 1960, em estudos como os de Schultz (1967), que passou a ser conhecido como Teoria do Capital Humano, possibilitando a estruturação de propostas educacionais mais pragmáticas e funcionais, como a Pedagogia Tecniciста.

No Campo da Educação, a teoria de capital humano gerou a concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação. Na concepção tecnicista, propagou-se a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, chancelando a noção de que os investimentos em educação devem ser determinados pelos critérios do investimento capitalista. (SILVA, 2016, p. 203).

Os processos de mudança demandados pela crise desse modelo na década de 1970 e 1980, representada por fatores como a perda da capacidade lucrativa, o esgotamento na acumulação da produção e uma maior concentração de riqueza (ANTUNES, 2009), em nada respondem por processos de interrupção ou superação desse modelo de sociabilidade, mas sim como processos de reestruturações e reorganizações da mediação do capital sobre a produção e os processos de acumulação.

A solução é conservadora e, como tal, aprofunda a racionalidade científica já estabelecida, buscando adequações a partir de plataformas ainda mais tecnológicas, e, centrada em controles gerenciais mais rígidos, resulta na radicalização dos processos de controle e no enxugamento do número de trabalhadores substituídos pelo aumento da maquinaria (ANTUNES, 2009). Essa proposta, como um processo de reorganização das relações de produção e de acumulação de capital, figura condicionada a uma ampla agenda de flexibilização das relações de trabalho, terceirização das plantas produtivas, desburocratização administrativa e organização produtiva, que, no limite, assume como estrutural o sistema de desocupação laboral – desemprego estrutural.

A referida proposta de flexibilização demanda dois movimentos principais e complementares, inclusive caros ao que denominamos de agenda neoliberal: de um lado, a flexibilização do próprio Estado em seu ordenamento político-legal como estrutura indutora da reorganização produtiva e de acumulação; e, de outro lado, sua responsabilização pelo reordenamento técnico e ético do trabalhador que, agora, deve responder por competências e habilidades produtivas a partir de múltiplas funções e pelo zelo pela qualidade, denominada como teoria/princípio da qualidade total.

Esse processo do sistema de mediação do capital sobre o trabalho, caracterizado, aqui, de reacionário, incide, também, sobre o conjunto das relações sociais, especialmente da educação, que, agora, precisa se estruturar a partir de bases mais flexíveis, mas sem

romper com a concepção da educação como ativo do capital – segundo a Teoria do Capital Humano. É, portanto, alinhada à racionalidade gerencial, aos métodos de gestão e ao domínio e ao controle tecnológico em nome da qualidade – Pedagogia da Qualidade Total.

As limitações desse modelo de mediação capitalista de produção e acumulação, aqui expresso pela mediação sobre as condições de trabalho e educação, gravitam de forma racional e consciente sob uma estrutura permanente de crise, chamada de crise estrutural do capital, demandando constantes reestruturações, que, na prática, justificam a radicalização dos princípios de flexibilização e de precarização, agenda cara ao reformismo neoliberal. É expressivo desse processo de flexibilização e precarização total os esforços de consenso mediados pelo Estado neoliberal sob um espectro de reformas de desregulamentação das leis trabalhistas, das políticas de seguridade social e contratual, da terceirização irrestrita e do controle fiscal do fundo público pelos setores financeiros em detrimento do trabalho e dos trabalhadores (ANTUNES, 2018).

Para o autor, esse processo agressivo sobre as bases produtivas e com potencial de vocacionar o Estado à gestão da uberização total das relações de trabalho, e, por conseguinte, das relações sociais, parece querer naturalizar a crise estrutural expressa no *déficit* insuperável da empregabilidade e reordenar a própria função dos processos educacionais, que devem se voltar para a adaptação dos trabalhadores para novas competências e comportamentos adaptados ao mercado. Assim, a educação é vista como estratégia de poder viabilizadora dos novos marcos de acumulação (CURY, 1979).

O neoliberalismo, logo, exige da escola e dos sistemas de ensino tanto o aprofundamento da lógica da flexibilização assentada sobre matrizes tecnológicas para dar conta da nova organização estrutural do mundo do trabalho quanto o aprofundamento lógico do controle gerencial em nome da aproximação adaptativa da educação às lógicas ilimitadas de precarização das relações de empregabilidade.

Essa dupla função exigida da escola viabiliza processos reformistas centrados no disciplinamento das políticas curriculares, que, em países como o Brasil, encontra respaldo na implementação e na reformulação constante de parâmetros, diretrizes ou bases curriculares, aprimorando o ordenamento funcional da agenda educacional às matrizes de competência e habilidade, conferindo centralidade às competências pré-definidas e alinhadas aos novos arranjos produtivos mediados pelo capital.

AS REFORMAS CURRICULARES NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NO CONTEXTO DA AGENDA NEOLIBRAL E A BNCC

Ao discutir sobre o papel hegemônico da educação, Cury (1979) a compreende como espaço de concretização de uma concepção de mundo, que, na sociabilidade capitalista, tende a operar sobre a ambivalência de tanto revelar as desigualdades reais quanto operar como mecanismo de dominação de classe. Assim, Cury (1979, p. 58) indica que “com-

preender a educação em suas mais diversas modalidades é colocá-la referida ao processo de produção, às relações sociais e políticas”.

As exigências das relações sociais e políticas para a educação no Brasil não desfrutam de experiências produtivas deslocadas da mediação capital. Especificamente, para as políticas educacionais assentadas nas reformas curriculares, a mediação é centralmente conduzida pelas relações de produção do ideário técnico e ético do que Gramsci (1968a) chama de produção urbano-industrial do capitalismo ocidental americanizado.

Mesmo o reformismo curricular, posto em curso no Brasil a partir do movimento de redemocratização espelhado no consenso constitucional de 1988 (BRASIL, 1988), conjunto de reformas curriculares, objeto deste texto, carrega as marcas do esforço estatal brasileiro de integração ao bloco histórico do capitalismo industrial do século XX, representada pela abertura constante do país às matrizes desenvolvimentistas alinhadas à racionalização científica gerencial do modelo fordista, com forte impacto sobre a organização educacional brasileira. Razão pela qual convém destacar que os primeiros esforços de organização ampliada de acesso à educação no Brasil, ainda na década de 1940, emergiu sob o alcance e o controle ideológico das teses da educação como um ativo do capital, assentadas sobre a ampla difusão de uma pedagogia técnica que justificou, legitimou, hegemonizou técnica e eticamente as bases de reprodução capital pela instrumentalização ideológica da educação.

Esse disciplinamento formalizou-se pelo extensivo ordenamento jurídico representado pelos Decretos-Lei constitutivos das chamadas “Reforma Gustavo Capanema e Raul Leitão da Cunha”, na década de 1940, que, na esteira da organização do Ensino Primário e Secundário, estruturou-se uma ampla oferta de ensino técnico, denominada de Ensino Industrial, Ensino Comercial, Ensino Agrícola e Ensino Normal; além da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. Cabe salientar que o aparato legal tecnicista – Pedagogia Tecnicista – foi revisitado pelo projeto desenvolvimentista cívico-militar das décadas de 1960, 1970 e 1980, que, pela Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), transformou a Educação Básica brasileira em compulsoriamente técnica, nos marcos do ordenamento da Teoria do Capital Humano.

A ampliação do Estado, conceito melhor compreendido em Gramsci (1968a) como estado ampliado, enquanto processo de socialização da participação política no contexto da redemocratização brasileira, propicia, inegavelmente, a crescente multiplicação das organizações dos trabalhadores (associações, sindicatos, partidos), vistas como aparelhos privados de luta pela hegemonia, a qual está acompanhada por igual multiplicação organizativa da burguesia, evidenciando a complexidade econômica e política do país, pós 1985. Esse contexto de disputa, para Neves (2005, p 89), expressa-se na história política brasileira, a após os anos de 1990, com a “história da recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia da burguesia brasileira nesse momento de mudanças qualitativas

na reorganização do trabalho e da produção e da reestruturação do Estado no capitalismo monopolista internacional e nacional”. Tal caracterização, no campo da educação, estrutura-se a partir de amplo e contínuo processo reformista, com especial atenção para as reformas curriculares.

Reafirma-se, conseqüentemente, que o deslocamento do modelo fordista/taylorista de produção e tecnicista na educação, para um modelo flexível centrado no aparelhamento tecnológico e com forte apego aos métodos de gestão, produz novo reordenamento das bases produtivas com forte incidência sobre a educação, visivelmente representada pelos pressupostos da Teoria do Capital Humano e conferindo nova roupagem à Pedagogia Tecnicista, agora traduzida por conceitos, como: Teoria das Competências, Sociedade do Conhecimento, Empregabilidade/Empreendedorismo, Qualidade Total, entre outros.

O conjunto de reformas estruturantes do Estado brasileiro, na década de 1990, alinhadas às matrizes neoliberais assumidas no denominado Consenso de Washington, como ideário político-econômico de reprodução das condições sociais capitalistas, no sistema educacional brasileiro, encontrou aderência em reformas centradas no controle curricular – PCN – inspirada por políticas de avaliações centralizadas e externas à escola – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) –, que passaram a induzir a compreensão de qualidade educacional aos esforços de modernizar a gestão da educação e as políticas de parametrização da estrutura curricular.

Conforme destacado por Falleiros (2005, p. 211), “a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o ‘novo homem’ de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da ‘flexibilização’ do trabalho”. A reforma curricular proposta pelos PCN acomoda essa conformação na organização do sistema educacional, pelas matrizes de competência e habilidades, indicando tanto uma aproximação adaptativa da educação aos processos de profunda precarização das relações de trabalho quanto o aceno à lógica da flexibilização assentada sobre matrizes tecnológicas.

Essa readequação da relação entre trabalho e educação no contexto dessa nova sociabilidade reveste a pedagogia tecnicista de um caráter funcional; ela é, assim, redenhada a partir do ideário de uma pedagogia de resultado, que, fortemente vinculada à epistemologia da prática, intenciona posicionar o currículo, portanto a educação, fora das contradições classistas da sociedade brasileira. Nessa proposta, percebe-se amplamente a propagação do conhecimento pelo chamado princípio educacional do aprender a aprender, do saber fazer, da pedagogia da problematização e da resolução de problemas, entre tantos.

O sistema de ensino brasileiro, diante das resistências em torno da excessiva parametrização curricular, assume os PCN como documentos complementares, encaminhando, como política oficial, a construção das DCN, porém sem grandes rupturas com o ideário

político-pedagógico já estabelecido, que, para Ciavatta e Ramos (2012, p. 17), assenta-se sob a “formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta”. Esta pode, aqui, ser traduzida pela já indicada gestão da crise estrutural do capital.

A reforma curricular oficializada pela política das DCN afirma-se articulada à incidência dos organismos multilaterais, que, na linguagem gramsciana, se pode denominar de aparelhos privados de hegemonia do capital, os quais bancam a subordinação legal, política e econômica dos Estados nacionais às diretrizes neoliberais decorrentes do Consenso de Washington, visto que, no campo da relação trabalho e educação, estão expressos nas orientações e nas incidências políticas das agências, como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial, por meio do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Assim, a política das DCN tanto desloca as disputas em torno à implementação dos PCN quanto responde satisfatoriamente ao reposicionamento demandado ao sistema de ensino face às exigências econômicas, que encerram a política curricular ao ordenamento restritivo da expressão capitalista da relação educação e trabalho, apresentando a vinculada política curricular às matrizes de competência e de habilidades demandas pelo mercado de trabalho como referência para uma guinada epistemológica dos sistemas de ensino (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Esse disciplinamento funcional assumido pela política dos PCN e das DCN recebe, agora, contornos legais e oficiais na reforma curricular formalizada na BNCC. Os agentes locais do aparelho ideológico da hegemonia de mercado promovem forte incidência sobre o Estado brasileiro, induzindo nova reforma curricular como agenda empresarial para a educação. Essa agenda é capitaneada pelo autodeclarado Movimento pela Base, que se apresenta como grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que lutam pela construção e pela implementação da BNCC. Na prática, figura como grupo representativo da atuação de atores privados vinculados a empresas e a instituições financeiras, tais como: Itaú, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita e Todos pela Educação, entre outros. Enquanto interlocutores locais do ideário educativo dos já indicados organismos multilaterais (UNESCO, BIRD, BID, OIT, OCDE) são orientados pela subordinação legal, política e econômica dos estados nacionais às diretrizes neoliberais.

Pesquisas como as de Bernardi, Uczak e Rossi (2018), intencionando elucidar a relação do movimento empresarial na política educacional brasileira, com especial incidência sobre a BNCC, destacam que:

Chama-nos atenção que a criação do Movimento pela Base é do ano de 2013, portanto anterior à Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que institui a comissão de especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curri-

cular. Ou seja, mais uma vez se observa a atuação de um grupo majoritariamente composto por empresários, mas que se autodenominam ora especialistas, ora profissionais da educação, influenciando na agenda de políticas governamentais. (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 40).

A referida pesquisa ainda demonstra que o autodeclarado apertado e não governamental “Movimento pela Base” é composto pelos mesmos representantes do movimento empresarial “Todos pela Educação”, representados pelas Secretarias Municipais (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime) e Estaduais (Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed) de educação, bem como por funcionários públicos vinculados ao MEC e representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), demonstrando relação e incidência direta dos grupos empresariais nas políticas educacionais, especialmente na BNCC.

Assim sendo, a formulação de políticas que orientam para o já anunciado aprofundamento irrestrito da flexibilização, da centralidade das estratégias gerenciais e do apego às matrizes educacionais tecnológicas apresenta a vinculação radical às matrizes de competências e de habilidades, enquanto matrizes comportamentais, como significativa mudança epistemológica do sistema de ensino e promotor de ampla inclusão social. Em outros termos, por meio dessas políticas, direcionam-se ações para além da superação das condições de reprodução das relações sociais que sustentam o modelo de sociabilidade capital, cuja profunda crise estrutural acaba tornando incapaz a inclusão laboral e produtiva.

Conforme define o Art. 3º da Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, a “competência é definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 41).

Não obstante, há indicação de fundamentos filosóficos para a pedagogia das competências, tais como: (i) o condutivismo, aportado no ordenamento taxionômico em busca de contextos comportamentais esperados; (ii) o funcionalismo, centrando as expectativas mais nos resultados do que nos processos; e (iii) o construtivismo, que compreende o desenvolvimento coletivo condicionado ao desenvolvimento do indivíduo (RAMOS, 2002). Contudo, a implementação desses conceitos e dessas posturas em países capitalistas periféricos, como o Brasil, no contexto do disciplinamento da agenda neoliberal, está mais identificada aos esforços adaptativos dos processos educacionais na perspectiva da reconfiguração das relações produtivas do que em um novo marco epistemológico para a educação.

Ramos (2002, p. 28) destaca, ainda, que essa proposta potencializa uma educação instrumentalizada para a racionalização dos novos arranjos da vida econômica e da produção, caracterizados pelas exigências de “flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado”. Esse deslocamento de perspectiva, na prática, caracte-

riza o esvaziamento da qualificação como relação social, agora transmutada no conceito de competência, que “originário das ciências cognitivas, surge com uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais” (RAMOS, 2002, p. 39).

Ao assumirmos que o Estado neoliberal, conforme já indicado no texto, responde como ente extensivo ao próprio mercado e a serviço da lógica de mercado, considera-se também que ele é, por sua vez, proativo na promoção das condições para a competitividade, atuando como agente econômico do próprio mercado (CURY, 1979), em uma sociabilidade que se propõe a fazer a gestão da crise estrutural, que assume, portanto, a exclusão laboral e social como fator orgânico dessa nova sociabilidade. Em resumo, a política curricular assentada sobre matrizes comportamentais opera técnica e eticamente sobre a própria consciência comum da sociedade civil, responsabilizando o próprio sujeito pela sua inclusão ou não.

É representativo desse ordenamento a própria centralidade conferida às chamadas competências socioemocionais na BNCC, que parecem ampliar a hegemonia de mercado sobre as próprias características subjetivas dos indivíduos. O capital humano não é mais apenas representado pelo domínio técnico ou abstrato de um conhecimento no espaço mercadológico, mas parece assumir como ativo do capital o próprio perfil socioemocional dos sujeitos, como empreendedores de si no contexto neoliberal.

Para Carvalho e Silva (2017, p. 171), as políticas curriculares passaram a assumir o argumento de que “uma educação de qualidade possibilita a formação de pessoas mais eficientes economicamente, pois tem efeitos diretos sobre fatores socioeconômicos, como o aumento de emprego, renda e escolaridade e a redução de riscos”. Tal movimento, no contexto das políticas neoliberais, evidencia o imperativo de uma educação na qual “sejam inventados indivíduos, desde a infância, com mais habilidades e flexibilidade para mudanças, de forma que possam se tornar adultos produtivos, participantes do jogo do consumo e empreendedores de si mesmo” (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 181).

Na perspectiva gramsciana, pressupõe-se reconhecer que a produção de hegemonia implica afetação cultural, logo, ideológica. Aqui, é como se a ideologia hegemônica de mercado reafirmasse a promessa de inclusão fundamentada na proposta do bloco histórico hegemônico que emergiu no início do século XX, como plataforma urbano-industrial técnico-científica, mas feita sobre nova base técnica e ética, em que o mercado, também o mercado da educação, é o próprio regulador da inclusão. Desse modo, a inclusão figura da capacidade adaptativa individual dos sujeitos, até mesmo de seu perfil emocional, uma vez que o perfil emocional é visto como ativo econômico no mercado neoliberal.

O esforço do sistema em produzir essa consciência ético-cultural neoliberal parece identificar a escola como principal aparelho privado de hegemonia, movimentando o estado capital como estado pedagógico-educador, que, na reforma da BNCC, além do disciplinamento curricular em si, induz ampla reforma didática (material didático), formativa (formação de professores) e dos indicadores avaliativos (avaliação externa), conforme disciplina

a própria Resolução N° 2/2017 (BRASIL, 2017). Por fim, a indução estratégica é utilizada para a produção de consensos teóricos e práticos em torno da agenda neoliberal para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício analítico, aqui elaborado, evidencia que a BNCC não aponta para superações ou novidades políticas, culturais, éticas ou mesmo epistemológicas no âmbito do reformismo educacional brasileiro. Contrariamente, posiciona-se e radicaliza as bases político-pedagógicas do reformismo curricular em curso no sistema educacional, desde a década de 1990, com forte alinhamento à flexibilização do Estado e suas políticas face às exigências da agenda neoliberal.

A caracterização da agenda neoliberal na formalização da BNCC é evidenciada tanto pela manutenção e reprodução da lógica de submissão do trabalho, consequentemente, da educação, às relações sociais mediadas pelo capital, já evidenciadas nas políticas dos PCN e das DCN, quanto pela submissão radical, das referidas políticas curriculares, à hegemonia de mercado expressa pela incidência direta do mercado sobre a formulação dessas políticas. Assim, o reformismo curricular em curso no Brasil, formalmente representado pela construção, aprovação e implementação da BNCC, pode ser compreendido como proposição de política pública orientada para a própria adequação cultural dos trabalhadores ao ideário da sociabilidade neoliberal.

Em conclusão deste exercício, posiciona-se o Estado, nele a educação, como espaço de gestão da crise estrutural em curso por meio de políticas que se orientam pelo aprofundamento irrestrito da flexibilização, para a centralidade das estratégias gerenciais e para o apego às matrizes educacionais tecnológicas. Essas considerações apontam para a necessidade de aprofundamento das pesquisas, tanto para o mapeamento e a indicação da caracterização exigida para as políticas curriculares no sistema educacional brasileiro quanto para o impacto das reformas curriculares para o conjunto das políticas educacionais, com especial atenção para as políticas de formação de professores, avaliação, financiamento e produção de material didático.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política empresarial brasileira: a discussão da base nacional comum. **Currículo sem Fronteira**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos Socioemocionais, Habilidades do Século XXI e o Investimento Econômico na Educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 73-190, jan./mar. 2017.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.
- CURY, Carlos Jamil. **Educação e Contradição**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1979.
- FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.
- FRIEDMAN, Milton: **Capitalismo e liberdade**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968a.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968b.

A BNCC e o reformismo curricular no Brasil...

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1944.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A Sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

PEREIRA, Luiz Carlos Brasser. **Crise econômica e Reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina**. São Paulo: Editora 34, 1996.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 197-209, 2016.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

A BNC-FORMAÇÃO: O PROJETO DE FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA DOS DOCENTES PÓS-GOLPE JURÍDICO- INSTITUCIONAL DE 2016

BNC-FORMAÇÃO: THE TRAINING PROJECT BY COMPETENCE OF TEACHERS AFTER THE LEGAL-INSTITUTIONAL COUP OF 2016

LA BNC-FORMACIÓN: EL PROYECTO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIA DE LOS DOCENTES POST GOLPE JURÍDICO- INSTITUCIONAL DE 2016

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez¹
<https://orcid.org/0000-0003-3540-4032>

Priscila Gabriele da Luz Kailer²
<http://orcid.org/0000-0003-2490-4509>

Susana Soares Tozetto³
<http://orcid.org/0000-0002-1696-677X>

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a proposta de formação profissional da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Para tanto, parte-se de um estudo de natureza qualitativa, a partir de uma discussão fundamentada teoricamente. O texto faz uma análise crítica dessa proposta, bem como tensiona as competências que a balizam. No Brasil, após o Golpe de 2016, o campo educacional tem sofrido profundas mudanças, emergindo, assim, uma tentativa de des-

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Jacarezinho, Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação (GEPE). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho Docente (GEPTRADO). E-mail: fwmartinez@uenp.edu.br.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora na Faculdade de Arapoti (FATI). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho Docente (GEPTRADO). E-mail: kailer.priscila@yahoo.com.br.

3 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) de Araraquara. Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEPG. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho Docente (GEPTRADO). E-mail: tozettosusana@hotmail.com.

A BNC-Formação: o projeto de formação por competência...

construção da valorização simbólica do professor perante a sociedade. As instituições formativas e os professores passaram a sofrer perseguições, há ocorrências de uma série de medidas que restringem o direito à educação pública e de precariedade do trabalho do professor, além do descaso com o financiamento da Educação Básica (o Fundeb), do desinvestimento em estratégias para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação e a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Na mesma esteira, ocorreu a revogação impositiva da Resolução CNE/CP Nº2/2015 e a aprovação da Resolução CNE/CP Nº2/2019, que define a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. Este estudo aponta que, para cumprir com o alinhamento da BNCC da Educação Básica e da BNC-Formação, se minimiza a sólida formação teórica no campo dos fundamentos da educação e se maximizam os conteúdos da Educação Básica, dando, assim, importância a uma visão técnica e instrumental do ensino.

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação de professores. BNC-Formação.

Abstract: This paper aims to discuss the proposal for professional training of the National Common Core for the Initial Training of Basic Education Teachers (known in Brazil as *BNC-Formação*). Therefore, this is a study of a qualitative nature, based on a theoretically grounded discussion. The text makes a critical analysis of this proposal, as well as places a strain on the competences that guide it. In Brazil, after the 2016 Coup, the educational field has undergone profound changes, thus emerging an attempt to deconstruct the symbolic value of the teacher in society. Educational institutions and teachers started to suffer persecution, there are occurrences of a series of measures that restrict the right to public education and the precariousness of the teacher's work, in addition to the neglect of the Basic Education financing (*Fundeb*), disinvestment in strategies to achieve the goals of the National Education Plan and the approval of the National Curriculum Common Core (known as *BNCC*). In the same perspective, there was the imposing revocation of the Resolution CNE/CP no. 2/2015 and the approval of the Resolution CNE/CP no. 2/2019, which defines the Initial Teacher Training for Basic Education and institutes the *BNC-Formação*. This study points out that, in order to comply with the alignment of the *BNCC* for Basic Education and *BNC-Formação*, the solid theoretical training in the field of fundamentals of education is minimized and the contents of Basic Education are maximized, thus giving importance to a technical and instrumental vision of teaching.

Keywords: Teaching work. Teacher training. BNC-Formação.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir la propuesta de formación profesional de la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de Educación Primaria (BNC-Formación). Para ello, se parte de un estudio de carácter cualitativo, a partir de una discusión fundamentada teóricamente. El texto hace un análisis crítico de esta propuesta, así como tensiona las competencias que la orientan. En Brasil, después del Golpe del 2016, el campo educativo ha experimentado profundos cambios, emergiendo así, un intento de desconstrucción de la valoración simbólica del profesor ante la sociedad. Las instituciones formativas y los profesores comenzaron a sufrir persecuciones, hay ocurrencias de una serie de medidas que restringen el derecho a la educación pública y de precariedad del trabajo del profesor, además del descuido del financiamiento de la Educación Primaria (Fundeb), de la desinversión en estrategias para lograr las metas del Plan Nacional de Educación y la aprobación de la Base Nacional Curricular Común (BNCC). En la misma línea, se produjo la revocación impositiva de la Resolución CNE / CP No. 2/2015 y la aprobación del CNE / CP No. 2/2019, que define la Formación Inicial de Profesores para la Educación Primaria e instituye la BNC-Formación. Este estudio señala que, para cumplir con la alineación de la BNCC de Educación Primaria y de la BNC-Formación, se minimiza la formación teórica sólida en el campo de los fundamentos de la educación y se maximizan los contenidos de la Educación Primaria, dando así importancia a la visión técnica e instrumental de la enseñanza.

Palabras clave: Trabajo docente. Formación de profesores. BNC-Formación.

INTRODUÇÃO

O Golpe de 2016, orquestrado pelo Congresso, pela mídia e pelo Judiciário intensificou as políticas reformistas neoliberais no Brasil, já iniciadas na década de 1990. A lógica neoliberal, com vistas a implementar reformas de cunho gerencial no campo da Educação, incorpora as orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nas políticas educacionais. E a educação passa a funcionar de acordo com a lógica empresarial e do mercado, fundamentada nos princípios da eficiência, da competitividade e da produtividade. Alinhada às agendas dos organismos internacionais, o neoliberalismo vislumbra a educação como elemento estratégico para o seu fortalecimento, e a partir das parcerias público-privadas transforma a educação pública em mercadoria.

Diante do esfacelamento do setor público do governo Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), os desafios impostos à educação pública são imensuráveis, pois percebemos que a linha que separa o público do privado tem se tornado cada vez mais frágil. Os atores que detêm o poder e têm interesse em atender ao capital redirecionam as formas de gestão e as políticas educacionais a fim de adequarem a finalidade da educação aos seus interesses. Quanto aos professores, o espaço de participação e de tomada de decisões sobre os elementos que constituem a sua profissão se torna bastante reduzido, visto que o atual governo não preza pelo diálogo e apresenta tentativas de silenciamento das vozes dos professores, dos fóruns, dos sindicatos e das entidades que defendem a formação dos professores e os interesses da educação pública.

A política de formação docente no Brasil retrocedeu no apagar das luzes de 2019 quando a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), do Conselho Nacional da Educação e do Conselho Pleno (CNE/CP), foi revogada, e a Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – a BNC-Formação (BRASIL, 2019), foi aprovada. Alinhada e articulada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017), a BNC-Formação objetiva formar professores que atendam uma sociedade fundamentada no conhecimento da lógica do capital, ou seja, uma formação embasada nas competências. São tempos de retrocesso e de desmonte da formação de professores no Brasil.

Assim sendo, este artigo tem como objetivo discutir a proposta de formação profissional da BNC-Formação. Para tanto, parte de um estudo de natureza qualitativa, a partir de uma discussão fundamentada teoricamente. O texto propõe-se a fazer uma análise crítica da proposta de formação profissional da BNC para a Formação de Professores da Educação Básica, bem como tensionar as competências que balizam a proposta.

O presente texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente, discutimos sobre a perspectiva mercadológica da educação no contexto neoliberal e a padronização e o reducionismo curricular presente na BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017); em um segundo momento, discutimos sobre os avanços conquistados com a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, 2015) e sua revogação antes da sua implementação e a aprovação da Resolução CNE/CP Nº/2019 (BRASIL, 2019); por fim, buscamos interpretar e delimitar o termo competências e/ou expressões semelhantes presentes na BNC formação de professores proposta pelo Ministério da Educação – MEC, e na Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, chamada BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020a), que impactam diretamente no processo de constituição dos cursos de Licenciatura.

O CENÁRIO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A lógica neoliberal encontra nas políticas educacionais um espaço privilegiado para a regulação e o controle social. Com o uso indiscriminado de discursos sobre a importância da educação, a perspectiva mercadológica é aceita facilmente por aqueles que pouco conhecem a realidade educacional brasileira e os interesses neoliberais. Assim, é depositada, na educação, a expectativa de que esta possa melhorar os mecanismos de distribuição de renda e a inserção produtiva, por meio do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2019). No entanto, o discurso capitalista oculta seus verdadeiros interesses calcados na exploração da classe trabalhadora.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho geram mudanças nas relações de trabalho e nas relações sociais, ocasionando, também, o aumento frenético dos ritmos de produtividade, de flexibilidade e de ampliação do setor terciário. De acordo com Antunes (1995), o modo de produção capitalista é dotado de forte caráter destrutivo e têm acarretado, entre tantos aspectos, o desemprego, a precarização do trabalho e uma degradação crescente entre homem e natureza, voltado prioritariamente à produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada.

As diferentes concepções sobre sociedade, educação, escola, formação docente e o trabalho dos profissionais da educação fundamentam as políticas e as orientações legais para a formação de professores. Tais concepções resultam em disputas político-ideológicas que podem ser agrupadas em dois grandes grupos, que, de acordo com Brzezinski (2018), um revela os interesses do “mundo do sistema” e outro com os interesses do “mundo vivido”.

O grupo que revela os interesses do mundo do sistema compreende o projeto defendido pelos tecnocratas e pela elite brasileira, que se pauta na perspectiva mercadológica da educação. Alinhada às agendas dos organismos internacionais, tal perspectiva tem expressado com vigor as políticas públicas neoliberais, reafirmando a retórica da educação como

elemento estratégico para o desenvolvimento do país, o que culmina na responsabilização dos professores e nas parcerias público-privadas para a manutenção e a organização da escola pública (BRZEZINSKI, 2018).

Para Brzezinski (2018), as configurações das políticas públicas gestadas pelos interesses do mundo do sistema podem ser elencadas com as ações de: institucionalização de lócus formativos fora das universidades; centralidade na dimensão técnica e instrumental do trabalho docente; utilização de um modelo curricular fragmentado; lógica meritocrática da avaliação externa por meio de testes padronizados; formação aligeirada dos professores, tanto inicial como continuada, com base nos interesses do capital. O grupo que atua à frente desse projeto busca fortalecer políticas de regulação e de controle, com uma concepção de educação vinculada ao *status* de mercadoria, sem haver, assim, nenhum compromisso com uma formação integral do sujeito (BRZEZINSKI, 2018).

A transformação da educação pública em mercadoria ocorre via sujeitos e processos que fazem parte do mundo do sistema, ou seja, são sujeitos individuais e coletivos que se organizam em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes setores – institucional, governamental, financeiro, organismos internacionais (PERONI, 2015). Ao tornar a educação mercadoria, o grupo define os conteúdos, os objetivos e as finalidades educativas conforme os interesses do capital por meio da gestão gerencial.

O grupo que representa os interesses do mundo vivido se reúne nas entidades científicas do campo da Educação organizado nos movimentos dos professores. Contrário ao primeiro grupo, o movimento dos professores atua em favor da escola pública, gratuita, laica e universal, entendida como um direito social, e defende a promoção da emancipação. Para tanto, o projeto do mundo vivido acorda a formação e a valorização dos profissionais da educação, pautada em um paradigma educacional dialético e que considera as transformações sociais e as mudanças no mundo do trabalho (BRZEZINSKI, 2018). As políticas e as orientações legais para a formação dos professores estão, portanto, envolvidas por forças sociais em disputa.

Os países latino-americanos têm sofrido as influências neoliberais nas profundas transformações dos processos de reestruturação dos Estados, principalmente com as reformas educacionais dos anos de 1990. A reestruturação do Estado, cada vez mais distante de suas responsabilidades, faz parte de um ajuste estrutural, em que o Estado passa a obter presença mínima nas políticas sociais. Com isso, recorre à lógica de funcionamento da sociedade como uma organização empresarial; conforme Freitas (2002), tal concepção reforça o Estado mínimo e adensa os cortes das políticas de financiamentos educacionais. A função da escola passa a ser a de preparar consumidores e indivíduos competitivos para responderem às imposições de um mercado consumidor exigente (FREITAS, 2002).

Importante considerarmos que o Estado mínimo se consolida apenas para as políticas sociais. O Estado é máximo no que envolve os interesses do capital, porque, além

de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, é preciso criar um contexto favorável aos negócios e, assim, atrair o capital financeiro transnacional (HARVEY, 2002). A educação pública na lógica do capital tem assumido uma perspectiva mercadológica de grupos empresariais, tanto no Brasil como em outros países da América Latina.

Conforme Antunes (1995), as reformas educacionais exigem uma função adaptativa da educação aos marcos da reconfiguração das estruturas produtivas que reafirma a concepção da educação como ativo do capital. Com isso, a educação é submetida à centralidade das políticas públicas, como uma solução para resolver problemas de ordem social e econômica. A educação torna-se um mecanismo para adaptar indivíduos a atuarem em novos tempos em que são exigidas novas competências e habilidades, no intuito de formá-los de acordo com as necessidades e os interesses do bloco hegemônico do poder. Nesse quadro, as políticas de educação também são instrumentos para atender aos interesses do grupo hegemônico, da mesma forma em que culpabilizam os sujeitos que não se adaptam às mudanças no mercado de trabalho. Para tanto, a formação do professor deve estar alinhada à perspectiva mercadológica.

Com o objetivo de reduzir os custos e atender massivamente à demanda emergente por formação, a recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores tem se pautado por programas de caráter continuado e compensatório, voltados à formação de professores leigos, em formação a distância e em cooperação com os sistemas de ensino (FREITAS, 2002). As atuais políticas de formação de professores expressam a materialização da reforma empresarial no campo da formação, com o objetivo de: aumentar o controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de Educação Básica; realizar avaliações de professores em exames nacionais censitários; redirecionar os currículos da formação inicial dos professores; e fortalecer o controle político e ideológico sobre o Magistério da Educação Básica, como aponta a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2021).

Nas últimas décadas, os professores enfrentam um paradoxo, ao mesmo tempo em que assistimos à ênfase no discurso na centralidade dos docentes, na consideração de sua importância para a qualidade do ensino, acompanhamos uma tendência de desqualificação e de desvalorização da formação docente. A incompatibilidade entre o discurso e as políticas educacionais pode ser notada no processo de aligeiramento, na fragmentação e no esvaziamento de conteúdos na formação dos docentes.

Assim, ressaltamos uma perspectiva de responsabilização dos professores, o que subjaz a cobrança por resultados. Evidenciamos que a profissionalização docente vem sendo atrelada ao conceito de competências, pautada na experiência imediata e no saber/fazer em detrimento de uma formação com base nos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos que embasam o trabalho docente. Conforme Bazzo e Scheibe (2019), favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que

lhes seja submisso, temos, nas últimas políticas, o fortalecimento de uma visão tecnicista/instrumental.

Para isso, há um esforço de realizar uma adequação da escola, do conhecimento, do currículo, da formação dos professores – inicial e continuada –, alinhada a uma reforma de Estado que engendra alterações nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de gestão e as políticas educacionais (DOURADO; SIQUEIRA, 2019). Nesse sentido, a BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017), movimentada por agentes privados e por grupos financeiros, foi aprovada em 2017. Cabe destacarmos que a BNCC-Educação Básica é normativa e implica um esforço das Redes de Ensino, no âmbito público ou privado, de repensar suas Propostas Pedagógicas para adequar-se às imposições da BNCC.

É importante considerarmos que a BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017) foi o pano de fundo para as mudanças que advinham na BNC-Formação (BRASIL, 2019) e na BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020a), no intuito de adequar a formação dos professores para trabalhar com a concepção de conhecimento já esboçada na BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017). Como prevê a BNCC:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2017, p. 21).

Estruturada sobre as novas exigências do mundo do trabalho, a BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017) endossa o discurso de responsabilização dos professores pelo sucesso e pelo fracasso da educação. Dourado e Oliveira (2018) pontuam algumas considerações gerais sobre a BNCC-Educação Básica, das quais destacamos: a) regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores, bem como responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes; b) ênfase em um entendimento restrito e conteudista, com base nas competências e nas habilidades; c) associação entre currículo e avaliação em larga escala; d) perspectiva curricular tecnicista, centrada em objetivos de aprendizagem e na conferência dos resultados com pauta nas competências; e) fragmentação das demais modalidades da educação nacional que compõem a Educação Básica, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica; f) desarticulada das diretrizes da Educação Básica e da construção de uma educação formadora do ser humano capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país; g) forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática.

Os princípios positivistas também são retomados na BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017) ao considerar a ênfase no letramento científico e nas atividades investigativas

para os estudantes. Sobre os conhecimentos históricos, filosóficos e sociológicos, estes são desconsiderados em detrimento de um saber fazer, que solidifica uma formação voltada à manutenção do capital e que despreza uma formação emancipatória

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.673).

Com base nos interesses do sistema neoliberal, a BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017) apresenta-se como aliada à efetivação de propostas curriculares, que contribuem para a padronização e o reducionismo curricular. Para isso, basta a formação do trabalhador flexível que necessita de conhecimentos para a resolução de problemas lógicos, sendo avaliado por competências e habilidades. Nessa lógica, ao professor cabe adotar práticas que valorize a experiência e o saber fazer e desconsiderar os conteúdos teóricos que possibilitem uma emancipação do sujeito. Nessa ideia, a BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017) funcionará como currículo prescrito e como norteadora da avaliação. (MACEDO, 2018).

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA BNC DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ASPECTOS LEGAIS: AS DCN 2015 E AS DCN 2019

As políticas educacionais referem-se a ações governamentais no sistema educacional como um todo, da Educação Básica à Educação Superior, e expressam as concepções e os interesses daqueles que detêm o poder em um dado contexto político. Por isso, o percurso das políticas educacionais não é linear, mas é marcado por avanços e retrocessos. Já as políticas docentes são construídas por diferentes atores e são uma espécie de complexo entrelaçado de múltiplas influências (TELLO; MAINARDES, 2015), que incidem sobre os trabalhadores da educação, suas condições de trabalho, seus salários, sua valorização profissional e seu processo formativo.

No Brasil, o neoliberalismo consolida-se por meio de políticas implementadas na década de 1990, principalmente durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Dessa feita, a década de 1990 é marcada pela ideologia neoliberal, que reflete diretamente

nas políticas educacionais bem como na formação de professores. O neoliberalismo é um “[...] projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está[fundamentado] na subordinação da sociedade ao mercado livre e à não intervenção do poder público” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004, p. 36). Desse modo, o Estado reduz o seu papel de executor e mantenedor dos serviços sociais, minimiza sua atuação e sua intervenção no contexto social. O campo educacional também não foge a essa lógica e é fortemente influenciado, por isso as instituições de ensino passam a ser organizadas visando à formação de um profissional capacitado tecnicamente, com vistas à competitividade e à produtividade de maneira a atender ao interesse do capital e do poder empresarial. Sob esse contexto, em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação– Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) –, com o objetivo de regulamentar a educação nacional. Para Frigotto e Ciavatta (2003), essa Lei atende aos interesses relativos à descentralização, à desregulamentação e à privatização ligados ao neoliberalismo.

A partir da promulgação da LDB (BRASIL, 1996), o CNE passou a elaborar as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores (BRASIL, 2002), as quais definiram a carga horária, os princípios formativos, a concepção de docência, bem como a estruturação da organização curricular dos cursos de Licenciatura do país. As DCN de 2002– Resolução Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002(BRASIL, 2002) – expressaram os interesses das instituições privadas e trouxeram uma perspectiva de formação aliçada, fundamentadas no desenvolvimento de competências e de habilidades (FREITAS, 2002), e a racionalidade prática passou a orientar os modelos de formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2016).

Nesse cenário, a partir do ano de 2004, formou-se um longo debate nacional, articulado pelo CNE, com o envolvimento de diversas associações, instituições e entidades do campo da formação de professores, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Anfope, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação (ForumDIR), que resultou na Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015). As DCN de 2015, que substituem as de 2002, foram aprovadas e definiram, então, as “[...] *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*” (BRASIL, 2015, p. 1, grifo do autor).

As DCN (BRASIL, 2015) constituem-se de um documento composto por oito capítulos que tratam da formação inicial, continuada e da valorização dos profissionais do Magistério. O documento ainda dedica o Capítulo VII aos aspectos valorativos da profissão docente e discorre, no § 3º, do Art. 18, que: “A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada” (BRASIL, 2015, p. 15).

A Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, 2015) foi recebida, no meio acadêmico, como uma conquista da área da Educação, pois, de acordo com Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 365), as proposições acerca da formação de professores, presentes nas DCN de 2015, rompem “[...] com a lógica das competências presentes no conjunto de diretrizes pós LDB e que marcaram as discussões curriculares no final da década de 1990 e início dos anos 2000”. Bazzo e Scheibe (2019, p. 673) também assinalam que se tem “[...] a clara percepção de que ali estão sintetizados os fundamentos da educação brasileira construídos ao longo de, pelo menos, três décadas pelos educadores progressistas”, pois avançam ao evidenciar uma concepção sólida de docência, a articulação da formação inicial e continuada, a unidade entre a teoria e a prática, além de temáticas que envolvem a diversidade cultural no contexto escolar e a valorização da profissão docente (BRASIL, 2015).

Entretanto, após o golpe parlamentar, em maio de 2016, que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, o Vice-Presidente Michel Temer assumiu a Presidência da República medidas passaram a ser tomadas, impactando significativamente as políticas de formação de professores, como, por exemplo: o desmonte de políticas educacionais; a contrarreforma do Ensino Médio; a aprovação da BNCC-Educação Básica; a Emenda Constitucional Nº 95, **de 15 de dezembro de 2016** (BRASIL, 2016), conhecida como Emenda do Teto dos Gastos, que inscreveu, na Constituição, o regime fiscal com um limite para as despesas correntes do Governo Federal com Saúde, Educação, Ciência e Cultura por 20 anos; o desinvestimento em estratégias para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação – PNE – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2015 (BRASIL, 2014). Como expressam Dourado e Oliveira (2018, p. 40):

Na esteira do golpe parlamentar que rompe com a legalidade democrática no Brasil, no momento que deveria ser o de materialização do Plano, passamos a ter retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores. De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação.

Ações como essas objetivavam a submeter o Brasil à perspectiva neoliberal. Na sequência, com o governo de Jair Messias Bolsonaro, os ataques aos trabalhadores da educação e o desmonte da educação pública têm avançado de forma acelerada. A garantia aos direitos sociais e a inclusão educacional e cultural têm sido fragilizadas, além de haver promoção de cortes nos orçamentos das universidades públicas e interferência na sua autonomia, visto que mais de 20 instituições federais de ensino estão sob intervenção em todo o país. A defesa da Escola sem Partido, que ataca veementemente os professores, as escolas cívico-militares e o ensino domiciliar, conhecido como *homeschooling*, que ob-

jetivam construir a narrativa da desvalorização social do professor e da escola pública, são exemplos de projetos defendidos pelo então presidente.

Nessa esteira de ataques à Educação, em meio à pandemia da Covid-19, o CNE, após prorrogar o prazo para implementação da Resolução CNE/CP Nº 2/2015, despreza

[...] o posicionamento das entidades e seus argumentos, aprova em sessão pública, totalmente esvaziada, pois não divulgada, a “nova” Resolução sem discussão com o campo educacional. Essa “nova” Resolução é mais um retrocesso educacional pois descaracteriza a formação docente afrontando a concepção da Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, defendida historicamente pela ANFOPE. Essa aprovação acelerada, sem discussão, visa desmontar um processo em curso nas IES de todo o país, que nos últimos anos se dedicaram a reformular seus cursos de licenciatura conforme determinava a Resolução 02/2015, dentro do prazo previsto pelo CNE, que prorrogou sua implementação até dezembro de 2019. Consideramos tal atitude um desrespeito às instituições de ensino superior que efetuaram um grande esforço para construir projetos institucionais de formação de professores, assim como aos professores e estudantes dos cursos de licenciatura, e às próprias decisões do CNE. Tal medida compromete a elevação da qualidade dos cursos de formação e da educação brasileira, e anula os avanços propostos pela Resolução 02/2015. (ANFOPE, 2019, n.p.).

Sem ampla discussão, a Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, 2015) foi revogada, coma proposição de atender à BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017), pois, conforme consta na redação do Art. 62, § 8º, da LDB – Lei Nº 9.394/1996: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)” (BRASIL, 1996, n.p.). E, assim, a Resolução CNE/CP Nº 02/2019, que define “[...]as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, p. 1, grifo do autor), foi aprovada. Há um projeto em curso, pois o movimento de revogação das DCN de 2015 tem relação com um contexto político mais amplo, que visa a atender ao capital, o qual passa a exigir um novo perfil formativo do trabalhador da educação, formado por competências.

O Art. 3º da Resolução CNE/CP Nº2/2019(BRASIL, 2019) impõe que, no mesmo sentido das competências gerais da BNCC-Educação Básica, o licenciando deverá desenvolver as competências gerais docentes. O documento assume explicitamente que o aprendizado dos professores será orientado por competências. Mais adiante, o texto explicita, no Art. 7º, inciso II, que concebe a formação de professores como “[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática [...]” (BRASIL, 2019, p. 4). Podemos perceber claramente a volta do discurso das

competências que haviam sido superadas pelas DNC de 2015 (BRASIL, 2015). Segundo Abreu, Borges e Teixeira (2021, p. 149),

[...] é possível analisar que além de desconsiderar outros fatores influenciadores no processo ensino-aprendizagem, há centralidade na figura do professor, para sucesso ou fracasso escolar. Essa é uma das características da pedagogia das competências, que responsabiliza o indivíduo (ou grupo em particular, no caso, os professores) pela formação, abstraindo-o da realidade complexa e contraditória, que atravessa a escola e, que não pode ser ignorada nesse processo.

A Resolução CNE/CP Nº2/2019(BRASIL, 2019) preconiza uma reforma educacional caracterizada por uma concepção de formação docente estritamente ligada às competências e às habilidades, suscitando o princípio da docência por pressupostos que já haviam sido excedidos pelos estudiosos da área. Entretanto, o que vemos na Resolução CNE/CP Nº2/2019(BRASIL, 2019) é o retorno, de maneira expressiva, da concepção de docência como uma técnica. Assim, ao instituir a aplicabilidade da BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017) no processo formativo dos professores, a partir de um currículo pautado nas competências, o documento postula a necessidade de vincular a formação do docente com a BNCC-Educação Básica. Além disso, reduz a formação docente a um padrão predefinido da prática, que destitui o caráter intelectual formativo e desconsidera o desenvolvimento integral do licenciando, na contramão de uma formação sólida e humanitária.

É preciso considerarmos que a Resolução CNE/CP Nº2/2019(BRASIL, 2019) foi elaborada a partir de uma concepção reduzida da docência, com o objetivo de formar professores que executem uma prática restrita à aplicabilidade de competências e de componentes curriculares que envolvem as unidades temáticas e os objetos de conhecimento da BNCC-Educação Básica. Como explicitam Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 4), há “[...] um progressivo alinhamento entre objetivos de aprendizagem a serem atingidos pelos estudantes, sistematizados em 48 matrizes curriculares e a sua avaliação por meio de testes padronizados”, vinculados intrinsecamente à BNCC-Educação Básica. Podemos afirmar, então, que ambas as mudanças curriculares visam a atender as avaliações externas. O que vemos é que a Resolução CNE/CP Nº2/2019(BRASIL, 2019) expressa que a formação de professores terá como princípios norteadores, além das competências gerais da BNC-C-Educação Básica, o desenvolvimento de competências gerais e específicas (BRASIL, 2019). Nesse cenário mercadológico, a BNC-Formação foi formulada como um instrumento para compor o sistema de políticas educacionais nacionais. De acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 3), isso “[...] significa situar o documento como integrante de um conjunto sistêmico e complexo de ações, políticas e justificativas que se retroalimentam”, a fim de efetivar a implementação da BNCC-Educação Básica em uma relação mútua de interligação.

AS COMPETÊNCIAS E A BNC-FORMAÇÃO

Buscamos, aqui, interpretar e delimitar o termo “competências” e/ou expressões semelhantes presentes na BNC de formação de professores proposta pelo MEC (BRASIL, 2018), que impacta diretamente o processo de constituição dos cursos de Licenciatura, bem como reverbera na prática pedagógica na escola. O documento destaca a importância do desenvolvimento de competências e de habilidades profissionais voltadas ao aprofundamento de conteúdos que devem ser ensinados na Educação Básica. Assume o pressuposto de que o principal foco na formação é a relação entre o conhecimento que se aprende e o que se ensina, ou seja, é necessário conhecer o conteúdo que se ensina ao aluno. Da mesma forma, aborda um conjunto de competências que devem ser exigidas do professor para responderem às demandas da sociedade. Nesse sentido, o documento coloca:

Assinala-se, finalmente, que o referencial básico da proposta, ora apresentada, objetiva o efetivo desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional de seu magistério, como exigido para uma educação integral de qualidade, democrática, solidária e inclusiva. (BRASIL, 2018, p.9).

A “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” estipula, assim, três eixos básicos: conhecimento, prática e engajamento (BRASIL, 2018). Os eixos devem estar articulados e desdobrados em componentes visando a subsidiar o futuro professor, no sentido de qualificar os alunos para o mercado de trabalho.

Conforme o documento da BNC- Formação Continuada (BRASIL, 2020a), os três eixos que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país propõem: no eixo conhecimento, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais; no eixo da prática, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e das habilidades previstas no currículo; no eixo engajamento, é necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender, e deve, também, participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de engajar-se com colegas, famílias e toda a comunidade escolar.

Em decorrência disso, sugere-se, como componente para o tratamento curricular a ser dado à formação dos professores, seja inicial e/ou continuada: conhecer a Educação

Básica e sua gestão; dominar os conhecimentos pedagógicos; compreender os fundamentos da educação; acompanhar a progressão da aprendizagem dos alunos; e possuir atitude investigativa. Trata-se, no documento do MEC, de um professor qualificado perante os novos paradigmas do conhecimento, como treinador de habilidades e de competências do aluno como um futuro trabalhador, tolerante, empreendedor, flexivo e criativo. Um modelo pragmático de conhecimento, fundado em um novo tipo de pragmatismo que considera que a verdade somente pode advir da prática e que a atitude de representar a realidade deve estar associada à melhor forma de utilizá-la (RORTY, 1997).

A orientação neopragmatista constitui o elemento fundamental da BNC-Formação (BRASIL, 2019) e da BNC Formação Continuada (BRASIL, 2020a), que pressupõe neutralidade perante as questões políticas e polêmicas do mundo contemporâneo, apoiando-se em uma concepção empirista e pragmatista. O conhecimento é tratado como representação, é o que é, cabendo ao professor formador aproximar relações e princípios, com foco na eficiência e na eficácia necessárias para atender à demanda do mercado. Desse ponto de vista, há uma ênfase no empirismo como espaço do real, reduzindo o trabalho do professor à técnica e à solução de problemas imediatos da sala de aula. Trata-se de uma noção de prática limitada ao âmbito do saber fazer em sala de aula, chegando ao máximo à escola – perde-se, assim, a perspectiva de totalidade dos processos de ensino e de aprendizagem. O conhecimento é visto como particularizado e indica um modelo pedagógico em uma perspectiva pós-moderna (SILVA, 2019).

A proposta de formação centrada na prática é composta por saberes utilizados pelos professores em sala de aula, caracterizados por uma prática reflexiva, segundo a qual os docentes seriam capazes de realizar a reflexão sobre si e sobre suas práticas. A proposição da prática reflexiva coloca os professores, portanto, em condições de considerarem os discursos vindos de fora para orientar suas ações e refletir sobre ela. Com isso, tecemos uma crítica ao professor reflexivo que se fundamenta em examinar sua prática e identificar seus problemas com um olhar externo, sem observar o contexto institucional, cultural, político e histórico.

Ao examinar a prática realizada, o professor o faz como um pesquisador que pondera e aprecia o trabalho pedagógico como técnico. Para isso, os componentes da matriz curricular da BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020a) indica um nível de competência que o profissional precisa atender para obter sucesso na carreira. Induz a necessidade de o professor refletir sobre a prática. A reflexão não é um trabalho individual, pressupõe relações sociais amplas e induz a uma atividade social e histórica, tanto de nossa relação, como atores nas práticas institucionalizadas da educação, quanto nas ações educativas. Refletir sobre o ato pedagógico exige um compromisso social, político, ético, histórico e cultural do contexto, juntamente à vontade de transformar a realidade. A reflexão crítica deve ser libertadora, pois emancipa o sujeito das visões acríticas, das amarras do positivismo, da forma de coerção e de dominação. Nesse sentido, a BNC-Formação Continuada (BRA-

SIL, 2020a) vai na contramão da proposta de formação de professores que necessita ter a pretensão crítica e emancipatória do homem.

As competências específicas que compõem a matriz de competências profissionais, a partir dos três eixos (conhecimento, prática e engajamento), se desdobram em componentes específicos de cada eixo e deixam claro que, no mundo de hoje, não é possível criar verdades absolutas, pois elas são móveis e flexíveis. Assim, analisamos que a docência é entendida como uma função que se adapta conforme as necessidades momentâneas e não como uma profissão composta de valores e de princípios pedagógicos, com posicionamento crítico, intelectual e político. Desse modo, compreendemos a docência no sentido oposto, como uma prática problematizadora, investigativa que atua coletivamente na escola, com uma visão ética e política e com discursos pedagógicos críticos. Percebemos a atuação do docente como intelectual consciente, um ser social que intervém no mundo em que vive, o modifica, o transforma. Argumentamos, por conseguinte, a necessidade de um docente que faz uso do seu saber, de sua competência e de sua relação com a verdade nas lutas políticas e na busca contínua pela emancipação humana.

Nos termos da Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, 2015), o conceito de docência sobressai-se como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, que requer saberes e conhecimentos específicos, valores éticos e estéticos inerentes ao ensinar, em busca de diferentes e de diversas visões de mundo. Entretanto, na Resolução CNE/CP Nº 2/2019 – BNC-Formação (BRASIL, 2019) e na Resolução CNE/CP Nº 1/2020 –BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020a), a docência passa a ter a conotação de dar aulas no espaço de uma sala e em uma relação restrita professor-aluno. O Art. 6º, da Resolução CNE/CP Nº 2/2019 (BRASIL, 2019), coloca a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e de cultura e não se remete ao intelectual, ao investigador, ao construtor de conhecimentos. Ainda se reporta à necessidade de acesso permanente a conhecimentos, a informações, à vivência e à atualização cultural, como um consumidor de conteúdos e de conhecimentos prontos e acabados.

O conceito de docência não se sustenta na problematização, ele se limita à atuação profissional pela aproximação do *modus operandi* profissional, como um técnico que aplica modelos prontos, que segue regras e normas instituídas por outros. Não há intenção de formar um intelectual crítico, emancipado, com perspectivas de transformação, de maneira que possa interpretar, criticar, analisar situações da realidade concreta. A proposta de docência está mais próxima de um trabalhador que exerce uma função de forma criativa, responsável, obediente e capaz de resolver os problemas de aprendizagem dos alunos.

A BNC-Formação (BRASIL, 2019) e a BNC Formação Continuada (BRASIL, 2020a) atendem, portanto, à agenda pós-moderna, neoliberal, e representam uma ideologia que legitima um conjunto de mudanças na sociedade brasileira atual. Usa de uma concepção que adota uma pluralidade de sujeitos fundamentados na relativização, impedindo-os de superar a individualização e o pragmatismo na sua ação pedagógica. A BNC-Formação eviden-

cia um curso com uma base pragmática e técnica, considerando políticas que pretendem submetê-lo cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo, aos efeitos do gerencialismo e do conservadorismo sobre o currículo, sobre a gestão e sobre o trabalho docente. A proposta do curso de formação de professores reforça todo o apelo conservador em relação à escola e à aprendizagem dos alunos, traz modelos de formação patrocinados e apoiados por corporações privadas. As filantropias privadas descrevem-se como uma rede global de empreendedores que trabalham para expandir as oportunidades educacionais, com a missão de ampliar os cursos de formação de professores, aumentando, aligeirando e acelerando o processo formativo docente, no sentido de atender à lógica capitalista (BALL, 2014). Tem como finalidade retirar das universidades a formação desses profissionais e mostrar que é possível treinar jovens para se tornarem docentes, em um período curto de dois ou três anos, com uma visão prática.

As competências profissionais indicadas na BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020a) trazem no seu conceito uma transformação no sistema de trabalho do professor, que indica a necessidade de habilidade profissional, a qual constitui o cerne dos saberes e dos conhecimentos oriundos do aprendizado na prática e na experiência. Embute, também, a necessidade de relativa qualificação para as tecnologias e sua utilização, e, mais ainda, um profissional diplomado e reconhecido pelas convenções coletivas da classe.

A Resolução sobre as DCN para a formação de professores (BRASIL, 2020a) se contrapõe à BNC proposta pela Anfope (BRZEZINSKI, 2018), que discute princípios configurados como uma diretriz orientadora dos cursos de formação de professores no Brasil. A proposta da Anfope respeita a autonomia das universidades, como um corpo de conhecimentos fundamentais, e não um currículo mínimo para as Licenciaturas. Os documentos da Anfope apontam para a construção de uma BNC que defende a construção histórica, alinhada às necessidades da escola, propondo eixos norteadores do percurso formativo e tomando a docência como base e referência na formação do professor.

A Anfope contribui para o reconhecimento social dos profissionais da educação, pautando a necessidade da construção coletiva de uma política nacional de formação e de valorização profissional. Nesse sentido, a BNC indicada pela entidade tem em vista as seguintes diretrizes curriculares norteadoras dos cursos de formação de professores: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo; compromisso social, político e ético do educador; gestão democrática; incorporação da formação continuada; avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação (BRZEZINSKI, 2018).

Assim entendida, a BNC para a formação de professores proposta pela Anfope deve tomar como parâmetro as Instituições de Ensino Superior formadoras alocadas em universidades, na modalidade presencial, e na articulação com os sistemas de ensino, bem como reestruturar os currículos de modo a possibilitar a formação de professores demarcada na concretude do cotidiano na escola. A Anfope (2021, p.8) baliza a luta “[...] pela defesa de po-

líticas de formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho que valorizam o profissional e que assegurem o reconhecimento social da profissão do magistério”.

Destacamos que a atividade docente é uma prática profissional articulada com um projeto de educação e de sociedade democrática e que atribui ao professor uma importante parcela de participação para a conquista da emancipação humana. A Anfope considera avanços significativos na proposta de formação de professores com a Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, 2015) e continua na luta pela construção de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos. Refuta a padronização curricular que visa a aumentar o controle sobre o que se ensina e como se ensina, limitando a autonomia docente e reduzindo a ação pedagógica a uma perspectiva utilitária e pragmática. Assim, a entidade luta pela revogação da Resolução CNE/CP Nº 2/2019, a qual descaracteriza o processo formativo dos professores de Educação Básica e, ao mesmo tempo, desqualifica os cursos de Licenciaturas. Além disso, traça estratégias de resistências propositivas e argumenta a necessidade de um amplo debate nacional para encaminhar mudanças na formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises realizadas neste texto, compreendemos que os pressupostos presentes na BNC-Formação e na BNC-Formação Continuada descaracterizam a formação docente, a qual vem sendo defendida historicamente pela Anfope, e que estavam presentes na Resolução CNE/CP Nº 2/2015. Assim sendo, faz-se urgente uma ampla resistência por parte de todos os educadores à BNC-Formação e à BNC-Formação Continuada, pois elas reduzem a compreensão de docência, desmontam os cursos de Licenciaturas, retiram direitos conquistados historicamente do processo de formação de professores e trazem uma visão empresarial para a educação, entre outros fatores.

Pontuamos que não houve tempo suficiente para uma análise dos efeitos da Resolução CNE/CP Nº 2/2015; assim sendo, não houve considerações que justificassem a sua revogação e a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2/2019. A revogação da Resolução CNE/CP Nº 2/2015 foi realizada de forma impositiva, negligenciando a autonomia universitária e a participação das entidades científicas do campo da Educação. Nessas condições, a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 foi aprovada com o intuito de adequar a formação dos professores às concepções que advêm de um governo autoritário com interesses em políticas neoliberais e conservadoras e o interesse em controlar e regular o trabalho docente.

A proposta da BNC-Formação contida na Resolução CNE/CEP Nº 2/2019 (BRASIL, 2019) e no Parecer CNE Nº 14, de 10 de julho de 2020 (BRASIL, 2020b), expressa e materializa um retrocesso de pelo menos 30 anos no campo da formação de professores. Essa proposta deu seus primeiros passos com a LDB (BRASIL, 1996), no final dos anos de 1990, consolidou-se com o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 e vem se concretizando

cada vez mais com o atual governo Bolsonaro. A principal característica, aqui analisada, é o conceito de competência que perpassa a concepção de formação de professores e seu alinhamento à BNCC-Educação Básica, impondo aos currículos das Licenciaturas uma visão restrita da ação e do trabalho docente. Fundamenta-se em uma posição tecnocrata e pragmática do agir docente e restringe sua autonomia, bem como a das instituições formadoras. A padronização curricular visa a aumentar o controle sobre o que se ensina nos cursos de formação de professores, impactando o trabalho do professor na escola e, conseqüentemente, a formação dos alunos.

Para cumprir o alinhamento BNCC-Educação Básica e BNC-Formação, minimiza-se a sólida formação teórica no campo dos fundamentos da educação e maximizam-se os conteúdos da Educação Básica; assim, dá-se importância a uma visão técnica e instrumental do ensino. Da mesma forma, nega-se a construção histórica do processo formativo docente quando se desconsidera tudo o que já foi conquistado pela categoria com muita luta, recupera-se a noção de competência nos percursos formativos e a de adaptação a situações do trabalho produtivo e pragmático.

Com isso tudo, aprofundam a perspectiva de um professor como um prático, aplicador de conteúdos da BNCC-Educação Básica, responsável pela sua autoformação, orientado pelas competências. Os cursos de formação de professores passam a ser regidos, padronizados e avaliados, com a premissa de punir ou premiar as escolas e seus gestores conforme o resultado dos exames nacionais e internacionais de avaliação da educação no Brasil. Entretanto, clamamos por uma educação de qualidade, que se volte à formação de sujeitos autônomos e humanizados, associada ao trabalho docente balizado na sólida formação teórica, com rigorosidade nos métodos, na pesquisa e no respeito aos saberes do educando. Almejamos um trabalho ético com identidade cultural e histórica, que reconheça os limites e as possibilidades do cotidiano no qual está inserido.

REFERÊNCIAS

ABREU, Meriane Conceição Paiva; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Política de formação de professores: implicações ao campo de conhecimento da educação física. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 2, p. 140-159, abr./jun. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2.202121>

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado. **Anfope**, 11 nov. 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em: 2 jan. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope: 1 a 5 de fevereiro de 2021. “Políticas de Formação Inicial e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”. **Anfope**, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2jan. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Conselho Nacional da Educação, Conselho Pleno, [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Edu-

A BNC-Formação: o projeto de formação por competência...

cação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_%20versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** Versão Preliminar. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2018/12/BNC-Formac%C2%B8ao-de-Professores-V0.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2020a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. **Parecer Nº 14, de 10 de julho de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2020b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas de formação do magistério:** ANFOPE em movimento. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, Maringá, v. 42, p. 139-160, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.42.10>

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In:* AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. DOI:<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Seropédica, v.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. DOI:<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-17, 2019. DOI:<https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.010>

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal. (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – RBPEC**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 1-39, jan./dez. 2020. DOI:<https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>

RORTY, Richard. **Objetivismo, relativismo e verdade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1997.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. *In*: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 35-76.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora**. São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Políticas docentes na América Latina: entre o neoliberalismo e o pós-neoliberalismo. *In*: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Espaços educacionais: das políticas docentes à profissionalização**. Curitiba: PUCPress, 2015. p. 31-62.

AS PROPOSTAS DO BANCO MUNDIAL PARA A ESCOLA PÚBLICA E SUA INFLUÊNCIA NA POLÍTICA BRASILEIRA (2016-2018)

THE WORLD BANK'S PROPOSALS FOR PUBLIC SCHOOLS AND THEIR INFLUENCE ON BRAZILIAN POLITICS (2016-2018)

LAS PROPUESTAS DEL BANCO MUNDIAL PARA LAS ESCUELAS PÚBLICAS Y SU INFLUENCIA EN LA POLÍTICA BRASILEÑA (2016-2018)

Fernanda Franz Willers¹

<https://orcid.org/0000-0002-6993-4878>

Camila Caracelli Scherma²

<https://orcid.org/0000-0002-3927-8603>

RESUMO: Este artigo se propõe a compreender as demandas de agentes hegemônicos globais – em especial o Banco Mundial – na esfera educacional brasileira, bem como a influência dessas propostas na política brasileira no período de 2016 a 2018. Para tanto, os documentos analisados são: “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade no gasto público no Brasil” (produzido pelo Banco Mundial – 2017); “A Travessia: Uma ponte para o futuro” (lançado pelo (P)MDB – 2016); e “O Caminho da Prosperidade” (proposta de plano de governo de Jair Bolsonaro). Pelo viés dos estudos discursivos embasados no pensamento do Círculo Bakhtiniano e utilizando o cotejamento como percurso metodológico, no estudo dos documentos são tratados os seguintes pontos: 1) caracterização da situação brasileira no que se refere a aspectos políticos, econômicos e sociais; 2) lugar que a educação ocupa no projeto de sociedade defendido; 3) propostas de agenda para esfera educacional, em particular para a escola pública. Nas considerações finais, o cotejamento dos documentos faz emergir uma espécie de coesão discursiva entre as demandas do Banco Mundial, o documento produzido pelo partido de Michel Temer e propostas da candidatura presidencial de Jair Bolsonaro, mostrando o caminho das ideologias da política neoliberal de forma articulada na materialidade da palavra e se constituindo como uma força hegemônica na esfera educacional brasileira.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Discurso e Ideologias. Escola Pública. Agentes hegemônicos globais.

1 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul. Foi bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC. É membro do Laboratório bakhtiniano de estudos do discurso, das expressões artísticas e da educação. E-mail: ferwillers@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6993-4878>.

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. É professora de Língua Portuguesa e Linguística e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UFFS. É membro do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe) e coordena o Laboratório bakhtiniano de estudos do discurso, das expressões artísticas e da educação. E-mail: camila.scherma@uffs.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3927-8603>.

Abstract: This article proposes to understand the demands of global hegemonic agents - in particular the World Bank - in the Brazilian educational sphere, as well as the influence of these proposals on Brazilian politics in the period from 2016 to 2018. To this end, the documents analyzed are: "A Fair Adjustment: analysis of efficiency and equity in public spending in Brazil" (produced by the World Bank - 2017); "The Crossing: a bridge to the future" (released by the (P)MDB - 2016); and "The Path to Prosperity" (proposed government plan of Jair Bolsonaro). Through the approach of discourse studies based on the thought of the Bakhtinian Circle and using collation as a methodological path, the study of documents addresses the following points: 1) characterization of the Brazilian situation with regard to political, economic and social aspects; 2) place that education occupies in the project of society advocated; 3) agenda proposals for the educational sphere, in particular for public schools. In the final considerations, the collation of the documents brings out a kind of discursive cohesion between the demands of the World Bank, the document produced by the party of Michel Temer and proposals of the presidential candidacy of Jair Bolsonaro, showing the path of the ideologies of neoliberal politics articulated in the materiality of the word and constituting itself as a hegemonic force in the Brazilian educational sphere.

Keywords: Educational Policies. Discourse and Ideologies. Public School. Global hegemonic agents.

Resumen. Este artículo se propone entender las demandas de los agentes hegemónicos globales -en particular el Banco Mundial- en el ámbito educativo brasileño, así como la influencia de estas propuestas en la política brasileña en el período de 2016 a 2018. Para ello, los documentos analizados son: "Em ajuste justo: análisis de la ideologías y la ideología en el gasto público em Brasil" (elaborado por el Banco Mundial - 2017); "A Travessia: Em ponte hacia el futuro" (publicado por el (P)MDB - 2016); y "El ideólogo de la ideologías" (propuesta de plan de ideología de Jair Bolsonaro). Por el sesgo de los ideólogos del discurso basados en el ideologías del Círculo Bakhtiniano y utilizando el cotejo como vía metodológica, en el ideólogo de los documentos se abordan los siguientes puntos: 1) caracterización de la situación brasileña en cuanto a los aspectos políticos, económicos y sociales; 2) lugar que ocupa la educación en el proyecto de ideología preconizado; 3) propuestas de agenda para la esfera educativa, en particular para la escuela pública. En las consideraciones finales, el cotejo de los documentos hace emerger un ideólogo de cohesión discursiva entre las demandas del Banco Mundial, el documento producido por el partido de Michel Temer y las propuestas de la candidatura presidencial de Jair Bolsonaro, mostrando el recorrido de las ideologías de la política neoliberal articulada en la ideologías de la palabra y constituyéndose como fuerza hegemónica en el ámbito educativo brasileño.

Palabras clave: Políticas educativas. Discurso e Ideologías. Escuela pública. Agentes hegemónicos globales

INTRODUÇÃO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO DA AGENDA NEOLIBERAL PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL

Sob a orientação teórica de Bakhtin e do chamado Círculo Bakhtiniano³, este trabalho se propõe a cotejar o conteúdo do documento *Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade no gasto público no Brasil*, produzido pelo Banco Mundial em 2017, especialmente o tópico relacionado à educação, com os diagnósticos e propostas vinculados à

3 "Trata-se de um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (à época rebatizada de Leningrado). Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo, entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yundina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski e (...) Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev (FARACO, 2009, p.13).

esfera educacional, apresentados por dois documentos que tiveram grande repercussão no debate político nacional: *A Travessia: Uma ponte para o futuro*, documento lançado pelo (P)MDB em meados de 2016, poucos meses antes do impeachment da presidenta Dilma Rousseff; e *O Caminho da Prosperidade*, proposta de plano de governo de Jair Bolsonaro, candidatura presidencial que foi vitoriosa nas eleições de 2018.

O cotejamento enquanto caminho metodológico, proposto a partir das discussões feitas pelo Círculo Bakhtiniano, parte da compreensão de que “os enunciados não são diferentes entre si e nem se bastam cada um em si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhe determinam o caráter” (BAKHTIN, 2011, p. 297). Sendo assim, os sentidos dos enunciados só podem ser compreendidos a partir do contexto histórico e social onde estão inseridos, na relação que se constrói por meio da materialidade refletida e refratada em outros enunciados.

A filosofia da linguagem aparece como um campo de estudo importante para o marxismo a partir das formulações teóricas e metodológicas desenvolvidas por esse grupo de intelectuais. Carlos Alberto Faraco (2009) conclui que um dos grandes projetos do Círculo Bakhtiniano era “contribuir para uma teoria marxista da chamada criação ideológica, [...] uma teoria das manifestações da superestrutura”; nesse sentido, as duas principais contribuições do Círculo Bakhtiniano são: a crítica “ao chamado marxismo vulgar, aquele que tenta dar conta dos processos e produtos da criação ideológica por meio de uma lógica determinista e mecanicista” e “o papel central que eles deram à linguagem em suas formulações e as próprias peculiaridades da linguagem que elaboraram” (p.17).

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochínov (2014) apontam que “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 2014, p. 31), ou seja, a palavra cumpre a função de signo ideológico e, por isso mesmo, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (p. 36).

A metodologia do cotejamento, nos estudos sobre a política educacional, cria condições de investigação das palavras que compõem os projetos educacionais, já que a implementação das políticas é definida a partir da relação entre Estado e as forças políticas e sociais para as quais esses atores políticos são decisivos. A política educacional é uma resposta às discussões que se instauram na sociedade. As pesquisadoras Olinda Evangelista e Eneida Schiroma afirmam que

Dentre as inúmeras questões para as quais dirigimos nossa atenção ao analisar documentos de política educacional, algumas são fundamentais, como as relações entre trabalho e capital e o papel que nelas ocupa o Estado. Partimos do suposto de que das contradições do sistema capitalista derivam as demandas e ações concretas para a formulação de políticas públicas para a Educação e que os interesses das classes fundamentais, em determinada correlação de forças, expressam-se no processo de produção de políticas educacionais (EVANGELISTA, SCHIROMA, 2018, p. 83).

Os interesses de classes, manifestados na política educacional, estão materializados textualmente, por isso, os estudos Bakhtinianos são valiosos para compreender a luta de classes exposta nos projetos criados para a política educacional. Como campo de estudo, a política educacional vincula-se a estudos empíricos, uma vez que possui interesse por documentos, leis, diretrizes, programas, e uma infinidade de outros materiais que definem a política educacional. Nesse sentido,

A documentação pode ser entendida como produto e expressão de conflitos sociais, arena de luta, histórica; portanto, síntese de relações sociais concretas. Tendo-se claro que o documento não é a política, deve ser analisado no âmbito e como resultado de relações hegemônicas marcadamente burguesas. Documentos governamentais são produzidos por órgãos e instituições vocacionados à defesa dos interesses dominantes no confronto com os interesses das classes subalternas na relação entre oferta e demanda de educação. Tais materiais expressam diretrizes para a educação e articulam interesses, projetam políticas, induzem intervenções sociais, razão pela qual é importante não incorrer no erro de circunscrever o estudo da política à análise de documentos produzidos pelo aparelho de Estado. Cotejá-los com a documentação produzida por aparelhos privados de hegemonia, como a mídia, fundações empresariais, organizações multilaterais e a de intelectuais que gravitam em sua órbita, é crucial para apanhar o fenômeno em sua produção mais geral. A leitura com e contra outros documentos de aparelhos privados de hegemonia que permitam localizar os interesses e disputas das forças em presença no momento histórico da produção da política é nodal para uma explicação teórica capaz de reproduzir, idealmente, o processo real, o movimento que constituiu determinada política como realidade objetiva (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018, p. 111-112).

Na busca por interesses e forças em disputa na materialidade dos documentos estudados aqui por meio do cotejamento como percurso metodológico, construímos compreensões acerca do movimento que constitui a forte influência de um agente privado de hegemonia – o Banco Mundial, neste caso –, bem como as convergências com outros agentes também defensores de interesses neoliberais ligados à esfera educacional brasileira no período entre 2016-2018. Nesse estudo, buscamos em cada documento: 1) a caracterização da situação brasileira no que se refere a aspectos políticos, econômicos e sociais; 2) o lugar que a educação ocupa no projeto de sociedade; 3) as propostas de agenda para esfera educacional. A escolha desses três documentos como conjunto de dados justifica-se pela importância que tiveram no contexto da sua publicação. A primeira seção tratará sobre o contexto brasileiro no período entre 2016 e 2018.

O PERÍODO 2016 – 2018 NA POLÍTICA BRASILEIRA: O RETORNO DA POLÍTICA NEOLIBERAL ORTODOXA

Em 2014, com vitória sobre Aécio Neves, Dilma Rousseff se reelege a presidência da República e, na sequência, o PSDB pede a recontagem dos votos e aprofunda a instabilidade política no Brasil. Além disso, o governo Dilma

Antes mesmo de concluir o primeiro mandato, começou a dar indício de que implementaria o programa de seu adversário derrotado nas urnas. Nesse sentido, o governo editou medida que criava empecilhos para acessar o seguro-desemprego e nomeou um nome de confiança dos banqueiros para o Ministério da Fazenda, Joaquim Levy. Já durante o segundo mandato, diante da iminência de uma crise econômica, adotou uma política de austeridade fiscal e foi com isso perdendo apoio de sua base eleitoral, que passou a caracterizar seu governo como um estelionato eleitoral. A implementação da austeridade fiscal também contribuiu para afastar setores da grande burguesia interna de sua base política. Aos poucos, o governo foi perdendo força política e se fragilizando cada vez mais (MARTUSCELLI, 2019).

O governo de Dilma Rousseff foi amplamente criticado por ser responsável pela piora fiscal do país. No período em que Joaquim Levy esteve à frente do Ministério da Fazenda, a publicação de um ajuste fiscal foi decisiva para a perda de popularidade da presidenta. Em 2015, as “pautas bombas” no Congresso, organizadas pelo deputado Eduardo Cunha, imobilizaram as ações do governo Dilma em um momento de recessão econômica, ampliando seu desgaste e levando novamente a população às ruas contra a política governamental. Em dezembro do mesmo ano, o deputado Eduardo Cunha aceita o pedido de impeachment da presidenta Dilma Rousseff e dá início à abertura do processo na Câmara dos Deputados.

O ano de 2016 foi marcado pelo avanço do processo golpista⁴ de destituição da presidenta Dilma do cargo, causando uma ruptura na democracia brasileira. Essa ruptura criou um espaço privilegiado para disputas sobre o projeto neoliberal a ser implementado pós deposição da presidenta Dilma Rousseff. Continuar buscando sentidos desse período histórico é fundamental para compreender a política educacional contemporânea. Antes mesmo da deposição se confirmar, foi apresentado o documento *A Travessia Social: uma ponte para o futuro* (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016), elaborado pelo PMDB e pela Fundação Ulysses Guimarães em abril de 2016, e lançado oficialmente no início do mês seguinte, antecipando qual seria o plano de governo, caso Michel Temer se tornasse definitivamente o presidente da República. Trata-se de um programa mais centrado nas questões sociais e que se dis-

4 “É possível caracterizar esse episódio como um golpe de Estado por nele estarem presentes três aspectos fundamentais que envolvem todo golpe. Em primeiro lugar, estava em disputa a política econômica e social do governo. As forças de oposição de direita que deflagraram o golpe reivindicavam o fim das iniciativas de reforma do capitalismo neoliberal e o aprofundamento da política neoliberal ortodoxa, reforçando assim a hegemonia política da burguesia associada e do capital financeiro internacional. Em segundo lugar, o golpe comportou uma mudança institucional importante, na medida em que foi arquitetado por forças internas ao próprio Estado, especialmente pelo Judiciário e pelo Parlamento, daí podemos dizer que, do ponto de vista institucional, trata-se de um golpe jurídico-parlamentar. Por fim, como todo golpe, foi realizado nesse episódio um trabalho de conspiração/usurpação do poder, que se valeu do uso casuístico de instrumentos legais para condenar uma presidente que não cometeu crime de responsabilidade algum. Diferentemente dos golpes militares que envolviam quebra dos regramentos constitucionais, agora estaríamos diante de um golpe que fez uso dos próprios mecanismos constitucionais, caracterizando-se assim como um golpe brando por sua aparente legalidade” (MARTUSCELLI, 2020).

tingue do programa *Uma Ponte para o Futuro*, lançado em outubro de 2015, que versava mais claramente sobre as pautas de política econômica.

O Governo de Michel Temer tem início no 12 de maio de 2016, quando assumiu o cargo interinamente, e, de forma definitiva, a partir do dia 31 de agosto do mesmo ano. A partir desse momento, o bloco no poder se reconfigurou totalmente e um projeto de país, não eleito pela população, foi implementado. O governo Temer foi responsável pela consolidação de políticas neoliberais de caráter ortodoxo, aprovou a reforma trabalhista e a liberação da terceirização para atividades-fim através da Lei de Terceirização. Além disso, trouxe ao debate uma nova reforma da previdência, aprovada em 2019. A principal marca da gestão de Temer é o ajuste fiscal que criou a Lei do Teto dos Gastos na Emenda Constitucional nº 95, promulgada em 15 de dezembro de 2016. Ela limita os gastos públicos pelo período de 20 anos, tendo um impacto no orçamento da política social, consequentemente na educação. Durante o governo de Temer, também foram aprovadas a Base Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e o ensino fundamental no ano de 2016 e para o ensino médio em 2017. As maiores críticas à BNCC são feitas sobre a “Reforma do Ensino Médio” ou o “Novo Ensino Médio”, pois, apesar de ampliar a carga horária, suprime disciplinas com a imposição de itinerários formativos com viés profissionalizante alinhado à ideologia neoliberal.

Em novembro de 2017, o Banco Mundial lançou o documento intitulado *Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade no gasto público no Brasil*. Esse documento foi elaborado a pedido do Governo Federal Brasileiro e teve como objetivo “identificar alternativas para reduzir o *deficit* fiscal a um nível sustentável e, ao mesmo tempo, consolidar os ganhos sociais alcançados nas décadas anteriores” (BANCO MUNDIAL, 2017, p.1).

O processo eleitoral de 2018 foi marcado pela inviabilização da candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva – que havia sido preso pela Operação Lava-Jato em abril daquele ano e liderava as pesquisas de intenção de votos até setembro, quando o Superior Tribunal Eleitoral (STE) rejeitou sua candidatura –; pela incapacidade de o PSDB alavancar o seu candidato; e pela campanha pautada pelas *fake news* de Jair Bolsonaro. Durante a campanha, Jair Bolsonaro divulgou que Paulo Guedes seria o Ministro da Economia. Esse nome tinha adesão da classe empresarial e representava os interesses que reivindicavam o aprofundamento de reformas neoliberais, de políticas privatistas e do ajuste fiscal.

O documento do Banco Mundial, além de ser solicitado pelo governo do (P)MDB, tenta se mostrar como um documento puramente técnico, analítico e propositivo, buscando construções discursivas que não demonstrem claramente interesses político-partidários, e servirá de base para alguns dos argumentos trazidos na Plataforma de Campanha de Jair Bolsonaro.

Para compreendermos como grupos de interesses definem e estruturam as suas propostas e reivindicações para a ação do Estado capitalista, é necessário compreender também os aspectos mais gerais de seus projetos políticos, econômicos e sociais. Os documentos desse tipo, em geral, se organizam a partir de uma narrativa sobre a situação de um lugar geográfico dentro de um espaço de tempo. A partir dessa narrativa mais geral,

são apresentados diagnósticos por área de interesse, para, por fim, apresentar as soluções para os problemas anunciados previamente; essas soluções são apresentadas como propostas. No caso deste trabalho, o interesse está em compreender os aspectos da ideologia neoliberal nos projetos para a política educacional.

A CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO BRASILEIRA NO QUE SE REFERE A ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS

No documento *A Travessia Social: uma ponte para o futuro*, a caracterização da situação brasileira é descrita a partir da afirmação: “o Brasil está entrando em seu terceiro ano de recessão consecutiva” (p. 3). O caráter recessivo é atribuído a *dois círculos viciosos*, sendo o primeiro atribuído ao *crescimento econômico e ao equilíbrio fiscal* e o segundo a três elementos: *nível de atividade econômica, situação fiscal e políticas sociais*. Segundo o documento, “a superação da grave crise fiscal requer reformas que garantam a estabilização da dívida pública com relação ao PIB” (p. 5).

O Estado brasileiro expandiu demasiadamente as suas atribuições e acabou desabando sob seu próprio peso. Em qualquer horizonte razoável, o Estado terá que renunciar às funções de que hoje se ocupa, e terá mesmo que amputar partes de sua arquitetura. Sem fazer isto, o crescimento econômico duradouro não será possível. No entanto, políticas e gastos para proteger os mais pobres e abrir para eles um caminho para as oportunidades da vida, precisam ser resguardados (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016, p. 5).

No excerto acima citado, a caracterização da situação política, econômica e social brasileira é construída discursivamente com base no argumento ligado ao enfraquecimento do Estado, que, segundo a materialidade linguística do documento, “acabou desabando” por conta do excesso de peso de suas atribuições. Esse discurso de enfraquecimento do Estado é parte importante do conjunto de ideologias que sustentam os processos de Globalização. Ainda segundo o documento, a amputação de partes da arquitetura do Estado, devendo este renunciar às funções que atualmente exerce, seria imprescindível para possibilitar um “crescimento econômico duradouro”. Essa construção discursiva materializa as forças monologizantes da ideologia oficial.

Para Bakhtin, “a ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo” (MIOTELLO, 2005, p. 168). Contudo, a sustentação desse discurso se dá justamente pela incorporação que o documento faz de contra palavras, que defendem que se resguardem os mais pobres e que se abram a eles caminhos de oportunidades para a vida. A própria materialidade do texto coloca em contraposição direta o desenvolvimento econômico duradouro e a necessidade de se resguardar os pobres. Vemos isso com o emprego da expressão “No entanto”, que coloca como adversativa a ideia de se resguardar os pobres. É um movimento sofisticado da linguagem para tentar

apagar os conflitos de classe, incorporando a contrapalavra como se fosse sua. Contudo, ao denominar os investimentos para resguardar os pobres como *gastos*, compreendemos que as oportunidades que se pretendem abrir aos pobres não são concebidas pelos documentos como direitos a serem garantidos e sim como gastos a serem assumidos como forma de generosidade. Além disso, ao afirmar que os pobres precisam ser *protegidos* e que *as políticas e gastos* para abrir caminhos de oportunidades a eles precisam ser *resguardados*, admite-se, discursivamente, que há uma situação de ameaça a essas políticas e que isso não é naturalmente compatível com as ações para o desenvolvimento econômico duradouro.

As políticas educacionais, no âmbito do organograma governamental, estão localizadas na modalidade política social, e essa denominação, como lembra Saviani (2016), decorre das contradições do sistema capitalista. A política social – que contempla as ações das áreas de educação, saúde, previdência e assistência social, cultura e comunicações, é necessária para contrabalançar “o caráter antissocial da ‘política econômica’ cujos efeitos, entretanto, contraditoriamente atuam no sentido de desestabilizar a ordem capitalista em lugar de consolidá-la” (IBIDEM, p. 1).

No documento *Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade no gasto público no Brasil*, a caracterização da situação brasileira, apresentada no Resumo Executivo do documento, inicia afirmando que “o Governo Brasileiro gasta mais do que pode e, além disso, gasta mal”, e, que, ao “longo das duas últimas décadas, o Brasil observou um consistente aumento dos gastos públicos, o que agora coloca em risco a sustentabilidade fiscal” (p. 6). Tendo como objetivo “analisa[r] as raízes dos problemas fiscais recorrentes do Brasil e apresenta[r] opções para sua solução” (p. 7), na sequência o documento elogia a aprovação da Emenda Constitucional 95, que tange sobre o teto de gastos, afirmando que ela introduz “uma trajetória de ajuste gradual para os gastos públicos ao longo dos próximos dez anos”. Nesse documento, desde seu título e subtítulo, a questão do gasto é novamente central, uma vez que não se nomeia como investimento público, por exemplo, e sim como gasto. Além disso, o título “Ajuste Justo” afirma ser necessário pensar em ajustes e já adjetiva essa proposição como justa, já que o documento aponta sua análise como eficiente e equânime. Essa estratégia de nomear investimentos públicos como gastos vai ao encontro de um discurso consensual. É bastante difícil contrapor-se à necessidade de cortar gastos, já que até mesmo no contexto domiciliar, por exemplo, é bastante forte essa necessidade, especialmente em contextos de crise e/ou recessão.

O documento *O Caminho da Prosperidade*, projeto de governo de Jair Bolsonaro, também faz referência à crise fiscal ao apresentar a sua narrativa sobre a situação do país. Nesse discurso, afirma estar propondo “um governo decente, diferente de tudo aquilo que nos jogou em uma crise ética, moral e fiscal”. A caracterização da situação do país, nos três documentos, parte da necessidade de políticas de austeridade, acompanhadas de reformas que diminuam o tamanho do Estado.

Para a perspectiva bakhtiniana do discurso, a palavra é ideológica por excelência, pois a mesma língua serve a classes sociais distintas, portanto “o signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se,

degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade” (BAKHTIN, 2014, p. 48). Para tratar dessas tensões, Bakhtin emprega noções como força centrípeta e força centrífuga. As forças centrípetas são responsáveis por estabilizar o discurso, torná-lo homogêneo, monologizado, ou seja, é responsável por ocultar o conflito, a luta de classes. Já as forças centrífugas são responsáveis por relativizar, pela instabilidade, pela heterogeneidade e por invocar a contradição. Nesse sentido, o discurso que pauta a necessidade de políticas de austeridade são forças centrípetas de unidade ideológica do neoliberalismo, por vezes definidas como objetivo a ser alcançado, outras como justificativa e meio de concluir reformas.

Esse tipo de política visa equilibrar os gastos e a arrecadação do Estado, através do aumento de impostos e do corte de gastos, em geral, nas áreas da política social. Essas medidas impactam a classe trabalhadora, uma vez que os impostos no Brasil são de caráter regressivo, incidindo sobre o consumo, ou seja, todos pagam a mesma quantidade de impostos independentemente da sua renda. E, também, as políticas sociais, de transferência de renda, previdência e assistência social, saúde, educação, etc., são destinadas prioritariamente às populações com menor renda ou em condições de pobreza.

Os grupos de interesse que elaboraram os documentos estudados neste artigo mobilizam recursos discursivos capazes de transfigurar a realidade, pois conhecem a impopularidade de políticas dessa natureza. Por isso, constroem discursivamente projetos que ocultam as disputas de classe, promovendo um discurso monologizado de que esse é o único caminho, de que não há alternativas. Como podemos observar no quadro abaixo, eles utilizam o discurso contrário às políticas de ajuste para justificar a sua necessidade.

Quadro 01 – Relação crise-ajuste fiscal-pobres

Documento	Excertos
A Travessia Social	Embora a crise que se abate sobre o país afete toda a população, há uma série de razões para que os mais vulneráveis recebam a maior parte do seu peso. Para começar, a deterioração do mercado de trabalho não poupa ninguém, mas tende a prejudicar mais os mais pobres (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016, p. 5)
Um Ajuste Justo	Desenhar e implementar um “ajuste justo” que coloque as contas fiscais do Brasil de volta em uma trajetória sustentável, ao mesmo tempo em que protege os pobres , é um grande desafio (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 5)
O Caminho da Prosperidade	O desequilíbrio fiscal gera crises, desemprego, inflação e miséria. Inflação é o maior inimigo das classes mais desamparadas, pois não apenas empobrece o trabalhador, mas também aumenta a desigualdade de renda, piorando a situação dos mais pobres (TSE, 2018, p. 52).

Elaborado pelas autoras com base em: FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (2016), BANCO MUNDIAL (2017), TSE (2018).

Grifos nossos.

Esses excertos nos mostram uma articulação discursiva entre os documentos, uma vez que, além de partirem da necessidade das políticas de austeridade, incorporam o discurso de outra classe social, a classe trabalhadora, para criar o consenso de que o ajuste fiscal vai beneficiar aos mais pobres. Para Leda Paulani, a redução do Estado ao mínimo está

brandindo-se os princípios neoliberais da eficiência, da rigidez de gastos, da austeridade, administra-se hoje o Estado 'como se fosse um negócio'. E é de fato disso que se trata, pois, contrariamente ao que ocorria na fase anterior, a atuação do Estado se dá agora visando preservar não os interesses da sociedade como um todo (emprego, renda, proteção social etc.), mas os interesses de uma parcela específica de agentes, cujos negócios dependem fundamentalmente dessa atuação (PAULANI, 2007, p. 78-79).

Ou seja, os interesses salvaguardados pelas políticas de austeridade são os das classes mais abastadas, que não pagam impostos progressivos e que, em geral, não necessitam utilizar serviços públicos. Além disso, a degradação dos serviços de saúde e educação, dentre outros, impulsiona o setor privado dessas áreas.

Em termos discursivos, cabe ainda levantar a questão da construção composicional dos enunciados de cada documento no que se refere à responsabilidade pela crise fiscal ou econômica. No **Quadro 01**, o primeiro documento (*A Travessia Social*) afirma que *a crise que se abate sobre o país* afeta a todos, e a deterioração do mercado de trabalho não poupa ninguém. Aqui, vemos que a responsabilidade pela instabilidade econômica recai sobre a *crise* e sobre a *deterioração do mercado de trabalho*, isentando outros possíveis responsáveis. O segundo documento (*Um Ajuste Justo*) afirma que tem como objetivo colocar *as contas fiscais do Brasil de volta numa trajetória sustentável*. Esse enunciado nos permite compreender que *as contas fiscais* é que são as responsáveis pelo contexto de instabilidade econômica do Brasil. No terceiro enunciado do **Quadro 01** (documento *O caminho da Prosperidade*), o gerador de *crises, desemprego, inflação e misérias* é o *desequilíbrio fiscal*. Nos três documentos, a instabilidade econômica, bem como suas consequências, é construída discursivamente como algo já dado, sem que seja atribuída responsabilidade a ações ou políticas de agentes hegemônicos globais ou mesmo nacionais. Desse modo, os inimigos a serem combatidos são *as contas fiscais, a crise, a deterioração do mercado de trabalho e o desequilíbrio fiscal*. A estratégia discursiva, portanto, não permite a compreensão de que todos os fatores citados pelos documentos sejam consequências de políticas e de ações de agentes hegemônicos. Essa estratégia atua para tentar apagar os conflitos de classe que geram os contextos que todos os documentos se colocam à disposição para resolver.

A força que atua na construção composicional para criar efeitos de homogeneização discursiva vai tentando apagar as diferenças de valorações, e, portanto, os con-

flitos de classes. Além disso, a repetição de padrões enunciativos vai constituindo os discursos que se tornam hegemônicos em diferentes esferas de atividade humana. “Esses lugares-comuns, com seus consensos, vão, a partir de sua repetição de padrões, tentando enfraquecer as lutas dos índices de valores imanente nos signos. E isso, por conseguinte, fortalece os discursos capitalistas neoliberais” (CARACELLI SCHERMA, 2015, p.233).

Ademais, a incorporação da contrapalavra, assumindo para si reivindicações de interesses da classe trabalhadora, por exemplo, que consta em todos os enunciados, também reforça esse efeito de que as diferentes vozes e os diferentes interesses estão presentes nas proposições apresentadas em cada documento.

O LUGAR QUE A EDUCAÇÃO OCUPA NO PROJETO DE SOCIEDADE DEFENDIDO

Os discursos dos documentos *A travessia Social*, *Um ajuste justo* e *O Caminho da prosperidade* partem da narrativa de que é necessário recorrer a cortes orçamentários, condicionam a política educacional a reformas de caráter neoliberal. Nesse sentido, o lugar que a educação ocupa no projeto de país está atrelado à ideologia neoliberal de austeridade.

Sobre o documento produzido pelo Banco Mundial, o primeiro aspecto que queremos discutir é a utilização das palavras *eficiência e ineficiência*: essas palavras aparecem no texto 169 vezes; se considerado apenas o capítulo referente à educação, elas aparecem 35 vezes em suas 28 páginas. No primeiro enunciado do texto, em uma síntese, é apresentado o diagnóstico dos problemas educacionais do Brasil e sua resolução.

As crescentes despesas públicas e a queda nos números de matrículas públicas resultam em um maior gasto por estudante e em razões aluno-professor ineficientes. Para municípios mais ricos a eficiência é ainda mais baixa dada a transição demográfica mais acelerada, o que resulta em uma redução mais rápida do número de alunos na rede pública. A obrigatoriedade constitucional de se gastar 25 por cento das receitas tributárias em educação contribui para que tais municípios aumentem os gastos por aluno de forma mais acelerada. Esse gasto adicional nem sempre se traduz em maior aprendizado, o que gera ineficiências. Além de uma razão aluno-professor relativamente baixa, o sistema público de educação no Brasil é caracterizado por baixa qualidade dos professores e pelos altos índices de reprovação. Todos esses fatores levam a ineficiências significativas. Se todos os municípios e estados fossem capazes de emular as redes escolares mais eficientes, seria possível melhorar o desempenho (em termos de níveis de aprovação e rendimento estudantil) em 40% no ensino fundamental e 18% no ensino médio, mantendo o mesmo nível de despesas públicas. Em vez disso, o Brasil está gastando 62% mais do que precisaria para atingir o desempenho atualmente observado em escolas públicas, o que corresponde a quase 1% do PIB. Os gastos públicos com o ensino superior também são altamente ineficientes, e quase 50% dos recursos poderiam ser economizados. Os gastos públicos com ensino fundamental e médio são progressivos, mas os gastos com o ensino superior são altamente regressivos. Isso

indica a necessidade de introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas e de direcionar melhor o acesso ao financiamento estudantil para o ensino superior (programa FIES) (p. 121).

No enunciado acima, os signos ideológicos eficiência e ineficiência se agrupam para criar camadas de sentidos no que se refere à educação: “[...] gastar 25 por cento das receitas tributárias em educação contribui para que tais municípios aumentem os gastos por aluno de forma mais acelerada” – aqui, o verbo gastar e o substantivo gastos são utilizados para levar à conclusão de ineficiências, uma vez que os gastos apontados não se traduzem em maior aprendizado. Mais adiante no enunciado, a ineficiência é ligada à baixa qualidade dos professores e aos altos índices de reprovação. Já no que diz respeito à eficiência, a ligação é diretamente construída com a melhora no desempenho, cujo argumento principal são dados concretos (40% no ensino fundamental e 18% no ensino médio). Interessante ressaltar, também, que, quando há uma ligação discursiva com ineficiência, a palavra escolhida é gasto; já quando se liga à eficiência, a palavra escolhida é despesa. Uma diferença aparentemente sutil, mas que contribui para maior ou menor peso na argumentação.

Ainda no que diz respeito aos signos eficiência/ineficiência, o documento do Banco Mundial apresenta a ideia da necessidade de melhoria da qualidade das despesas públicas, além de um ajuste fiscal (inclusive se ligando discursivamente ao título do documento – *Ajuste Justo*). Para essa melhoria da qualidade das despesas, esse agente hegemônico global coloca como exigência “a institucionalização de um sistema regular e rigoroso de monitoramento e avaliação das políticas públicas” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 15). O monitoramento proposto pelo Banco Mundial está diretamente vinculado aos resultados em relação aos gastos. Nesse ponto, cotejando com os outros dois documentos, há um aspecto comum, visto que todos eles se alinham à vinculação da relação gasto-resultado, como podemos ver nos seguintes excertos:

Quadro 02 – Relação Gasto-Resultado na esfera educacional

Documento	Excerto
A Travessia Social	O Brasil já acumulou as observações e o conhecimento necessários para identificar os principais problemas técnicos na má qualidade do ensino fundamental. Apesar dos resultados médios não serem bons, há numerosos casos de experiências bem-sucedidas, inclusive em localidades periféricas e mais pobres. Ou seja, podemos fazer muito melhor (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016, p. 15).

Um Ajuste Justo	<p>O monitoramento deve manter seu foco nos resultados e vincular tais resultados aos insumos orçamentários. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 15).</p> <p>Em particular, em áreas prioritárias como saúde e educação, as ineficiências das despesas significam que resultados iguais ou melhores poderiam ser obtidos com menos recursos (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 15).</p> <p>A análise dos gastos públicos com educação e saúde é baseada em curvas de produtividade que permitem inferir o escopo para ganhos de eficiência. (BANCO MUNDIAL, 2017, p.20).</p> <p>No Brasil não faltam experiências positivas e inovadoras de como melhorar a qualidade da educação com recursos limitados. Inovações na gestão escolar no estado do Ceará demonstraram como melhorar significativamente os resultados de aprendizagem por meio de incentivos ao desempenho (Figura 95). No Ceará, a distribuição da receita tributária estadual (o ICMS) é baseada no índice de qualidade da educação de cada município. O Ceará também realizou intervenções na aprendizagem dos alunos, tais como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e introduziu o fornecimento aos professores de materiais de ensino e alfabetização pré-elaborados. No Amazonas, os professores são avaliados pouco tempo após a sua contratação, e somente os melhores são mantidos. Um curso online obrigatório de duas horas e uma avaliação final são requisitos para todos os professores durante seu estágio probatório. Os estados do Rio de Janeiro e Pernambuco introduziram um bônus para os professores e funcionários com base no desempenho das escolas. O Rio de Janeiro também eliminou a nomeação política de coordenadores regionais e diretores de escolas, além de introduzir uma avaliação de desempenho anual para diretores escolares e regionais, e reuniões regulares para disseminar os resultados e dar destaque às escolas com desempenho melhor. Todas essas experiências se mostraram custoefetivas, não somente melhorando o desempenho dos alunos, mas também aumentando a eficiência do gasto público em educação (BANCO MUNDIAL, 2017, p.131).</p>
O Caminho da Prosperidade	<p>Os dados da ONU indicam que o nível de gastos que o Brasil tem com educação é incompatível com o péssimo nível educacional dos estudantes. Temos figurado ultimamente entre os piores resultados do PISA, feito pela OCDE (TSE, 2018, p. 43)</p>

Elaborado pelas autoras com base em: FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (2016), BANCO MUNDIAL (2017), TSE (2018). Grifos nossos.

Nos excertos dos três documentos, a relação gasto-resultado é apresentada. O primeiro excerto do **Quadro 02** utiliza uma estratégia de certo modo sutil de construir essa relação gasto-resultado, contudo, pelo estudo desse material verbal, podemos compreender que, se até mesmo em *localidades periféricas e mais pobres há numerosos casos de experiências bem sucedidas*, a conclusão apresentada no documento é de que “podemos fazer muito melhor [com menos gastos]” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016, p. 15). No segundo excerto, os enunciados do Banco Mundial nos permitem compreender essa relação gasto-resultado quando propõem a vinculação dos *insumos orçamentários* aos resultados obtidos e quando

afirmam que seria possível obter melhores resultados com menos recursos. Já o terceiro excerto nos mostra a relação direta entre o que se gasta em educação e o que se espera como resultado. Além disso, o resultado é vinculado ao PISA, teste internacional, que figura entre as ações de monitoramento de agentes hegemônicos globais para a proposição de políticas públicas vinculadas à esfera da educação.

Um traço comum nos discursos dos três documentos acerca da relação custo-resultados é a comparação que constroem com outros países – quando utilizam os dados da OCDE, por exemplo – ou quando trazem relatos de experiências consideradas por esses documentos como experiências de sucesso por serem localidades ditas periféricas ou mais pobres e que conseguem mais resultados com menos gastos. No documento do Banco Mundial, por exemplo, é possível construir compreensões no sentido de que o mais importante é a melhoria da eficiência do gasto público em educação. Ao afirmar que “Todas essas experiências se mostraram custoefetivas, não somente melhorando o desempenho dos alunos, mas também aumentando a eficiência do gasto público em educação” (BANCO MUNDIAL, 2017, p.131), o uso da palavra *somente* nos possibilita compreender que melhorar o desempenho dos estudantes seria pouco se não fosse atrelado a uma redução de gastos; essa relação é reforçada pela conjunção adversativa *mas*, que coloca em contraposição a ideia de melhoria de desempenho dos estudantes e a melhoria da eficiência dos gastos públicos em educação.

Também no que diz respeito aos signos eficiência/ineficiência, o estudo dos documentos nos permite compreender uma forte relação que se constrói entre as análises de dados da educação e a proposição de políticas públicas. Essa relação constitui o que estamos chamando de agenda para a educação. De acordo com o Banco Mundial, é necessário institucionalizar um sistema de monitoramento e avaliação de políticas públicas de modo a “subsidiar a escolha das soluções mais eficazes para que as políticas públicas atinjam seus objetivos e, assim, orientar as decisões sobre quais programas devem ser suspensos, mantidos ou expandidos” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 15). Nesse trecho, vemos a materialização das proposições de um agente hegemônico global na orientação sobre decisões na esfera da política educacional brasileira, atuando, inclusive, na proposição, suspensão, manutenção ou expansão de políticas públicas com base em seus resultados de eficiência/ineficiência, que são todos calculados sob os preceitos neoliberais, uma vez que são sustentados pelas razões econômicas e de mercado. Além disso, novamente a insuficiência do Estado aparece no discurso do Banco Mundial quando o documento afirma que é necessário que pesquisadores externos aos governos tenham acesso a dados necessários para a tomada de decisões em relação às políticas públicas, o que, segundo esse agente hegemônico, aumentaria “a credibilidade e a busca de eficiência” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 15). Além disso, as ações propostas nos três documentos trazem sempre comparações com outros países e com outros agentes hegemônicos globais, como a OCDE, por exemplo.

Na análise de Giroto (2018, p. 166), “a ideia de eficiência fomenta a busca por processos que reduzam investimentos e ampliem resultados em educação, quase todos medidos por testes padronizados”. Assim, o discurso do Banco Mundial procura omitir o caráter ideológico que se pressente no estabelecimento das disjuntivas *eficiência/qualidade* e *ineficiência/baixa qualidade*. Essa omissão pode ser compreendida pela própria escolha do argumento de dados concretos, com percentuais e taxas de melhora de desempenho para criar efeitos de objetividade.

Trata-se de dispositivo ideológico criado como estratégia para garantir o consenso, pois, “a classe dominante procura dar ao signo ideológico um caráter superclassista, eterno, procura restringir e apagar do interior da palavra a luta das relações sociais, de fazê-la expressão de um ponto de vista único, fixo e imutável” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 200). De acordo com Freitas (2018, pp. 44-45):

Tendo como intencionalidade última produzir a melhoria da qualidade da educação por meio da concorrência entre escolas e entre professores *em um livre mercado*, desenvolveu um “conceito de qualidade da educação” que implica o afastamento do governo da gestão da educação (ainda que não de seu financiamento), como forma de permitir a operação da livre iniciativa educacional dentro das regras do mercado (e não dos governos). É surpreendente que se tenha justificado essa abordagem como a afirmação de que ela diminuiria a segregação escolar, quando o fato de se lançar a educação (escolas, professores e estudantes) em uma espécie de “darwinismo social” somente poderia, como aconteceu, vir a agravar os processos de segregação - produto da própria concepção meritocrática que está na base do neoliberalismo.

O termo *gasto público*, enquanto signo ideológico, expressa o sentido de algo que se perde sem a possibilidade de se recuperar, sem retorno, uma despesa. Já o signo ideológico *investimento* traz em si o sentido de aplicar recursos para atingir um objetivo. Nos discursos aqui estudados, essas categorias aparecem da mesma forma em todos os documentos: o termo *gasto público* aparece vinculado aos recursos destinados a direitos sociais, ou seja, saúde, educação, previdência, etc. Enquanto a palavra *investimento* se liga com o setor privado, políticas de infraestrutura e a economia.

A própria noção de qualidade passa a ser concebida como objetivo, com forte conotação de neutralidade, a ser alcançado. Nesse sentido, Enguita (2012, p. 95) afirma que

A qualidade se converte (...) numa meta compartilhada, no que todos dizem buscar. Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-lo para coroar suas propostas, sejam lá quais forem. Qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade. Da mesma forma que, em campos mais amplos, as medidas políticas devem ser justificadas em virtude da democracia (ou do socialismo, conforme o país) e as econômicas em função do controle de preços ou do aumento do emprego, mesmo no caso em que

conduzam, respectivamente, à restrição das liberdades ou da soberania popular ou do aumento da inflação e do número de desempregados. De um simples termo ou expressão, transforma-se assim no eixo de um discurso fora do qual não é possível o diálogo, porque os interlocutores não se reconhecem como tais senão através de uma linguagem comum.

Não há ninguém que defenda publicamente a desqualificação da educação. O que está em jogo é a definição do conteúdo de qualidade, são campos de disputas os sentidos e significados de como a qualidade se efetiva através de políticas educacionais, ações pedagógicas, gestão escolar, formação docente.

Ainda sobre o título do capítulo do documento, equidade aparece ao lado de eficiência com o sentido de justiça, imparcialidade, em que a educação pública, além de eficiente, traga igualdade de direitos. Este é um discurso tipicamente neoliberal, pois, como nos lembra Leher (1998), equidade passou a substituir o conceito de distribuição de renda durante a gestão de Robert McNamara no Banco Mundial, na década de 1970.

Nesse documento, a materialidade discursiva nos mostra uma forte construção em torno dos signos *eficiência* e *ineficiência*, ligados à esfera educacional, sempre entrecruzados a dados de desempenho, em geral, construído com base em índices globais, como a razão aluno-professor, ou a discursos globais, como o da produtividade, por exemplo.

O documento *A travessia Social* defende que “as despesas públicas, nos próximos anos, devem interromper sua trajetória de crescimento acima da renda nacional” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016, p. 4) e que a solução para a crise brasileira seria “buscar o equilíbrio fiscal, retomar o crescimento e ampliar as boas políticas sociais” (IBDEM, p. 5). O debate educacional está sob o título de *Conhecimento e cidadania*, em que se afirma que é o acesso ao conhecimento que define o destino de cada um na sociedade e “isto torna a educação a maior e a principal política social, a que liberta o indivíduo das restrições da pobreza, da origem familiar e de sua situação na estrutura de classes” (IBDEM, p. 15).

Já o documento *O Caminho da Prosperidade* (TSE, 2018) é organizado em 81 páginas, em que se apresenta um programa de governo cujas linhas de ação se organizam da seguinte maneira: Segurança e combate à corrupção; Saúde e Educação; e Economia. A linha de ação que aglutina saúde e educação tem como slogan a frase “É possível fazer muito mais com os atuais recursos”, em que utiliza os mesmos comparativos que o Banco Mundial: os gastos públicos dos países da OCDE. Esses dados comparativos não consideram os índices de desigualdade e nem o percurso histórico de formação dessas sociedades.

Assim, as discussões da esfera educacional aparecem junto das discussões sobre saúde, partindo do argumento de que a “Educação e a saúde [estão] à beira do colapso” (TSE, 2018, p. 12). Neste documento, o discurso da ineficiência também aparece, como podemos ler no seguinte enunciado: “na Educação, assim como na Saúde, os números levam à conclusão que as crianças e os jovens brasileiros deveriam ter um desempenho escolar muito melhor, tendo em vista o montante de recursos gastos” (IBDEM, p. 41).

Ainda que, tanto a caracterização da situação do Brasil e o lugar que a educação ocupa nesses projetos sejam similares, o caráter conservador do documento *O caminho da prosperidade* se revela como um diferencial. Sobre os problemas da escola pública e das universidades, o documento afirma que “um dos maiores males atuais é a forte doutrinação” (TSE, 2018, p. 46) e que temos “uma educação aparelhada ideologicamente” (TSE, 2018, p. 80).

Como exercício de cotejamento dos dados, organizamos o **Quadro 03**, com as concepções de educação que são apresentadas nos enunciados dos três documentos estudados:

Quadro 03 – O lugar que a educação ocupa no projeto de sociedade defendido

Documento	Excerto
A Travessia Social	<p>O governo estará empenhado na criação e na melhoria dos bens públicos à disposição da população, em especial das populações mais pobres, mas não será mais seu provedor direto, para poder concentrar-se em saúde, educação, segurança pública e proteção social, que são bens públicos que o mercado tem dificuldades de prover. (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016, p. 8).</p> <p>Isto torna a educação a maior e a principal política social, a que liberta o indivíduo das restrições da pobreza, da origem familiar e de sua situação na estrutura de classes (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016, p. 15).</p> <p>Nos últimos tempos vencemos em grande medida a pobreza extrema, por meio de programas de transferência de renda. Nosso desafio hoje é muito mais difícil, é integrar estas populações nas atividades produtivas e elevar a mobilidade social. Só a educação pode fazer isto. (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016, p. 15).</p>
Um Ajuste Justo	<p>Liberar recursos para necessidades sociais urgentes, tais como o acesso a saneamento básico, educação infantil e assistência aos idosos (BANCO MUNDIAL, 2017, p.10).</p> <p>Licitações públicas são um passo crítico na provisão de serviços públicos para a população, seja na saúde, educação, infraestrutura, etc. (BANCO MUNDIAL, 2017, p.10).</p> <p>Em particular, em áreas prioritárias como saúde e educação, as ineficiências das despesas significam que resultados iguais ou melhores poderiam ser obtidos com menos recursos. (BANCO MUNDIAL, 2017, p.19).</p>

<p>O caminho da prosperidade</p>	<p>SAÚDE E EDUCAÇÃO: eficiência, gestão e respeito com a vida das pessoas. Melhorar a saúde e dar um salto de qualidade na educação com ênfase na infantil, básica e técnica, sem doutrinar (TSE, 2018, p. 22).</p> <p>Além disso, no papel de consolidação nacional, devemos lembrar da participação das Forças Armadas no processo de atendimento da saúde e da educação da população, principalmente em áreas remotas do país (TSE, 2018, p. 34).</p> <p>Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas (TSE, 2018, p. 46).</p>
----------------------------------	--

Elaborado pelas autoras com base em: FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (2016), BANCO MUNDIAL (2017), TSE (2018).

No que diz respeito às concepções de educação que os documentos nos apresentam, há diferentes camadas de materialidade sócio-histórica que vão se acumulando nesse signo. Pelos excertos, no primeiro documento, vemos a educação como um *bem público que o mercado tem dificuldades de prover*; a educação como *a maior e a principal política social capaz de libertar o indivíduo da pobreza e de sua estrutura de classe ou ainda como a única possibilidade capaz de integrar as populações pobres nas atividades produtivas e elevar a mobilidade social*. No segundo documento, temos sentidos de educação como uma *necessidade social urgente*; como *área prioritária* ou como um *serviço público*. Interessante observar que a palavra direito é substituída por *serviço público* para se referir à educação. O terceiro documento nos apresenta a educação, especialmente a infantil, básica e técnica como algo que deve receber um salto de qualidade, contudo *sem doutrinar*; a educação como uma *área que deve receber a ajuda das Forças Armadas no papel de consolidação nacional*; a educação como uma *área que deve ser melhorada por meio da mudança do método de Gestão e da modernização de seu conteúdo* – nesse ponto, o documento ainda reforça o combate à doutrinação, já defendida em outro enunciado, pela exclusão da “ideologia de Paulo Freire” e ainda apresenta a BNCC como uma possibilidade para essas mudanças desejadas.

Sobre as camadas de sentidos que se acumulam no signo escola, trazemos um exemplo de enunciado do Banco Mundial (2017, p. 124-125) que corrobora para a construção do argumento de que é preciso e possível fazer mais com menos recursos (ou gastos públicos):

A ineficiência do gasto em educação básica no Brasil é elevada e vêm aumentando. Uma Análise Envoltória de Dados (DEA) com dados do PISA da OCDE sobre educação no Brasil e em outros países latino-americanos demonstra que as escolas brasileiras são relativamente ineficientes no uso de recursos (DEA orientada a insumos). Ademais, a ineficiência média aumentou de cerca de 45% em 2006 para 55% em 2012. Embora os gastos por aluno tenham

aumentado, a maioria das escolas não conseguiu melhorar o desempenho, o que resultou em menor produtividade geral. A eficiência e o desempenho estão correlacionados: as escolas com os melhores resultados são, também, as mais eficientes. Os 25% de escolas com o melhor desempenho são, na média, 20% mais eficientes que as escolas no segundo quartil. Embora os fatores que causam um melhor desempenho escolar sejam, em grande parte, idiossincráticos e estejam relacionados à gestão escolar, escolas maiores, escolas urbanas e escolas privadas tendem a apresentar resultados melhores de desempenho e, também, de eficiência (Perelman et al., 2016).

Nesse excerto, temos um sentido de escola ineficiente em relação ao emprego dos recursos, uma vez que, mesmo com o aumento dos gastos públicos em educação, o desempenho dos estudantes não se mostrou melhor. Isso, segundo esse agente hegemônico global, configura uma escola pouco produtiva. Ainda para reforçar a relação que caracteriza a eficiência, ou seja, melhores resultados com menos gastos, o documento afirma que “A eficiência e o desempenho estão correlacionados: as escolas com os melhores resultados são, também, as mais eficientes” Banco Mundial (2017, p. 124-125). Desse modo, vemos que a redução de investimentos na esfera educacional poderá impulsionar um melhor desempenho dos estudantes. Uma lógica profundamente atrelada às concepções neoliberais de extração de maiores e melhores resultados com investimentos menores.

PROPOSTAS DE AGENDA PARA ESFERA EDUCACIONAL

As propostas, nos três documentos, são apresentadas da seguinte forma:

QUADRO 04 – Propostas para a esfera da Educação

Documento	Propostas
A Travessia Social	<ol style="list-style-type: none"> 1 Prioridade para o ensino fundamental e médio. 2 Foco na qualidade do aprendizado e na sala de aula. 3 Maior presença do Governo Federal no ensino básico. 4 Dar consequência aos processos e resultados das avaliações. 5 Foco na qualificação e nos incentivos aos professores do ensino básico. 6 Programa de certificação federal dos professores de 1° e 2° grau, em todo o país, para efeito de pagamento de um adicional à sua remuneração regular, custeado pela União. 7 Diversificação do ensino médio, de acordo com a vocação e o interesse dos alunos. Todo o processo educativo merece a atenção e os recursos do governo, mas a porta para a diminuição das desigualdades, o nivelamento das oportunidades e a melhoria da produtividade dos trabalhadores repousa na qualidade do ensino inicial. (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016, p. 16).

<p>Um Ajuste Justo</p>	<p>Ensino Fundamental e Médio</p> <p>1 Permitir o aumento da razão aluno-professor nas escolas mais ineficientes para, gradualmente, chegar a níveis de eficiência por meio da não reposição dos professores que se aposentarem (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 136).</p> <p>2 Expandir e compartilhar experiências positivas de gestão escolar que demonstraram bons resultados em vários estados e municípios do país (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 137).</p> <p>Ensino Superior</p> <p>3 Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0,26% do PIB (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 137).</p> <p>4 Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 138).</p>
<p>O Caminho da Prosperidade</p>	<p>1 Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOUTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE. Além disso, a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o ensino médio / técnico (TSE, 2018, p. 41).</p> <p>2 Precisamos inverter a pirâmide: o maior esforço tem que ocorrer cedo, com a educação infantil, fundamental e média. Quanto antes nossas crianças aprenderem a gostar de estudar, maior será seu sucesso (TSE, 2018, p. 45).</p> <p>3 Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas (TSE, 2018, p. 46).</p> <p>4 As universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. Devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada. Fomentar o empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa (TSE, 2018, p. 46).</p> <p>5 Educação à distância: deveria ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática. Deve ser considerada como alternativa para as áreas rurais onde as grandes distâncias dificultam ou impedem aulas presenciais (TSE, 2018, p. 46).</p>

Elaborado pelas autoras com base em: FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (2016), BANCO MUNDIAL (2017), TSE (2018).

No documento elaborado pela Fundação Ulysses Guimarães e (P)MDB, as propostas para a educação estão sintetizadas nas páginas 15 e 16, sendo as principais: Prioridade para o ensino fundamental e médio; Foco na qualidade do aprendizado e na sala de aula, dar consequência aos processos e resultados das avaliações; Foco na qualificação e nos incentivos aos professores do ensino básico; Programa de certificação federal dos professores de 1° e 2° grau, em todo o país, para efeito de pagamento de um adicional à sua remuneração regular, custeado pela União; Diversificação do ensino médio, de acordo com a vocação e o interesse dos alunos.

Segundo o documento, a prioridade do governo deve ser os anos iniciais, pois “aqui que se define o lugar que a criança vai ocupar na sociedade quando tornar-se adulta” (p. 15), justificando que são os anos iniciais “a porta para a diminuição das desigualdades, o nivelamento das oportunidades e a melhoria da produtividade dos trabalhadores repousa na qualidade do ensino inicial” (p. 16).

A proposta apresentada pelo Banco Mundial parte do pressuposto de que “os gastos públicos com ensino fundamental e médio são progressivos, e que os gastos com o ensino superior são altamente regressivos” e que isso indica “a necessidade de introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas e de direcionar melhor o acesso ao financiamento estudantil para o ensino superior (programa FIES)” (BANCO MUNDIAL, 2017, p.121).

Ocorre que a justificativa da proposta de cobrança de mensalidade nas universidades públicas está fundada no falso argumento de que “os gastos públicos com o ensino superior beneficiam majoritariamente os estudantes das famílias mais ricas” (Ibidem. p.136), visto que, de acordo com os dados da pesquisa divulgada em 2019 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), 70,2% do total de discentes das instituições federais têm renda mensal familiar per capita de “até 1 e meio salários mínimos” (ANDIFES, 2019, p. 212). Em 1996, quando foi realizada a primeira edição da pesquisa, eles já eram 44,3% do corpo discente. Se objeções não forem apresentadas aos resultados obtidos pela pesquisa da ANDIFES, só se poderia admitir a veracidade da tese sustentada pelo Banco Mundial caso fosse rebaixado o critério para identificar uma família como sendo rica, ou seja, esta organização precisaria definir como rico um estudante que pertencesse a uma família que recebesse renda mensal per capita de até 1 e meio salários mínimos.

Outra justificativa apresentada pelo Banco Mundial para reduzir recursos do ensino superior diz respeito ao custo aluno. O Banco Mundial entende que as universidades privadas são mais custo eficientes, pois gastam menos. Esse argumento desconsidera que, segundo estudo “Pesquisa no Brasil – Um relatório para a CAPES”, apontou que a produção científica brasileira é feita quase exclusivamente pelas instituições públicas de ensino, 99% das pesquisas desenvolvidas no país são em universidades públicas. Das 20 Universidades que mais produziram, 15 são federais e 5 estaduais. Esse dado é ignorado pelo relatório do Banco Mundial dentre os critérios de eficiência.

Essas justificativas apresentadas para reduzir investimentos no ensino superior público demonstram o interesse do Banco Mundial em garantir o acesso à universidade pública para quem pode pagar por ela, e para quem não pode, oferece o financiamento estudantil através do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Esse Fundo é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. Os argumentos utilizados pelo Banco Mundial para defender a privatização do ensino superior público têm como sustentação o capital individual que gera o diploma, como está exposto no seguinte enunciado: “os retornos do ensino superior são altos no Brasil, o que justificaria deixar que os estudantes paguem pela própria educação”. Nessa perspectiva, o Banco Mundial propõe estender o financiamento estudantil para o acesso ao “ensino superior”,

estimulando o endividamento dos estudantes oriundos das classes trabalhadoras (ou de famílias de trabalhadores manuais) após a conclusão da graduação.

Sobre a educação básica, o discurso que o coloca como prioridade procura jogar a opinião pública contra as universidades públicas, ao afirmar que “os gastos públicos com o ensino fundamental e ensino médio beneficiam os pobres mais do que os ricos” (BANCO MUNDIAL, 2017, p.134). Não é uma inverdade dizer que o acesso à escola pública é muito importante e necessário para os filhos da classe trabalhadora, especialmente se se considera que as classes mais altas podem pagar pelo ensino superior em universidades privadas. Contudo, “o Banco quer abandonar o ensino superior não para transferir seus recursos para o ensino fundamental, mas pela convicção de que os países pobres estão destinados a ser pouco mais do que fonte de trabalho barata para o Ocidente” (LEHER, 1998, p. 225).

Os problemas apresentados que justificam a ineficiência dos ensinos fundamental e médio, segundo o documento, ligam-se “ao número excessivo de professores” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 129). Já as alternativas apresentadas para melhorar a eficiência nos ensinos fundamental e médio fazem parte de uma proposta para precarizar ainda mais a carreira docente. Destacam-se aqui as seguintes: 1) “aumentar a eficiência fazendo com que os professores dediquem mais tempo a atividade em sala de aula e reduzindo o absentismo” (Ibidem, p.130); 2) “permitir o aumento da razão aluno-professor nas escolas mais ineficientes para, gradualmente, chegar a níveis de eficiência por meio da não reposição dos professores que se aposentarem” (Ibidem, p. 136).

O documento *O caminho da prosperidade*, no que se refere a propostas para a política educacional para a educação básica, propõe que o conteúdo e método de ensino precisam ser mudados, dando maior ênfase para a matemática, ciências e português e priorizando a educação básica e o ensino médio/técnico (TSE, 2018, p. 41) e a qualificação dos professores (TSE, 2018, p. 44); segundo a proposta, “precisamos inverter a pirâmide: o maior esforço tem que ocorrer cedo, com a educação infantil, fundamental e média. Quanto antes nossas crianças aprenderem a gostar de estudar, maior será seu sucesso” (TSE, 2018, p. 45); e, sobre o ensino superior, conclui: “Devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada. Fomentar o empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa.”

As propostas para a esfera educacional apresentadas pelos três documentos têm vários pontos de convergência entre si e também com o conjunto de ideologias neoliberais. O cotejamento desses enunciados nos permite compreender os interesses que se materializam nesses documentos cumprem funções determinadas como instrumentos utilizados por determinados agentes hegemônicos. Além de desempenharem funções como instrumentos, constituídos por materialidades discursivas. E,

ao lado da materialidade, da concretude desses documentos, há o “universo dos signos” ao qual eles pertencem. Assim, a existência deles é, além de material, uma existência capaz de distorcer a realidade, de ser-lhe fiel, de apreendê-la de um pon-

to de vista específico; é uma existência sujeita a critérios de avaliação ideológica (a atribuir valores como verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). (CARACELLI SCHERMA, 2015, p.142).

Como produtos de disputas de interesses e de atuação de diferentes forças discursivas, o estudo dos documentos nos permite compreender que as propostas de agenda por eles apresentadas para a esfera da educação brasileira não são somente propostas textualmente materializadas, mas são parte de um jogo discursivo que vai constituindo e justificando ações na própria base material da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos compreensões sobre os aspectos ideológicos e programáticos de documentos que fazem parte do alicerce de projetos políticos para a educação brasileira, sem a pretensão de investigar, neste momento, a implementação das demandas na política educacional oficial. O objetivo foi compreender as demandas de agentes hegemônicos globais – em especial o Banco Mundial – na esfera educacional brasileira, bem como a influência dessas propostas na política brasileira no período de 2016 a 2018.

Nos três documentos aqui estudados, buscamos a caracterização da situação brasileira no que se refere a aspectos políticos, econômicos e sociais, o lugar que a educação ocupa no projeto de sociedade defendido, bem como propostas de agenda para esfera educacional. No que diz respeito à caracterização da situação brasileira, os discursos pressupõem que vivemos uma crise política, econômica e fiscal no país desde 2015, e que essa crise é decorrente do desgaste dos governos anteriores e da necessidade de mudanças no que tange aos gastos públicos. O debate sobre eficiência/ ineficiência dos gastos públicos constitui um importante pilar desses documentos. Na construção composicional dos discursos dos documentos, há tentativas de apagamento de conflitos de classe, à medida que a materialidade discursiva dos agentes envolvidos na construção dos documentos vai incorporando palavras e contrapalavras, absorvendo o discurso contrário a seus interesses como se deles fosse.

Em relação ao lugar que a educação ocupa nesses discursos, há uma construção em torno do argumento de educação como um serviço e não como um direito. Um das estratégias discursivas mais fortes é a proposição da relação entre redução de investimentos (que nos documentos aparece como *gastos*) e a melhoria de resultados, repetindo o padrão enunciativo de que é possível fazer mais e melhor com menos recursos.

A coesão argumentativa que percebemos entre os três documentos acontece na repetição de um padrão discursivo que se constrói nos sentidos. Os sentidos, por sua vez, estão encarnados nas palavras que cumprem a função de signo ideológico. A fim de análise, demonstramos como o discurso único se organiza nesses documentos através das seguintes categorias de análises: *gasto público/investimento; eficiência/ineficiência;*

No que diz respeito às propostas de agenda para esfera educacional, pela escuta do entrecruzamento das vozes desses sujeitos, através da metodologia do cotejamento, emerge um mesmo projeto de sociedade: uma sociedade pautada pelos valores neoliberais e tendo o discurso educacional a pretensão de ser monológico, ou seja, pretende ocultar as contradições de uma sociedade de classes. Há vários pontos de convergência entre as propostas apresentadas pelos três documentos, que constroem sua materialidade discursiva também em consonância com o conjunto de ideologias neoliberais.

A perspectiva assumida pelos três projetos de sociedade e seus desdobramentos em políticas educacionais destina a escola para os excluídos e fica reduzida ao ensino básico. Atualmente, a principal reforma em curso no sistema educacional brasileiro é a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se esperam que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. A maior polêmica concentra-se na Reforma do Ensino Médio, que amplia o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais; muda a estrutura curricular a fim de contemplar a BNCC, em que somente os componentes curriculares de matemática e de português são obrigatórios, focando nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

O Banco Mundial mobilizou esforços e investimentos para a implementação da BNCC no Brasil, e teve como parceiros os dois outros projetos aqui estudados. As propostas para o ensino médio são parte de uma estratégia para lançar os jovens para o mercado de trabalho com uma qualificação técnica, que prioriza o ensino de português e de matemática entendendo que as habilidades de ler, escrever e contar são as habilidades mínimas e máximas para que eles desenvolvam competências laborais de baixa remuneração requeridas por um mercado de trabalho que não envolve atividades de alta complexidade intelectual.

A coesão discursiva entre Banco Mundial e os dois últimos governos reforça e reverbera a política neoliberal de forma articulada e se constitui como um discurso hegemônico. A fim de conclusão, é possível compreender que um dos elementos centrais dos ajustes orçamentários que vêm sendo propostos para a esfera educacional é o corte de investimentos na educação superior pública e o redirecionamento dos gastos públicos em educação para a educação básica, sendo esta uma estratégia para conformar os países periféricos à divisão internacional do trabalho.

A materialidade discursiva dos três documentos aqui estudados reflete e refrata ideologias hegemônicas globais, veiculando as mesmas leis neoliberais que regem outras esferas de atividade humana mais ligadas à produção econômica direcionando-as também para a esfera educacional.

A repetição de padrões enunciativos como estratégia discursiva, bem como a incorporação das contrapalavras nos discursos hegemônicos trabalham para criar efeitos de neutralidade; contudo é uma neutralidade inexistente, uma vez que há nesse jogo um conjunto de intencionalidades que vão trabalhando para a criação de consensos funcionais à reprodução das ideologias capitalistas neoliberais.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES** – 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. - 16 ed. - São Paulo: Hucitec, 2014. 203 p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, págs. 261-306.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>

CARACELLI SCHERMA, C. **A palavra como concretude do espírito de uma época: o nascer-já-caminhando das ideologias da competitividade e a agricultura globalizada / Camila Caracelli-Scherma**. - São Carlos: UFSCar, 2015.

ENGUITA, Mariano Fernández. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In: GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tadeu Tomaz (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

EVANGELISTA, Olinda.; SHIROMA, Eneida Oto. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo**. In: CÊA, Georgia.; RUMMERT, Sonia Maria.; GONÇALVES, Leonardo. **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande RS: Ed da FURG, 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **A travessia social: uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2016. 20 p. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/> acesso em 27 de abril de 2020.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. **Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil**. Educar em Revista, 34 159-174, 2018.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à ideologia da globalização: A Educação como Estratégia do Banco Mundial**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. Estado e lutas sociais no Brasil (1989-2019). **O DELTA**, UFRGS. 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/odela/2019/10/24/estado-e-lutas-sociais-no-brasil-1989-2019/>.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. Polêmicas sobre a definição do impeachment de Dilma Rousseff como golpe de Estado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, vol. 14, n. 2, 2020.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In BRAIT, Beth (org.): **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2005. Pp. 168-176.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2016.

TSE. **O Caminho da Prosperidade**. 2018. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos>. Acesso em: 27 de abril de 2020.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

OS INDICATIVOS DO RELATÓRIO “UM AJUSTE JUSTO” DO BANCO MUNDIAL À EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

INDICATIONS OF THE WORLD BANK’S “A FAIR ADJUSTMENT” REPORT TO PUBLIC EDUCATION IN BRAZIL: A CRITICAL ANALYSIS

LOS INDICATIVOS DEL INFORME “UN AJUSTE JUSTO” DEL BANCO MUNDIAL A LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN BRASIL: UNA ANÁLISIS CRÍTICO

Carolina Borghi Mendes¹

<https://orcid.org/0000-0001-6963-0121>

Jorge Sobral da Silva Maia²

<http://orcid.org/0000-0003-4066-738X>

Resumo: Uma análise da realidade brasileira nos mostra como a adesão do país ao neoliberalismo superou a esfera puramente econômica e inseriu-se na formulação e desenvolvimento de políticas públicas, inclusive educacionais, com incisiva influência do Banco Mundial. Nesse sentido, torna-se relevante investigar as diretrizes recentes que esta instituição indicou ao cenário educacional no Brasil, em especial, à educação básica. No presente artigo propomos, com fundamento no Materialismo Histórico-Dialético, analisar elementos do Relatório do Banco Mundial intitulado “Um Ajuste Justo” sobre o ensino fundamental e médio, publicado em 2017 a pedido do governo federal, identificando suas determinações à educação escolar pública. Os dados indicam, por um lado, a descaracterização dos problemas reais existentes na prática social das escolas públicas, reduzindo-os à lógica do capital no sentido de inferir a suposta necessidade de diminuição de recursos financeiros e, por outro, a contundente responsabilização de docentes pelo fracasso escolar e pelos gastos, na ótica do documento, excessivos.

1 Doutora e Mestre em Educação para a Ciência, (UNESP). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), vinculado PPG em Educação para a Ciência UNESP, e do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ensino de Ciências (LEPEC), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho/PR (UENP-CJ). Atualmente é Professora do Colegiado de Ciências Biológicas, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) na UENP-CJ.

2 Biólogo, Doutor em Educação para a Ciência (UNESP). Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência - Universidade Estadual Paulista (UNESP). Líder do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência (LEPEC/CNPq)

Os indicativos do relatório “Um ajuste justo”...

Palavras-chave: Educação Escolar; Escola Pública; Neoliberalismo; Banco Mundial.

Abstract: An analysis of the Brazilian reality shows us how the country's adherence to neoliberalism went beyond the purely economic sphere and became part of the formulation and development of public policies, including education, with the incisive influence of the World Bank. In this sense, it is relevant to investigate the recent guidelines that this institution has indicated for the educational scenario in Brazil, in particular, for basic education. In this article, we propose, based on Historical-Dialectical Materialism, to analyze elements of the World Bank Report entitled “A Fair Adjustment” on primary and secondary education, published in 2017 at the request of the federal government, identifying its determinations for public school education. The data indicate, on the one hand, the mischaracterization of the real problems existing in the social practice of public schools, reducing them to the logic of capital in the sense of inferring the supposed need to reduce financial resources and, on the other, the overwhelming accountability of teachers due to school failure and excessive expenses, in the view of the document.

Keywords: School Education; Public school; Neoliberalism; World Bank.

Resumen: Un análisis de la realidad brasileña nos muestra cómo la adhesión del país al neoliberalismo superó la esfera puramente económica y entró en la formulación y desarrollo de políticas públicas, incluso educacionales, con incisiva influencia del Banco Mundial. En este sentido, es relevante investigar las directrices recientes que esta institución indicó al escenario educacional en Brasil, en particular, a la educación básica. En este artículo, proponemos, con base en el Materialismo Histórico-Dialéctico, analizar elementos del Informe del Banco Mundial titulado “Un Ajuste Justo” sobre la educación primaria y secundaria, publicado en 2017 a pedido del gobierno federal, identificando sus determinaciones a la educación escolar pública. Los datos señalan, por un lado, la caracterización errónea de los problemas reales existentes en la práctica social de las escuelas públicas, reduciéndolos a la lógica del capital en el sentido de inferir la supuesta necesidad de reducción de los recursos financieros y, por el otro, la contundente responsabilidad de los profesores debido al fracaso escolar y por los gastos, en la óptica del documento, excesivos.

Palabras clave: Educación Escolar; Escuela Pública; Neoliberalismo; Banco Mundial.

INTRODUÇÃO

A compreensão sobre os desafios impostos à educação escolar pública brasileira passa pela análise da relação que possui com o Estado e com as políticas públicas. Sabemos que a organização da escola pública, do trabalho docente e dos processos pedagógicos engendrados nela decorrem do compromisso de seus agentes, em especial dos docentes que realizam arduamente o ato de ensinar, mas não escapam das orientações e determinações incutidas pelas normas oficiais.

O Estado brasileiro ao longo da história de nosso país assumiu diferentes facetas que de maneira fenomênica pode induzir ao entendimento de que a dimensão ideológica foi sendo alterada e manifestada em tratativas para a sociedade muito divergentes entre si.

Ainda que seja inegável as díspares manifestações do Estado que em poucas décadas já mergulhou em processos ditatoriais e reemergiu com a conquista da democracia, indubitavelmente atacada, é necessário vislumbrar que suas ações não se deram dissociadas do cenário mundial e da forma como a vida em sociedade foi estabelecida. Isso significa que as particularidades da organização social brasileira não escamoteiam determi-

nações várias do contexto atual neoliberal a uma nação periférica do capitalismo, marcada pela desigualdade social e econômica:

Há no Brasil a naturalização da pobreza [...] e, associado a esta questão uma demonstração de escolhas políticas de um desenvolvimento que gera pobreza, exclusão social e drástica redução da qualidade social, cultural, econômica e ambiental. [...] Enfrentar o anterior exposto implica em identificar na atuação do Estado, que deveria representar a população, os elementos que historicamente vem impedindo a eliminação premente desta desigualdade no país. (MAIA, 2015, p. 122).

A atuação do Estado acarreta consequências à organização da sociedade, à vida dos indivíduos e ao desenvolvimento dos processos sociais das instituições. Por isso, há que se considerar o Estado não como uma entidade genérica, vazia de sujeitos, tensões e conflitos de interesses e como simples 'órgão de administração da vida pública', mas uma expressão concreta da relação entre política, economia e sociedade civil, incluindo instituições com interesses privados. Evidente que aqui é preciso certo cuidado para não se deixar levar pelo entendimento fetichista relacionado às muitas e complexas funções do Estado e para isso necessita-se considerar, para além de suas funções e usos, sua forma política, indo além de sua expressão como instrumento do capital.

A afirmação anterior implica em interpretações do Estado e seu papel considerando as formas sociais capitalistas diretamente associadas e determinadas pelo motor da história, a saber: a luta de classes e seus inerentes conflitos, a mercantilização da vida e a questão do valor que se relaciona a forma mercantil da produção, mediadas pela troca como forma social peculiar e intensa.

A escola pública não se isenta deste enredo. Saviani (2010) relembra que a educação como mediação da prática social global sofre inúmeras determinações das esferas sociais. A forma como o Estado desenvolve seu papel, a começar com as alianças que estabelece e com os intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2001) que o compõe, impacta a realização dos processos educativos, tanto no que concerne às diretrizes e políticas públicas, quanto às condições concretas para manutenção das escolas e da atividade de seus profissionais.

Osório (2014) discorre sobre o protagonismo do Estado nas sociedades, mostrando como no cenário latino-americano o poder estatal, face ao capitalismo dependente, assumiu a subordinação de operações dos países imperialistas, dado que as próprias classes sociais reproduzem os projetos daquelas nações, ao mesmo tempo em que indica como esses países continuam a exercer a exploração nas periferias do capital. A história do Brasil e de outros países da América Latina mostra como a atuação estatal manteve-se necessária diante de tanta desigualdade, mas, concomitantemente, fortaleceu esse processo sem comprometer-se efetivamente com a maioria de sua população, os trabalhadores, ou seja:

As mudanças de cunho social e econômicas ocorridas com o advento do neoliberalismo na economia e com o pragmatismo político, ainda que tenham provocado mudanças, não superaram o seu papel de defensor da classe dominante, na verdade, ao assumir a ideia de estado mínimo e pouco interventor, favoreceu a ampliação das forças hegemônicas na manutenção do *status quo*. (MAIA, 2015, p. 120, grifos do autor).

Essas forças hegemônicas, em grande medida contribuíram para que as escolas públicas continuassem a ser precarizadas, ora de forma mais explícita, ora menos, por meio de esvaziamento de recursos, de materiais, de condições mais qualificadas de trabalho aos docentes e da instalação de orientações administrativas e pedagógicas esvaziadas de compromisso com a formação humana da classe trabalhadora, atendendo aos interesses neoliberais impostos pelo sistema do capital.

A relação do papel do Estado com o que se expressou historicamente nas escolas se apresenta por diferentes vias, mas sua determinação última está na subserviência do poder estatal aos interesses de grupos, nacionais e internacionais, detentores das condições materiais de vida. Uma das expressões do que indicamos foi a íntima e histórica associação entre o Estado brasileiro e o Banco Mundial.

Recentemente, em meio a um cenário político conturbado, foi publicado o Relatório “Um Ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, do Banco Mundial, em novembro de 2017, destinado aos ministros da Fazenda, Henrique Meirelles, e do Planejamento, Dyogo Oliveira, do governo de Michel Temer (MDB), inicialmente encomendado pelo ex-ministro da Fazenda do governo Dilma Rousseff (PT), Joaquim Levy (FERREIRA, 2020).

Cientes do contexto anunciando, neste estudo temos como objeto o Relatório supracitado no que se relaciona aos indicativos sobre a Educação, particularmente as etapas do ensino fundamental e médio da Educação Básica, e seus desdobramentos aos docentes. O objetivo geral concentra-se em fazer uma análise crítica, preliminar, dos indicativos do Relatório. Para isso, buscamos contrapô-los a outros dados e documentos oficiais que nos permitam analisar e indicar como a defesa expressa no Relatório sobre os gastos excessivos com educação e a necessidade de reduzi-los não encontra sustentação concreta diante das determinações que sofre a educação escolar pública brasileira.

O artigo foi estruturado pela introdução, seguida dos fundamentos metodológicos que expressam a ferramenta de coleta, a forma de exposição e o método de análise de dados. Na sequência iniciamos a exposição de análises que evidenciam a relação entre o Banco Mundial e o Estado brasileiro por meio das bases históricas, políticas e econômicas que nos permitem situar o leitor sobre os dados e análises dos fragmentos do Relatório que se constituem como objeto do estudo, elaborados no item posterior. À guisa de conclusão, finalizamos com alguns indicativos de reflexões sobre o exposto.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Para este estudo utilizamos como técnica de coleta de dados a análise documental (GIL, 2008) por se tratar de análise crítica e preliminar do Relatório “Um ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”³, do Banco Mundial, publicado em 2017. Ele aborda variadas áreas para dispor de suas análises, como Saúde e Educação Pública. O capítulo sobre educação, “Gastar Mais ou Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública” (BM, 2017, p. 121-138), segue uma sequência para a apresentação dos dados, iniciada pela exposição dos gastos com educação no Brasil em comparação com outros países denominado de ‘pares’, para depois apresentar a “eficiência dos gastos” em cada nível/etapa de ensino. Traz, então, a “incidência dos gastos públicos em educação” e finaliza com as “Reformas do setor de educação para aumentar a eficiência e a equidade, e reduzir o custo fiscal”. Ao invés de seguirmos a configuração do Relatório, apresentaremos os dados que consideramos relevantes às discussões deste estudo e que se entrelaçam, em alguma medida, às novas diretrizes educacionais, aos documentos oficiais e ao atual contexto político-econômico brasileiro num formato em que seja possibilitada a compreensão sobre suas relações.

No decorrer da exposição, optamos por apresentar figuras retiradas do Relatório e de outros documentos oficiais que retratam os dados analisados, e por indicar grifos nossos em citações do Relatório que se tornaram foco de nossas discussões. Definimos também por manter referências presentes nas citações do Relatório, como a indicação de figuras que constam nele e podem ser verificadas na íntegra ao acessá-lo.

Esta investigação demanda um método de análise que permita o desvelamento do real por meio das determinações concretas e que se comprometa com a transformação da realidade, qual seja, o Materialismo Histórico-Dialético (MARX; ENGELS, 2007). Neste sentido:

[...] as concepções ontológicas e teóricas do processo histórico elaboradas por Marx e Engels e desenvolvidas por outros marxistas como Gramsci, continuam sendo a base que nos permite uma análise radical para desvendar a natureza e especificidades das relações capitalistas hoje e, especificamente, da problemática do trabalho e da educação. (FRIGOTTO, 2000, p. 15-16).

Sendo a educação escolar uma mediação da prática social (SAVIANI, 2010) torna-se necessário analisar o que incide sobre ela ao ponto de determiná-la e acarretar aos indivíduos que a integram – estudantes, docentes e comunidade escolar em geral – consequências várias dentre as quais se expressa a inviabilização para realizar um processo educa-

3 Trata-se do “Volume I: Síntese” do Relatório.

tivo qualificado que se comprometa com a humanização dos estudantes. Sobretudo, este método nos dá ferramentas teóricas substanciais para a defesa dos interesses das classe trabalhadora que se expressam nas escolas públicas, permitindo que se compreenda os determinantes e os mecanismos para que, dialeticamente, se opere sobre eles em direção a conquista da emancipação humana (MARX, 2010).

A teoria pedagógica que possibilita defender a educação escolar pública nestes pressupostos ao afirmar que ato educativo é o “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p. 13) e que orienta a presente elaboração é a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2010; 2012).

A RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE BANCO MUNDIAL E BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS

A submissão da educação brasileira aos interesses dos países dominantes no cenário capitalista se evidencia no conjunto de políticas públicas definidas a partir dos anos 1970 que potencializou a difusão de interesses internacionais de cunho neoliberal em diretrizes nacionais.

Porém, antes mesmo da definitiva expansão neoliberal na América Latina, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU), endossou o discurso sobre o keynesianismo e a concorrência imperfeita para subsidiar uma retórica relacionada aos motivos e consequências do subdesenvolvimento no mundo. Segundo a CEPAL:

[...] o subdesenvolvimento não era um estágio na longa trajetória do desenvolvimento que todos os países teriam que percorrer. [...] pelo contrário, era uma condição, a qual só poderia ser superada rompendo-se com a divisão internacional do trabalho que delegava a um grupo de países – o centro capitalista – a produção industrial, e ao outro grupo, o fornecimento de matérias-primas agrícolas e minerais. [...] Era uma situação crônica que perpetuava a miséria e a dependência da periferia. Mesmo que uma elevação da produtividade se verificasse nos países pobres, os ganhos daí oriundos seriam exportados ao centro do sistema, cuja diversificação da estrutura produtiva as tornava aptas para absorver a demanda de bens de consumo e de equipamentos provenientes da periferia. (GASPAR, 2015, p. 272).

O que passou a ser defendido para lidar com a situação exposta foi a industrialização, como Gaspar (2015, p. 273) confirma:

[...] a industrialização, única via capaz de propiciar a superação do atraso histórico e do subdesenvolvimento periférico. Pelos encadeamentos para trás e para frente, a indústria possibilitaria a almejada difusão do progresso técnico e a elevação da renda da população. Elevada a categoria de um verdadeiro mito para os cepalinos e

para todas as vertentes da esquerda latino-americana que beberam dessa fonte, a industrialização não prescindiria do apoio do capital externo que estivesse disposto a romper com o modelo primário-exportador dominante e iniciar uma trajetória de crescimento para dentro. Contudo, na ausência de um empresariado nacional forte, caberia unicamente ao Estado a tarefa de comandar o processo, seja mobilizando o capital necessário, seja investindo diretamente para gerar os impulsos industrializantes por meio da constituição da indústria pesada.

Atentando-nos ao Brasil, a ênfase dada à industrialização fica evidente quando analisamos as decisões dos governos brasileiros, de Getúlio a Juscelino. Já durante a ditadura civil-empresarial-militar na década de 1960, salvo distintas características na forma de conduzir esse processo, o discurso a favor da modernização do país por meio da industrialização se manteve. Contudo, mesmo com os avanços propostos para a modernização da economia brasileira, suas consequências estiveram dissociadas da “disseminação de efeitos positivos sociais e territoriais, e mesmo no que se refere à superação da dependência externa.” (GASPAR, 2015, p. 173).

Uma das evidências do anterior exposto foram os acordos MEC-USAID que tiveram curso no Regime Militar e que não foram consequências de ações beligerantes por parte dos norte-americanos, mas especialmente por subserviência do Brasil e da negação de nossa soberania, aspecto perceptível ao lembrarmos, por exemplo, como naquele período o Brasil teve um decisivo aumento da dívida externa devido à possibilidade de empréstimo ofertadas pelo Banco Mundial ao país. Isso destaca que a atuação desta instituição no Brasil e em outros países da periferia do capital (OSÓRIO, 2014) não é recente, assim como não é o seu surgimento.

Em 1989 foi formado o Consenso de Washington. Esse evento ocorrido na capital norte-americana reuniu funcionários do governo daquele país e de organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de formular propostas diversas para a América Latina já que houve um “[...] receituário a ser aplicado nas economias dos países capitalistas, com especial preocupação para os países da periferia, destacadamente os latino-americanos, em crise pelo menos desde 1982.” (LAMOSA, 2014, p. 77):

As concepções da reunião foram assim definidas: 1. Redução dos gastos públicos; 2. Abertura comercial com a eliminação das barreiras alfandegárias; 3. Abertura das economias ao capital estrangeiro; 4. Desregulamentação dos mercados domésticos, através da eliminação da intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc; 5. Privatização das empresas e dos serviços públicos. Além do incentivo à inserção subordinada à economia mundial (LAMOSA, 2014, p. 77).

O FMI e o BM são produtos da Conferência de Bretton Woods (EUA), ocorrida em 1944, que teve como objetivo estabelecer orientações neoliberais globais para o pós-guerra. O BM é o que mais nos interessa nesse momento, pois foi ele – sem desconsiderar a

relação com o FMI – que, mesmo antes do Consenso de Washington, influenciou as condições socioeconômicas no Brasil (BASSO; NETO, 2014).

Ainda no momento do surgimento, o BM buscou auxiliar os nomeados países subdesenvolvidos em seus problemas econômicos imediatos e na reestruturação de suas economias. No entanto, durante a Guerra Fria, sua função se alterou pontualmente, pois passou a se concentrar na assistência econômica e militar aos países periféricos que se unissem à ‘aliança anticomunista’ com a liberação de empréstimos financeiros calcados nessa prerrogativa. Porém, mesmo com os empréstimos, a pobreza nesses países não foi erradicada, tampouco diminuída, o que exigiu da agência, a partir de 1968, uma reconfiguração de discurso e da distribuição estratégica do capital para setores antes não contemplados:

Esta redistribuição pretendia alcançar os países capitalistas devedores, então, a instituição financeira lapidou sua política econômica e estratégias para abranger e modificar a economia dos países devedores, tornando-se assim, a única instituição que possuía ferramentas para a promoção da redução da pobreza, analfabetismo e a possibilidade de implantar políticas econômicas competitivas e lucrativas. As relações dos países com o BM geram uma série de influências que começam com recomendações e terminam em exigências que devem ser cumpridas para a obtenção de novos empréstimos. (BASSO; NETO, 2014, p. 8).

Com isso, a dívida externa do Brasil cresceu vertiginosamente durante a ditadura em nosso território, fruto – entre outros motivos – desta aliança com o BM e o FMI. O direcionamento dado aos empréstimos financeiros foi fortalecido pelo discurso salvacionista de que os problemas econômicos vivenciados pelos países mais pobres ou em desenvolvimento seriam resolvidos com o crescimento econômico via empréstimos, tal como foi proposto com a modernização do campo no Brasil. Naquele momento, o BM também financiou “grandes projetos industriais e infraestruturais no país que colaboraram para a ascensão de um modelo desenvolvimentista concentrador de renda e despreocupado com os prejuízos causados ao meio ambiente” (BASSO; NETO, 2014, p. 8-9).

Fonseca (1998) afirma que o setor social brasileiro, entre 1970 e 1980, adquiriu aproximadamente 15% de todos os créditos concedidos pelo BM, e destes, 1,6% foi direcionado à educação. Esses investimentos saíram do plano puramente econômico de ação do Banco e passaram a integrar o espectro político, pois admitiu-se que sua função seria identificar problemas nos diferentes setores nos países assistidos e propor soluções que delineassem as políticas sociais. Por meio dos direcionamentos dados às políticas educacionais diante dos repasses financeiros, a educação passou a ser impactada. Não podemos perder de vista o que Saviani (2005) já havia destacado e que Junior e Maués (2014, p. 1139) relembram sobre o contexto educacional:

[...] a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista.

Como esperado de um acordo de ordem neoliberal, os empréstimos foram fornecidos aos países tendo como base de negociação a abertura de suas políticas públicas para que o BM e organismos multilaterais da mesma ordem as direcionassem, assim como foi arquitetado durante o Consenso de Washington⁴. Tal estratégia fortaleceu a consolidação do neoliberalismo como proposta global, com direcionamento especial à América Latina que já se abria à proposição desde a década anterior (como no governo de Pinochet, no Chile).

A partir de 1980, os países latino-americanos se tornaram um tipo de “laboratório de aplicação do novo modelo econômico imposto pelos países desenvolvidos, devido ao grande *déficit* público, aos altos índices inflacionários e à estagnação geral das empresas controladas pelo Estado” (OLIVEIRA, 2004, p. 462). De maneira mais explícita, Saviani (2013, p. 428) aponta que as diretrizes do Consenso de Washington envolviam “um programa rigoroso de equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, tendo como certo um corte profundo nos gastos públicos” e, ao mesmo tempo, impunha-se a “desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial” (SAVIANI, 2013, p. 428).

Isso foi mantido nas décadas seguintes e fortalecido no final do século passado, com forte articulação entre o BM e o Ministério da Educação, pois as durante a década de 1990, em especial no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as “reformas educacionais concebidas e executadas [...] foram, em particular, profundamente influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial” (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139). Frigotto e Ciavatta (2003, p.107) afirmam que “[...] é o governo de FHC que, pela primeira vez em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado”. Contudo, esse processo tem sequência nos governos subsequentes, incluindo a era do Partido dos Trabalhadores a frente do país.

Os direcionamentos do BM dados à educação na década de 1990 envolveram:

- a) prioridade da educação básica: b) melhoria da qualidade (eficiência) da educação: c) prioridade dos aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa: d) descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; e) participação dos pais e das comunidades nos assuntos escolares; f) impulso do setor privado e ongs como agentes educativos: g) mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau h) enfoque

4 Não podemos desconsiderar que, também em 1989, ocorreu a queda do Muro de Berlim, representação do encerramento da Guerra Fria.

setorial na educação; i) definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica (TORRES, 1996, p. 131).

Com isso, a educação escolar deixou de ser, obrigatoriamente, responsabilidade estatal, mesmo se configurando como serviço público (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010), de tal modo que se abriu possibilidades para a participação de instituições públicas, privadas, população civil e qualquer um que tivesse algum propósito em prol da educação. Na aparência, o Estado assumiu um papel de impessoalidade e de divisor de responsabilidades com todos. Entretanto, “o que ocorre é a ação do Estado Ampliado, envolvendo a atuação da sociedade civil no nível da superestrutura que coloca, estrategicamente e por diferentes meios, o consenso sobre o discurso dominante.” (MENDES, 2020, p. 156).

O que historicamente se destaca é que o Estado “exprime as relações sociais e a síntese da luta de classes em determinado momento histórico” (MENDES, 2020, p. 24), formando o que Marx e Engels (2007) denominam de falso público já que se expressa como a manifestação do capital, isto é, atende aos interesses e diretrizes dos agentes do monopólio capitalista, tal qual o BM, que dissemina os princípios neoliberais (BASSO; NETO, 2014).

Cabe, portanto, analisarmos o que tem sido produzido como orientação deste órgão às políticas públicas educacionais brasileiras no contexto atual.

RELATÓRIO “UM AJUSTE JUSTO”: UMA ANÁLISE CRÍTICA E PRELIMINAR

Em novembro de 2017 foi publicado o Relatório do BM intitulado “Um Ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. Já no início, o Relatório indica dados sobre os gastos do Brasil com educação que, em média, são maiores do que em outros países pares:

Em 2014, após uma década de rápido crescimento, as despesas com educação chegaram a 6% do PIB. Já em 2010, os gastos com educação no Brasil eram superiores à média dos países da OCDE (5,5%), do BRICS (5,1%) e da América Latina (4,6%) (Figuras 82 e 83). As despesas públicas com todos os níveis educacionais aumentaram a uma taxa real de 5,3% ao ano entre 2000 e 2014. O crescimento dos gastos ocorreu em todas as áreas, mas a educação infantil e o ensino médio observaram os índices de crescimento mais altos. (BM, 2017, p. 122-123).

Fundamentar os investimentos em áreas sociais com base no Produto Interno Bruto (PIB) é um parâmetro adotado internacionalmente. Porém, para que os dados expressem mais fielmente a realidade, é preciso considerar não só o aumento do percentual do PIB investido da educação, como também as variações dos valores do PIB ao longo dos referidos anos.

De acordo com a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), em seu artigo 212, a União deve aplicar, no mínimo, 18% da receita em impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (MENDES, 2015, p. 3). O Boletim Legislativo nº. 26 de 2015, elaborado por Marcos Mendes, divulgado pelo site oficial do Senado Federal, apresenta o valor mínimo constitucional e valor efetivamente gasto em educação pelo Governo Federal de 2012 a 2014. Naquele período, a União investiu cerca de 12 milhões de reais a mais do que o valor mínimo constitucional necessário em 2014. Os dados do INEP⁵ confirmam que o percentual de gasto com educação em relação ao PIB em 2014 foi de 6%, e em 2010 foi de 5,6%, assim como indicado pelo Relatório do BM. O valor total do PIB nesses anos também se alterou, refletindo no valor real investido em educação. Em 2010, por exemplo, o PIB brasileiro foi de 3,675 bilhões de reais (7,5% maior que no ano anterior) (BRASIL/IBGE, 2011), já em 2012 o valor foi de 4,403 trilhões de reais (crescimento de 0,9% em relação ao período anterior) e, em 2014, totalizou 5,52 trilhões de reais (BRASIL/IBGE, 2013). Com base na entrevista concedida à plataforma Nova Escola (2017) por Marcelino Rezende de Pinto, especialista em financiamento da Educação e professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto, entende-se que “dizer que parte do PIB é investido em algum setor serve apenas para comparar a soma monetária de quanto o país produz em bens e serviços com o quanto o governo envia para a Educação”.

Nos anos apresentados vimos um aumento no PIB e, conseqüentemente, no percentual do PIB investido na educação e no investimento real nesse setor (aumentou-se o percentual e o valor em reais). Porém, segundo o IBGE (BRASIL/IBGE, 2018), em 2016 gastou-se 5,4% do PIB em educação, sendo que o valor total do PIB foi R\$ 6,266 trilhões (1,794 trilhão de dólares), apresentando queda⁶ em relação ao PIB de 2015, calculado em 5,996 trilhões de reais (1,802 trilhão de dólares). Em 2015, já havia ocorrido uma queda em volume do PIB de 3,5% em comparação a 2014 (BRASIL/IBGE, 2017). De acordo com documento da Secretaria do Tesouro Nacional (BRASIL/STN, 2018):

O Brasil gasta atualmente, em educação pública, cerca de 6,0% do PIB, valor superior à média da OCDE (5,5%) – que engloba as principais economias mundiais – e

5 Para mais informações verificar “Percentual do Investimento total em relação ao PIB por nível de ensino de (2000 a 2015), disponível em: <http://inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>. Acesso em: 15 ago. 2021.

6 De acordo com os dados divulgados pelo IBGE (2015), essa queda se refere à queda do Valor Acrescentado Bruto (VAB) e dos Impostos sobre produtos. Isso se pauta no cálculo do PIB pela ótica da oferta, isto é, quando o PIB “é calculado a partir do valor gerado em cada uma das empresas que operam na economia. Esse valor gerado é o VAB (Valor Acrescentado Bruto), que representa a diferença entre o valor da produção e os consumos intermediários de cada empresa. Conhecendo o VAB de cada empresa, podemos calcular o PIB como a soma de todos os valores gerados pelas empresas dessa economia. Para obtermos o valor do PIB a preços de mercado (PIBpm), o único ajuste a ser realizado é a soma dos impostos, líquidos de subsídios, que incidem sobre os bens e serviços entre o fim da produção e a venda (impostos sobre o consumo).” (ADVFN, s/d). Disponível em: <https://br.advfn.com/indicadores/pib/calculo>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Os indicativos do relatório “Um ajuste justo”...

de pares como Argentina (5,3%), Colômbia (4,7%), Chile (4,8%), México (5,3%) e Estados Unidos (5,4%). Cerca de 80% dos países, incluindo vários países desenvolvidos, gastam menos que o Brasil em educação relativamente ao PIB. (BRASIL/STN, 2018, p. 2).

Porém, qual é o PIB dos países citados comparativamente ao Brasil para que o percentual do PIB investido em educação seja, de fato (em valores reais), menor que o investimento feito em nosso país? E quais as diferenças populacional e territorial entre esses países que impactam na destinação de percentuais do PIB à educação? O Relatório indica que o Brasil gasta mais com educação do que a média verificada em países do BRICS, OCDE e América Latina. Mas se olharmos, por exemplo, para dados do PIB de alguns países da OCDE veremos que o comparativo isolado dos gastos do Brasil se torna menos expressivo.

Dados do BM (2018)⁷ indicam que o Chile, por exemplo, alcançou um PIB de 250 bilhões de dólares em 2016, enquanto o Brasil alcançou 1,7 trilhão de dólares, e os Estados Unidos, 18,62 trilhões de dólares. A Alemanha arrecadou, em 2018, 3,948 trilhões de dólares, enquanto o Brasil no mesmo ano arrecadou 1,869 trilhão de dólares. Além dos dados brutos, para realização de uma análise sobre a eficiência dos percentuais investidos em educação comparativamente como propõe o BM e a Secretaria do Tesouro Nacional, seria preciso também considerar o número de estudantes atendidos nesses países, a demanda para merenda, transporte, materiais etc. Vejamos alguns apontamentos sobre isso.

Em relação à eficiência dos gastos apresentados no relatório, o BM afirma que os resultados da educação brasileira melhoraram, mas ainda são baixos, baseando-se exclusivamente nos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), organizado pela OCDE. Os dados de desempenho dos alunos no PISA são discutidos com base nos gastos por aluno no Brasil:

Quando se controla pelo nível de gasto por aluno, os resultados do PISA ainda são decepcionantes. O desempenho brasileiro medido pela prova de matemática do PISA em 2012 foi somente 83% do esperado para países com o mesmo nível de gasto por aluno (Figura 87). Países como a Colômbia e a Indonésia, por exemplo, atingiram pontuações semelhantes no PISA gastando bem menos por aluno. Já países como Chile, México e Turquia gastam valores similares ao Brasil[*sic*] e obtêm melhores resultados. (BM, 2017, p. 124).

Contudo, cabe apresentar a análise que Pinto (2014, p. 6) faz sobre a relação entre os dados do PISA de 2009 e o PIB dos países:

⁷ Dados do Banco Mundial reproduzidos pela plataforma Plubic Data. Disponível em: https://www.google.com/publicdata/explore?ds=d5bncppjof8f9_&met_y=ny_gdp_mktp_cd&idim=country:CHL:COL:PER&hl=pt&dl=pt. Acesso em: 12 fev. 2021.

Figura 1 - Relação entre os dados do PISA referente à nota em leitura de 2009 e o PIB *per capita* dos países

País	Nota em leitura	PIB <i>per capita</i> US\$PPC*
Peru	370	7.682
Argentina	398	13.243
Brasil	412	10.770
Romênia	424	11.673
México	425	14.128
Uruguai	426	11.429
Chile	449	14.106
República Checa	478	23.995
Espanha	481	31.469
Itália	486	31.016
Portugal	489	22.638
Hungria	494	18.763
Reino Unido	494	34.957
Dinamarca	495	36.326
França	496	32.495
Alemanha	497	34.683
Suécia	497	36.785
Estados Unidos	500	46.434
Polônia	500	16.312
Estônia	501	20.620
Japão	520	33 635
Canadá	524	36 397
Finlândia	536	35 322
Coréia do Sul	539	26 574

Fonte: Pinto (2014, p. 6) baseado nos dados da OCDE (2012).

O autor explica que “um fator que parece pesar é o grau de desigualdade, ou seja, a nota dos estudantes relaciona-se não só com o PIB per capita, mas também com o grau de desigualdade na distribuição de renda” (PINTO, 2014, p. 5), evidenciando a dependência entre o desempenho em testes e o nível socioeconômico das famílias.

Além disso, o *Education at a Glance*, documento produzido pela OCDE em 2017, apresenta que o Brasil investe apenas 5,6 mil dólares por ano por aluno da Educação Básica, enquanto a média dos outros países avaliados é de aproximadamente 10,8 mil dólares anuais. Neste valor estão inclusos materiais e infraestrutura, políticas públicas para atrair novos docentes, salários e formação docente e medidas para diminuir o número de alunos por sala (OCDE, 2017). Diante dos números, dos 39 países analisados, o Brasil está entre os que menos investem por aluno. De acordo com Marcelino Rezende de Pinto, a porcentagem do PIB é apenas um índice e não reflete o quanto chega aos estudantes nas escolas, além de dar a falsa impressão de que estamos investindo mais a cada ano. Em uma coluna escrita à ANPEd (2018, [n.p.]), ele explica:

Há muito tempo os pesquisadores sérios do Brasil vêm denunciando o baixo valor gasto por aluno no país, claramente insuficiente para garantir um padrão básico de qualidade de ensino. Enquanto isso, boa parte da mídia dá amplo espaço para um perfil específico de pesquisadores, em geral economistas próximos ao mercado, que insistem em dizer que o problema da educação brasileira não é de falta de recursos, mas de gestão. Sua linha de argumentação é comparar o gasto com educação em relação ao PIB do Brasil com aquele praticado por países desenvolvidos, mostrando que os índices são equivalentes, em torno de 5% do PIB.

Além disso, quando se fala em gastos por alunos comparando-os com os de outros países, deve-se levar em consideração as características nacionais, ou seja, a quantidade de alunos assistidos em cada país. Os dados de 2018 do Brasil, por exemplo, mostram que foram registradas 48,5 milhões de matrículas no território nacional, sendo 27,2 milhões de estudantes no ensino fundamental e 7,7 milhões no ensino médio - etapa que vem apresentando queda ao longo dos anos (BRASIL/CENSO, 2019). No Chile, segundo dados do Ministério da Educação chileno, em 2018, por exemplo, existiam 640.067 alunos matriculados no ensino médio (de jovens) na modalidade científico-humanista (HC) e 256.688 na modalidade técnico-profissional (TP). Para termos uma ideia, somando todas as etapas da Educação Básica do Chile, incluindo também a educação de jovens e adultos, as matrículas não ultrapassavam 4 milhões (CHILE, 2018), mas o valor investido por aluno é semelhante entre os dois países⁸. Logo, é possível perceber que temos muito mais alunos matriculados na Educação Básica do que em outros países pares – como no exemplo do Chile – e, ainda que nosso investimento por aluno se aproxime do valor de outras nações, há uma discrepância no valor total destinado e investido em educação. Em outras palavras, ao se afirmar que o Brasil investe mais do que outros países em educação (percentual do PIB), é necessário considerar que os nossos gastos também são maiores, a começar pelo número de alunos atendidos na rede de ensino. Marcelino explica:

O que esses argumentos ocultam é que, dado o pequeno tamanho do PIB brasileiro e as dimensões dos desafios educacionais, quando se considera o recurso disponível por estudante, chega-se a valores de três a quatro vezes menores que aqueles praticados pelas nações que já resolveram seus problemas básicos de acesso e permanência com sucesso no sistema educacional. (ANPED, 2018, [n.p.]).

Não obstante, ao se analisar exclusivamente o quadro de investimento por aluno no Brasil, deve-se considerar a disparidade de valores entre regiões, estados e municípios, já que enquanto em alguns municípios o valor se aproxima dos R\$ 5,5 mil, em outros ele chega a R\$ 15 mil (IDADOS, 2017). Pinto (2014) ainda adverte que as localidades em que as escolas estão em relação às condições socioeconômicas interferem nessa análise e até mesmo no desempenho da aprendizagem dos estudantes e nas avaliações internacionais.

⁸ Disponível em:

<http://junarsemantics.s3.amazonaws.com/mineduc/BigData/Visualizaciones/VZ2/index.html>. Acesso em: 12 fev. 2020.

Como o custo-aluno envolve de maneira indireta aspectos do trabalho docente, esses dados precisam ser confrontados com a situação dos professores para que possamos refletir sobre a precarização imposta à atividade desses profissionais e o incisivo ataque a esses trabalhadores. Segundo o BM (2017, p. 125, grifos no original), **“O baixo desempenho do sistema educacional brasileiro reflete-se nas altas taxas de reprovação e evasão escolar, apesar das baixas e decrescentes razões aluno-professor.”**:

Mais de 35% dos alunos repetiram pelo menos um ano no ensino fundamental e médio, comparados a menos de 15% na OCDE e em países estruturalmente comparáveis, como a Turquia e a Rússia (Figura 88). As taxas de evasão escolar também são altíssimas (26%) em comparação com a OCDE (4%) e países comparáveis da região (14%) (Figura 89). Isso ocorre apesar de o Brasil ter uma razão aluno-professor relativamente baixa. Na verdade, a razão média aluno-professor vem diminuindo porque a população de alunos no ensino público está em queda. Em 2014, a razão aluno-professor era 23 no ensino fundamental I, e 19 no ensino fundamental II. Esses valores estão acima da média da OCDE (15 e 13, respectivamente), mas um pouco abaixo da média de países estruturalmente comparáveis (25 e 22 para o ensino fundamental I e ensino fundamental II, respectivamente) (OCDE, 2014). (BM, 2017, p. 125).

De acordo com o Censo Escolar do MEC de 2018, a média de alunos por sala em nível federal no ensino fundamental I (anos iniciais) é de 23,2, enquanto no fundamental II (anos finais) é de 19,3, chegando a 25,9 no 9º ano. A média total de estudantes por turma no fundamental é de 24,9 e no ensino médio é de 29,7, podendo chegar, nesta etapa, a 34,8 na 1ª série (BRASIL/CENSO, 2018). Um aspecto importante que configura a realidade de docentes da Educação Básica nas escolas públicas brasileiras diz respeito à relação professor/aluno, pois ainda que essas médias pareçam aceitáveis, nossos docentes costumam realizar seu trabalho em várias salas de aulas, de anos/séries diferentes e, ainda, em mais de uma escola. Além disso, esses dados refletem a média, sendo possível que em algumas regiões haja salas de aulas com mais alunos, especialmente em regiões onde a quantidade de alunos é maior do que a oferta de escolas e que a desigualdade socioeconômica também é mais expressiva.

Esse cenário indica que a razão professor/aluno destacada no Relatório reduz a complexidade do que é o trabalho docente no Brasil, como se o professor pudesse (e devesse) desenvolver sua atividade em salas com mais estudantes do que existe atualmente, sendo este o único critério a ser avaliado. Poderíamos ampliar a discussão abarcando aspectos sobre a infraestrutura das escolas, a desvalorização salarial e cultural desta profissão no Brasil, entre outros, que escancarariam os impactos ao trabalho docente e consequentemente, à aprendizagem dos estudantes brasileiros.

O relatório do BM (2017, p. 127, grifos no original) ainda afirma que **“A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação.”**:

Os indicadores do relatório “Um ajuste justo”...

O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura *são fracos e a formação é de baixa qualidade*. E além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados ao desempenho. (BM, 2017, p. 127, grifos nossos).

O trecho nos permite refletir sobre o ingresso nos cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Nas IES públicas o ingresso se dá por processos seletivos como vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Não há como afirmar que os requisitos “são fracos” particularmente para ingresso nos cursos de licenciatura, pois são os mesmos para todos os cursos em IES públicas (ainda que haja notas de cortes e número de vagas diferentes entre os cursos ofertados).

No caso das IES particulares o ingresso se dá via requisitos próprios, sem critérios pré-definidos por órgãos responsáveis, ou pode ocorrer via Sistema de Seleção Unificada (SISU) ou Fundo de Investimento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Para além dos processos de ingresso, o que se torna necessário é uma análise sobre a expansão destas IES no Brasil, condizente com a mercantilização do ensino superior (SGUISSARDI, 2008) que se ampliou com o monopólio de empresas educacionais (CARVALHO, 2013). Ou seja, a possível baixa qualidade de formação de professores deve ser analisada com base nas condições de ensino oferecidas pelas diferentes IES, públicas e privadas, nas variadas modalidades.

Dados atuais mostram uma expansão significativa no ingresso em IES privadas e, também, na modalidade EaD.

Figura 2 – Matrículas em diferentes categorias administrativas de IES em 2017.

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública			Privada	
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	2.448	296	109	124	63	2.152
Educação Superior - Graduação						
Curso ¹	35.380	10.425	6.353	3.487	585	24.955
Matrícula	8.286.663	2.045.356	1.306.351	641.865	97.140	6.241.307
Ingresso Total	3.226.249	589.586	380.536	181.665	27.385	2.636.663
Concluinte	1.199.769	251.793	151.376	83.951	16.466	947.976
Educação Superior - Sequencial de Formação Específica						
Matrícula	4.248	2.730	121	2.585	24	1.518
Educação Superior - Pós-Graduação <i>Scricto Sensu</i>						
Matrícula	361.530	304.146	210.305	92.217	1.624	57.384
EDUCAÇÃO SUPERIOR - TOTAL						
Matrícula Total	8.652.441	2.352.232	1.516.777	736.667	98.788	6.300.209
Função Docente em Exercício ^{2,3}	380.673	171.231	113.907	50.703	6.621	209.442
Docente em Exercício ^{2,4}	340.027	168.974	113.289	49.208	6.477	182.096

Fonte: Inep - Censo da Educação Superior.

Notas:

(1) Não constam dados de cursos de Área Básica de Ingressantes.

(2) Não incluem os docentes que atuam exclusivamente na Pós-Graduação *Lato Sensu*.

(3) Corresponde ao número de vínculos de docentes a Instituições de Educação Superior.

(4) Quantidade de CPF's distintos dos docentes em exercício em cada Categoria Administrativa, podendo um docente estar em duas ou mais categorias diferentes. O total não é a soma das diferentes categorias.

Fonte: Brasil/Censo (2018, p. 9).

Quando realizamos a análise sobre a situação particular dos cursos de licenciaturas para pensar onde os professores estão sendo formados, os dados são ainda mais alarmantes. Um estudo feito pelo Movimento Todos pela Educação (2017) indica que mesmo com uma quantidade substancial de matriculados em IES públicas na modalidade presencial (469.700), o número foi superado pela formação em IES privadas na modalidade EaD (632.700) em 2017. De 2010 a 2017 houve um aumento de alunos inscritos em cursos de licenciatura e pedagogia na modalidade EaD de 163%, enquanto as matrículas presenciais recuaram em 14%.

Coerente com a expansão das matrículas, as IES privadas na modalidade EaD formam cerca de 160 mil professores a mais que as IES públicas presenciais (BRASIL/CENSO, 2018). Segundo os dados oficiais:

O aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade privada. Mais de 80% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada, prevalecem os cursos à distância, com quase 65% dos alunos. (BRASIL/CENSO, 2018, p. 31).

Mesmo sendo questionável o estabelecimento de classificações temos, na contramão destes dados, o Ranking das Melhores Universidades do Brasil que apresenta as 20 primeiras posições ocupadas por Universidades no critério ensino e as 18 posições, no critério pesquisa (havendo instituições privadas como a PUCRS e a PUC Rio que ocupam o 19º e 20º lugar, respectivamente) (RUF, 2019). Isso abre o debate sobre a qualidade de ensino que estes profissionais formados nas IES privadas estão tendo acesso, especialmente na modalidade EaD.

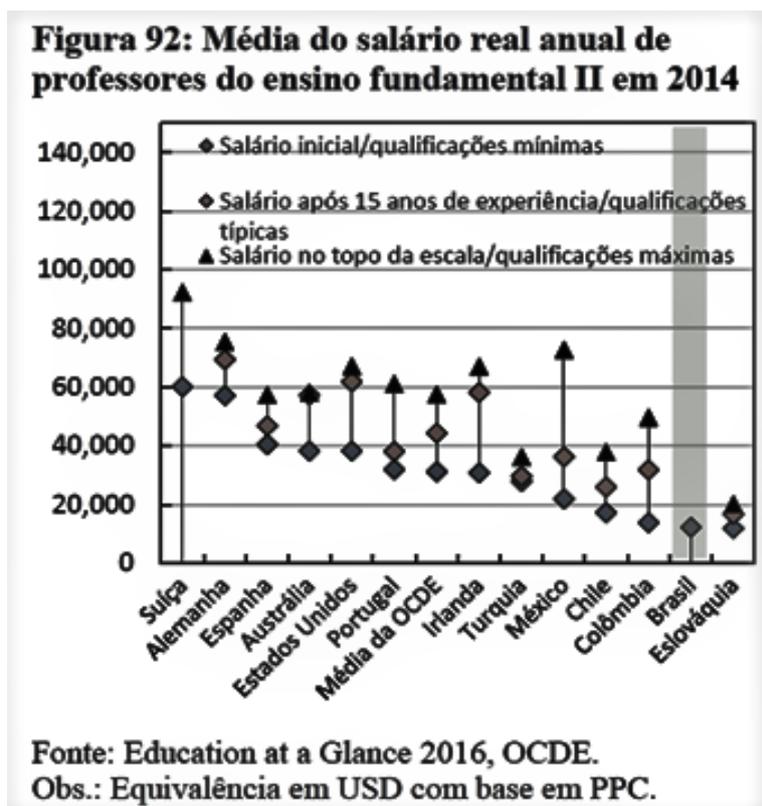
Retomando o fragmento do Relatório, ao afirmar que existe “pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais [...]” (BM, 2017, p. 127), entendemos que se trata, novamente, de uma afirmação conflitante em relação às políticas públicas brasileiras, pois nelas há definição da necessidade de um processo de seleção para o exercício docente (concursos públicos ou processos seletivos). O aspecto, no entanto, que deveria ser colocado em questionamento diz respeito aos estados (como São Paulo e Paraná) que abrem chamadas emergenciais para ocupação de vagas ociosas de docentes, o que não necessariamente significa baixa qualidade de formação e atuação dos professores contratados temporariamente, ainda que as condições de trabalho e salariais sejam piores do que as dos professores efetivos.

O documento afirma ainda que **“Os salários iniciais dos professores do ensino básico encontram-se em linha com níveis internacionais (como percentual do PIB per capita), mas superam rapidamente os níveis internacionais devido a promoções automáticas”** (BM, 2017, p. 127, grifos no original). Em nosso entendimento, políticas que regem os salários dos docentes brasileiros deveriam ser revistas em suas bases, a começar pelo piso estipulado, ao invés de tentar vincular o salário ao desempenho (este, por sua

vez, atrelado ao desempenho dos estudantes em avaliações externas) sem oferecer as condições adequadas de trabalho.

Ao mesmo tempo, consideram os percentuais salariais com base nos países pares que apresentam PIB *per capita* semelhante (o documento traz Chile, Colômbia e Eslováquia), conforme a figura a seguir:

Figura 3 – Relatório Banco Mundial – Salários dos professores



Fonte: Banco Mundial (2017, p.127).

É notável como o salário inicial em outros países desenvolvidos (muitas vezes, utilizados como exemplo de educação a ser alcançada no Brasil) é duas ou três vezes maior do que o piso brasileiro, e que mesmo a média das nações da OCDE é o dobro do que a remuneração paga aos professores no Brasil.

Um estudo da OCDE de 2018 realizado em 40 países ou sub-regiões que integram ou são parceiros do órgão, considerando as instituições públicas de ensino, mostrou que o Brasil é o país que paga o pior salário aos professores do ensino fundamental ao médio. Quando se considera o salário inicial anual de cada etapa, os professores brasileiros ficam em último lugar em quase todas as etapas, exceto na educação infantil. Segundo o estudo, o salário dos professores no Brasil é de 13.971 de dólares ao ano, ganhando menos que os docentes de outros países da América do Sul, como o Chile, onde o piso anual é de US\$23.492. O Brasil também fica atrás de países da OCDE que registram uma média

de US\$31.919 enquanto o país que destina a maior remuneração aos seus professores é Luxemburgo, com média de US\$70.192 (OCDE, 2018) anualmente.

Sobre a baixa qualidade dos professores o Relatório ainda afirma que:

A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal. As tendências demográficas, no entanto, oferecerão uma grande oportunidade para elevar o nível dos professores e da qualidade da educação ao longo da próxima década, pois estima-se que a população em idade escolar diminua em 25% entre 2010 e 2025. *Isso, aliado a um grande número de professores que irão se aposentar nos próximos anos, permitirá uma maior seleção na contratação de um número menor de professores que serão necessários para substituir os que estarão se aposentando.* (BM, 2017, p. 127, grifos nossos).

As ofensivas contra os professores continuam. Afirma-se que **“A ineficiência dos ensinos fundamental e médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores.”** (BM, 2017, p. 129, grifos no original), retomando a razão aluno-professor como uma grande causa (39%) da ineficiência dos gastos. A alternativa proposta seria “aumentar o número de estudantes por professor em 33% no ensino fundamental e em 41% no ensino médio.” (BM, 2017, p. 129), caso todas as escolas atingissem os índices de desempenho, mas não especificam qual, podendo ser em relação ao PISA, já citado anteriormente no documento, ou ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No entanto, considerando que este patamar pode não ser alcançado, reafirma-se a necessária redução de professores:

Alternativamente, a redução do número de professores com base no número atual de alunos representaria uma economia de aproximadamente R\$ 22 bilhões (ou 0,33% do PIB), dos quais R\$ 17 bilhões no ensino fundamental, e R\$ 5 bilhões no ensino médio. As baixas razões aluno-professor são um problema significativo no ensino fundamental nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, onde *mudanças demográficas estão causando uma queda rápida no número de alunos das redes públicas.* Em grande parte, *esse problema poderia ser solucionado por meio da não reposição de parte dos professores que estarão se aposentando em breve. A redução do número de professores por meio da aposentadoria poderia ajustar as razões a níveis eficientes no ensino fundamental até 2027 e, no ensino médio, até 2026.* (BM, 2017, p. 129, grifos nossos).

Entendemos que a diminuição na contratação poderá refletir na quantidade de alunos por sala por professor e na diminuição da oferta de vagas aos alunos. As condições materiais e imateriais (SAVIANI, 2012; VIEIRA, 2008) influenciam o trabalho docente e, como já foi discutido, o aumento de alunos sob a responsabilidade de um único professor não é um caminho favorável, nem aos docentes, nem aos estudantes. Fica clara a proposição economicista e desumanizadora do BM em relação a estudantes e docentes.

Ao tratar explicitamente dos professores, o Relatório afirma que **“Também é possível aumentar a eficiência fazendo com que os professores dediquem mais tempo a atividades em sala de aula e reduzindo o absenteísmo.”** (BM, 2017, p. 130, grifos no original), pois, os “professores no Brasil dedicam uma parte do tempo em atividades pouco produtivas. Em média, professores usam somente 65% de seu tempo para ensinar, ao passo que, segundo melhores práticas internacionais, o ideal seria 85%.” (BM, 2017, p. 130), sem explicação sobre quais seriam as melhores práticas internacionais às quais se referem. É importante frisar que os professores têm incluídas em suas jornadas de trabalho, obrigatoriamente, as horas dedicadas⁹ ao trabalho pedagógico coletivo (ATPCs) e ao trabalho pedagógico em local de livre escolha (ATPL) para vínculo empregatício de 40h, como no caso do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012). Quanto à necessidade de rever a forma como a gestão escolar organiza estes momentos, no sentido de contribuir mais com o processo de ensino e aprendizagem, cabe à própria escola, à gestão e aos professores analisarem. A afirmativa do Relatório parece mais irreal ao lembrarmos como os professores utilizam momentos não remunerados em suas casas, nos meios de transporte entre uma escola e outra, entre as aulas para poderem cumprir com o planejamento de ensino, com a formulação de aulas, de atividades, de avaliações e de correções. Verifica-se, por parte do BM, total desconhecimento da realidade docente no país.

Quanto ao absenteísmo entre os professores afirma-se que “Em São Paulo, por exemplo, o índice chega a 16% e, em Pernambuco, a 10% (em comparação a 5% nos EUA).” (BM, 2017, p. 130), justificando que “As ausências estão relacionadas a fatores ambientais (trânsito, violência, calor, estresse), mas também são causadas por leis permissivas que concedem licenças por muitos motivos não verificáveis.” (BM, 2017, p. 130). Complementam que a “desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração, e mecanismos frágeis de monitoramento e controle fazem com que professores tenham pouco incentivo a manter frequência adequada.” (BM, 2017, p. 130). Ainda assim, indicam possíveis soluções com base na literatura internacional (sobre a qual não trazem referência explícita), tais como:

[...] introdução de um bônus por frequência para os professores; melhora dos mecanismos para registrar ausências e presenças; introdução e aplicação de ameaças de demissão por absenteísmo excessivo; introdução de benefícios vinculados à aposentadoria; e publicação de índices médios de absenteísmo nos relatórios de desempenho das escolas (BM, 2017, p. 130).

Diferente do que o trecho do Relatório dá a entender, há também mecanismos de registros de presença e ausência de professores semelhantes aos adotados em os outros cargos, públicos ou privados (folha de ponto) e já existe, em alguns locais, a bonificação,

9 As nomenclaturas para essas horas de trabalho externas às salas de aulas podem variar em cada estado e/ou município.

como no estado de São Paulo que passou a atrelá-la aos índices de desempenho do IDEB (SÃO PAULO, 2021). Scorzafave, Dorigan e Ferreira (2015) realizaram estudo que relata como a bonificação funciona em diferentes estados e conclui que essas políticas não têm sido adequadas para superação de desigualdades de desempenho entre estudantes no ensino fundamental.

Outro aspecto que chama atenção diz respeito à “aplicação de ameaças de demissão”, mecanismo irregular que fere a integridade psíquica do trabalhador, considerada como assédio moral cabendo indenização por parte de seu praticante, conforme art. 5º, V e X, da Constituição Federal e art. 186 do Código Civil. Incluímos aqui a necessidade de reflexão, mais uma vez, sobre as condições materiais e imateriais para o exercício docente nas escolas públicas, e são inúmeros os estudos que tratam do adoecimento mental em professores (ANDRADE; CARDOSO, 2012; DIHEL; MARIN, 2016; MENDES; NASCIMENTO; MAIA, 2020).

O capítulo sobre a Educação no Relatório do BM é finalizado apontando reformas no setor de educação para aumentar eficiência e eficácia e reduzir o custo fiscal (BM, 2017, p. 136). Essas medidas resultariam numa economia de 1% do PIB. Ainda que não seja o foco de nossa análise, é importante pontuar brevemente o que o Relatório indica para o Ensino Superior no Brasil:

(i) Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0,26% do PIB. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar *recursos em outras fontes, como já é a norma nos sistemas acadêmicos com os melhores níveis de desempenho*.

(ii) Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria *a introdução de tarifas escolares. Isso é justificável, pois o ensino superior oferece altos retornos individuais aos estudantes e, com base em dados atuais, o acesso privilegia fortemente estudantes de famílias mais ricas*. Paralelamente, é necessário facilitar o acesso a mecanismos de financiamento para estudantes que não possam pagar as mensalidades. Felizmente, o Brasil já possui o programa FIES, que oferece empréstimos estudantis para viabilizar o acesso a universidades privadas. *O mesmo sistema deveria ser expandido para financiar o acesso a universidades federais*. A ampliação do FIES para incluir universidades federais poderia ser combinada ao fornecimento de bolsas de estudos gratuitas para os estudantes dos 40% mais pobres da população, por meio do programa PROUNI. Juntas, essas medidas melhorariam a equidade do sistema e gerariam uma economia para o orçamento federal de aproximadamente 0,5% do PIB. (BM, 2017, p. 137-138, grifos nossos).

O item e outros apontamentos no decorrer do Relatório sintetizam a concepção primordial de privatização do Ensino Superior no Brasil, com indicativos desse processo para as universidades federais, justificando-os com base na afirmação de que são os mais ricos que ingressam nessas IES. Desconsidera o aumento do acesso dos mais pobres (em

função de políticas públicas de inclusão promovidas por governos progressistas em anos anteriores) a essas instituições ao longo das últimas décadas e como as medidas propostas poderiam impactar a consolidação da democratização ao acesso ao Ensino Superior nos próximos anos. Ao mesmo tempo, essas indicações se relacionam com propostas do governo federal atual, como a do Ministério da Educação de implantar o “Future-se” como diretriz para as Universidades e Institutos Federais.

Em relação ao ensino fundamental e médio apresentamos alguns recortes sobre as indicações:

- (i) Permitir o aumento da razão aluno-professor nas escolas mais ineficientes para, gradualmente, chegar a níveis de eficiência por meio da não reposição dos professores que se aposentarem. *Em média, a fronteira de eficiência seria atingida no ensino fundamental até 2027 se os professores aposentados não forem repostos; no ensino médio, a fronteira seria atingida até 2026. Somente esta medida economizaria até 0,33% do PIB.* Outra recomendação para os municípios que precisarem repor os professores que se aposentarem *seria limitar a contratação de novos professores concursados*, cuja demissão é extremamente difícil e cujos custos são significativos, uma vez que eles *se aposentam cedo com vencimentos integrais*.
- (ii) [...] *A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação.* As escolas *charter* provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPPs no Ensino Básico. (BM, 2017, p. 136-137, grifos nossos).

O primeiro item sintetiza, em alguma medida, o que foi apresentado anteriormente no documento e discutido por nós nas linhas anteriores deste estudo, reforçando o ataque à profissão docente. Apoiando-se em conceitos como eficiência, sugere a não reposição de professores e, com isso, contribui com a precarização da carreira por meio da negação de concursos com a justificativa da aposentadoria integral.

No segundo item aborda as parcerias público-privadas na educação pública. O Relatório não traz a definição de escola *charter*, no entanto, isto se relaciona à escola pública independente que adota o modelo de gestão privada, existente nos Estados Unidos, por exemplo (ADRIÃO, 2014). Há estudos que mostram, ao contrário da lógica do Relatório, que esses modelos não geram necessariamente melhores resultados acadêmicos (TERMES et al., 2015) ou, ainda, que precarizam mais determinadas condições do trabalho docente (WEI; PATEL; YOUNG, 2014), como jornada de trabalho e remuneração. Os ataques feitos aos professores são, na verdade, a consequência de um processo histórico, ao invés de ser a causa das mazelas educacionais. Os professores, enquanto sujeitos que integram uma

classe social e, ao mesmo tempo, sintetizam os reflexos da precarização do trabalho ao qual a classe trabalhadora no Brasil é condicionada, se apresentam como refém das condições impostas por políticas públicas e orientações de um Estado neoliberal que, historicamente, não se ocupou em valorizá-los, tanto no que se refere à formação, quanto às condições para que pudessem exercer uma atuação comprometida com a humanização dos estudantes.

O compromisso de muitos docentes da Educação Básica com uma educação pública que priorize a formação integral dos indivíduos tem assumido a forma de um esforço individual, não devendo-se ao comprometimento do Estado para com a formação dos cidadãos, tampouco de outras instâncias da sociedade que se proclamam defensoras da educação escolar.

Na contramão do exposto, o Relatório direcionado ao Brasil, fruto de orientações para uma agenda neoliberal global que atua historicamente na conformação de países periféricos que tem no Estado a continuidade da subserviência, reforça uma perspectiva de esvaziamento de condições qualificadas para a realização dos processos educativos. Ataca sistematicamente o trabalho de docentes de instituições públicas e relativiza a necessidade da ampliação de investimentos à educação escolar pública, dando abertura para que se fragilize ainda mais a formação da classe trabalhadora.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O aprofundamento dos entraves existentes na educação escolar pública brasileira nas últimas décadas não resulta exclusivamente das escolas, mas é consequência de um processo político amplo, com adesão do próprio Estado na formulação das prerrogativas para as ações educativas.

A subserviência estatal ao neoliberalismo consagrou as mazelas que empiricamente vivenciamos na educação pública, com inúmeras consequências aos docentes e aos estudantes. A relação histórica do país com instituições como o Banco Mundial para formulação de diretrizes, tanto orçamentárias quanto sociais, e de políticas públicas evidenciam o exposto, sendo o Relatório “Um Ajuste Justo” uma das expressões nefastas que continuam, na atualidade, a depreciar os direitos sociais e a incutir supostas soluções que não encontram sustentação nas condições concretas da realidade brasileira.

A ratificação sobre falta de eficiência da Educação Básica, mais especificamente do ensino fundamental e médio, atrelada aos excessivos gastos públicos e à necessidade de reduzi-los evidenciada no Relatório reforçam a possibilidade de princípios neoliberais na configuração e na gestão das escolas públicas, o que historicamente já se mostrou insustentável para melhoria do trabalho docente e da formação humana dos estudantes.

O proselitismo acerca da culpabilização dos professores por esse processo também não é recente no contexto brasileiro, e foi incisivamente utilizado no Relatório. Atribui-se a eles as causas dos problemas educacionais e indicam como proposição solucionadora a redução de oportunidades minimamente favoráveis para que realizem suas atividades e

Os indicativos do relatório “Um ajuste justo”...

consigam identificar o fundamental papel que podem exercer na busca por transformações na realidade desigual que vivenciam junto a sua classe por meio da relação que estabelecem diuturnamente com os estudantes.

O teor dos indicativos do Relatório à Educação Básica apresenta o que historicamente tem sido difundido sobre as escolas públicas e reforça a atuação do Estado brasileiro, algo agravado nos últimos anos diante das figuras que assumiram o governo: por um lado, o desconhecimento sobre a realidade educacional e o descompromisso com os desafios impostos a ela precarizando-a ainda mais e, por outro, a desvinculação do poder estatal com a classe trabalhadora devido à rendição aos ditames neoliberais.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.

ANDRADE, Patrícia S.; CARDOSO, Telma A. de Oliveira. Prazer e Dor na Docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 21, n.1, p.129-140, 2012.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Portal ANPEd. **Santo de casa não faz milagre** - por José Marcelino de Rezende Pinto. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/santo-de-casa-nao-faz-milagre-por-jose-marcelino-de-rezende-pinto>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BASSO, Jaqueline D.; NETO, Luiz B. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **ItinerariusReflectionis**, Jataí, v. 10, n. 1, p. 1-15, 2014.

BM. Banco Mundial. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Revisão das despesas públicas. Volume I: Síntese.** 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de edições técnicas, 2010.

BRASIL/CENSO. Ministério da Educação. o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Escolar de 2017**. Divulgação dos principais resultados. Brasília: MEC/INEP, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/apresentacao_censo_superior2017F.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL/CENSO. Ministério da Educação. o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Escolar de 2018**. Brasília: MEC/INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 8 out. 2019.

BRASIL/IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Notícias**. Em 2010, PIB varia 7,5% e fica em R\$ 3,675 trilhões. 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=1830&t=2010-pib-varia-7-5-fica-r-3-675-trilhoes&view=noticia>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL/IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência Notícias**. Em 2012, PIB cresce 0,9% e totaliza R\$ 4,403 trilhões. 2013. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14366-asi-em-2012-pib-cresce-09-e-totaliza-r-4403-trilhoes>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL/IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência Notícias**. PIB cai 3,5% em 2015 e registra R\$ 6 trilhões. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia>

Os indicativos do relatório “Um ajuste justo”...

-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/17902-pib-cai-3-5-em-2015-e-registra-r-6-trilhoes. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL/IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência Notícias**. Em 2016, PIB chega a R\$ 6,3 trilhões e cai 3,3% em volume. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/22936-em-2016-pib-chega-a-r-6-3-trilhoes-e-cai-3-3-em-volume>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL/STN. Ministério da Fazenda. **Aspectos Fiscais da Educação no Brasil**. 2018. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/documents/10180/318974/EducacaoCesef2/eb3e416c-be6c-4325-af75-53982b85dbb4>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CARVALHO, Cristina H. Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-801, jul./set. 2013.

DIEHL, Liciane; MARIN, Ângela H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

IDADOS. **Quanto custa um aluno nas escolas brasileiras?** 2017. Disponível em: <https://idados.id/blog/quanto-custa-um-aluno-nas-escolas-brasileiras/>. Acesso em: 7 mai. 2020.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela A.; OLIVEIRA, Maria Teresa C. de. Fundamentos históricos da formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lucia M. W. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

FERREIRA, Eduardo C. Um ajuste justo ou mais alguns passos atrás para a educação básica pública no Brasil?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GASPAR, Ricardo Carlos. A trajetória da economia mundial: da recuperação do pós-guerra aos desafios contemporâneos. **Cad. Metrop.**, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 265-296, mai. 2015.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Volume II: Os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho (Org.). 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JUNIOR, William P. da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

LAMOSA, Rodrigo A. C. **Estado, Classe social e Educação no Brasil**: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio. 2014. 436f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. Sistema político, desigualdades sociais no campo e o papel da educação. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 10, n. 26. p. 118- 138 set./dez. 2015. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq_26/art_5.pdf Acesso 20/12/2021.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENDES, Carolina Borghi. **Educação Ambiental na formação inicial de professoras e professores**: a categoria totalidade como proposta de enfrentamento. 2020. 233f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

MENDES, Carolina Borghi; NASCIMENTO, Annie F. M.; MAIA, Jorge Sobral da Silva. Síndrome de Burnout em Professores de Biologia de uma Escola Pública no Norte do Paraná: reflexões sobre o Trabalho e acometimento docente. *In*: GABRIEL, Fábio Antônio et al. (Orgs.). **Educação: Tensões e Desafios Contemporâneos**. São Carlos: Pedro & João, 2020. p. 55-77.

MENDES, Marcos. Boletim Legislativo nº 26, de 2015. **A Despesa Federal em Educação**: 2004-2014. Núcleo de Estudos e Pesquisas, Consultoria Legislativa. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/boletins-legislativos/bol26>. Acesso em: 16 fev. 2020.

OCDE. Organization for Economic Co-Operation and Development. **Education at a glance 2017**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-en.pdf?expires=1640181511&id=id&accname=guest&checksum=7A2C-7C055A87165A036457A31D0D1094>. Acesso em: 12 jan. 2020.

OCDE. Organization for Economic Co-Operation and Development. **Education at a glance 2018**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en#page1. Acesso em: 12 jan. 2020.

OLIVEIRA, Maria José G. de Souza. A globalização da pobreza: impacto das políticas sociais do Estado Neoliberal nas democracias dos países latino-americanos. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 99, p. 461-474, 2004.

OSÓRIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 19, p. 1-20, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Resolução SE nº 08, de 19 de Janeiro de 2012**. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. 2012. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM. Acesso em: 15 mar. 2020.

Os indicativos do relatório “Um ajuste justo”...

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Educação SP irá usar nota do IDEB para pagamento do bônus em 2022. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-ira-usar-nota-ideb-para-pagamento-bonus-em-2022/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas-SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SCORZAFAVE, Luiz Guilherme; DORIGAN, Tulio A.; FERREIRA, Juliana Negreti. Efeito das políticas de bonificação aos professores sobre a desigualdade de proficiência no ensino fundamental. *In*: **Anais do XLIII Encontro Nacional de Economia - Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia – ANPEC**, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, dez. 2008.

TERMES, A. et al. **Public-Private Partnerships in Colombian education**: The equity and quality implications of “Colegiosenconcesión”. New York: Open Society Foundations, 2015.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade na educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Livia de et al. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC-SP, 1996, p. 125-194.

VIEIRA, Emília P. Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho docente. **Revista-Trabalho e Educação**, v. 17, n. 1, p. 153-165, jan./abr. 2008.

WEI, X.; PATEL, D.; YOUNG, V. M. Opening the “black box”: Organizational differences between charter schools and traditional public schools. **EducationPolicyAnalysisArchives**, v. 22, n. 3, p. 1-31, 2014.

CAPITALISMO GLOBAL, NEOLIBERALISMO E “PÓS-MODERNIDADE REACIONÁRIA”: A EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA E OS CONTEXTOS ATUAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DA ESCOLA PÚBLICA

GLOBAL CAPITALISM, NEOLIBERALISM, AND “REACTIONARY POSTMODERNITY”: EDUCATION AS A COMMODITY AND THE CURRENT CONTEXTS IN TEACHER EDUCATION FOR PUBLIC SCHOOLS

CAPITALISMO GLOBAL, NEOLIBERALISMO Y “POSMODERNIDAD REACCIONARIA”: EDUCACIÓN COMO MERCANCÍA Y LOS CONTEXTOS ACTUALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ESCUELAS PÚBLICAS

Julio Emilio Diniz Pereira¹

<https://orcid.org/0000-0002-5401-4788>

Resumo: Este artigo analisa muito brevemente três contextos atuais em que se dá a formação de professoras/es para as escolas públicas no Brasil: o capitalismo global, o neoliberalismo e o que Paulo Freire chamou de “pós-modernidade reacionária” a fim de compreender os ritmos acelerados de privatização da educação e, mais especificamente, do ensino superior e da formação de professoras/es no país, bem como as políticas docentes aprovadas nos últimos anos – com foco na BNC-Formação. Consequentemente, a formação de professoras/es para as escolas públicas no Brasil acontece hoje, principalmente, em instituições de ensino superior não-universitárias, privadas com fins lucrativos, em cursos noturnos e, progressivamente, a distância – o que compromete bastante a qualidade da formação das/os profissionais que trabalharão nessas escolas.

Palavras-chave: Formação de professores. Globalizações. Neoliberalismo. “Pós-modernidade reacionária”. Privatização. Escola pública.

Abstract: This article briefly analyzes three current contexts in which teacher education for public schools takes place in Brazil: global capitalism, neoliberalism, and what Paulo Freire called “reactionary post-modernity” in order to understand the accelerated rhythms of privatization in education in Brazil, mainly, in both higher education and teacher education, as well as the teaching policies approved in recent years in this country – focusing upon “BCN-Formação”. Consequently, teacher education for public schools in Brazil takes places today, mainly, in private for-profit non-university higher education institutions, in teacher education programs

¹ Professor Titular da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É Doutor (Ph.D.) em Educação (mais especificamente, em Sociologia do Currículo e da Formação de Professores) pela University of Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos.

Capitalismo global, neoliberalismo e “pós-modernidade reacionária”...

developed in the evening and, progressively, online, which affects the quality of teacher education for those who will teach at these schools.

Keywords: Teacher Education. Globalizations. Neoliberalism. “Reactionary Postmodernity”. Privatization. Public School.

Resumen: Este artículo analiza brevemente tres contextos actuales en que se desarrolla la formación del profesorado para las escuelas públicas en Brasil: el capitalismo global, el neoliberalismo y lo que Paulo Freire denominó “posmodernidad reaccionaria” para comprender los ritmos de privatización acelerada de la educación en ese país y, más específicamente, de la educación superior y de la formación docente, así como las políticas docentes aprobadas en los últimos años, con foco en la “BNC-Formação”. En consecuencia, la formación de maestros y de profesores para las escuelas públicas en Brasil se lleva a cabo hoy, principalmente, en instituciones de educación superior no universitarias, privadas con fines de lucro, en cursos nocturnos y, progresivamente, a distancia, lo que compromete la calidad de la formación de los profesionales que trabajarán en estas escuelas.

Palabras clave: Formación docente. Globalizaciones. Neoliberalismo. “Postmodernidad reaccionaria”. Privatización. Escuela pública.

*Os homens [sic] fazem sua própria história,
mas não da forma como desejam;
eles não a fazem em circunstâncias escolhidas por eles mesmos,
mas sob circunstâncias diretamente encontradas,
dadas e transmitidas pelo passado.*
Karl Marx (1852)²

Neste artigo, discutirei muito brevemente três contextos atuais em que acontece a formação de professoras/es³ para as escolas públicas no Brasil: o capitalismo global, o neoliberalismo e o que Paulo Freire chamou de “pós-modernidade reacionária”. Estas são temáticas altamente complexas e uma discussão exaustiva delas ultrapassaria em muito os objetivos deste texto. Dessa maneira, o propósito deste artigo é analisar brevemente essas três conjunturas atuais a fim de compreender os ritmos acelerados de privatização da educação e, mais especificamente, do ensino superior e da formação de professoras/es no Brasil, bem como as políticas docentes⁴ nesse país nos últimos anos – com foco na aprovação da BNC-Formação, em 2019.

2 Marx, Karl (1963). **The 18th Brumaire of Louis Bonaparte**. New York: International Publishers, p. 15.

3 Consciente do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, adotarei, ao longo deste artigo, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” que adota o masculino como regra. Todas as vezes que me referir às/aos profissionais da educação básica, em que as mulheres são nitidamente a maioria, partirei do feminino e farei a diferenciação do masculino: professoras/es.

4 As “políticas docentes” são formadas pelo conjunto de políticas educacionais voltadas especificamente às/aos professoras/es. Segundo GATTI, BARRETO e ANDRÉ (2011), elas são “políticas educativas relativas à formação inicial e continuada de professores; à carreira docente, incluindo aspectos relacionados a formas de ingresso no magistério, progressão na carreira e avaliação de docentes; às formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes, ao ingressar na escola; e a subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria

CAPITALISMO GLOBAL, NEOLIBERALISMO E “PÓS-MODERNIDADE REACIONÁRIA”

“Globalizações”

Muitos estudiosos de diversas áreas acadêmicas de todo o mundo discutem, há algum tempo, fenômenos associados à globalização e seus impactos sobre diferentes setores da sociedade. Intelectuais como Anthony Giddens, Boaventura Sousa Santos, Eric Hobsbawm, Manuel Castells, Naomi Klein, Paul Hirst, Stuart Hall, William Robinson e muitos outros, ao assumirem posições políticas distintas nesse debate, contribuem para a análise desses fenômenos altamente complexos. De fato, “[a] globalização tem muitas caras” (STROMQUIST e MONKMAN, 2000, p. 4). Embora ela seja tradicionalmente discutida apenas por meio das lentes da economia, alguns acadêmicos também abordam as dimensões sociais, políticas e culturais da globalização.

Ao analisar não apenas as questões econômicas, mas também os aspectos políticos e ideológicos da globalização, McLaren (2000) prefere conceber esse fenômeno como a dominação capitalista em escala global. Com base nas ideias de William Robinson, ele afirma que, em termos políticos e ideológicos, a globalização tem sido principalmente entendida como “capitalismo global”. Isso parece corroborar com aquilo que previu Karl Marx e Friedrich Engels, em 1848, quando eles escreveram a primeira edição de “O Manifesto Comunista”. Eles afirmaram: “A burguesia tem necessidade de expandir constantemente o mercado para seus produtos por toda a superfície do globo. Eles devem ir para todos os lugares, estar em todos os lugares, estabelecer conexões em todos os lugares” (MARX e ENGELS, 1964, p. 63).

Embora reconheça que a globalização dos mercados financeiros é algo bastante real, Pierre Bourdieu defende a ideia de que “a globalização é acima de tudo um mito para a busca de uma justificativa” (1998, p. 34). Assim, para o autor, a globalização “é um mito, no sentido mais forte da palavra, um discurso poderoso para justificar estratégias patronais para explorar os trabalhadores de forma mais eficiente (baixos salários, sem benefícios, trabalho flexível, o que significa trabalhar no período noturno, nos finais de semana, em horários irregulares)” (*ibid*, p. 34). “É a principal arma na batalha contra as conquistas do estado de bem-estar”, escreveu o sociólogo francês (*ibid*, p. 34)⁵.

McLaren analisa, então, as lógicas por trás de uma ideologia tão poderosa. Ele critica a “lógica culturalista” na conceituação da globalização que reduz seu significado a uma “padronização de *commodities*”, ou seja, “[a]s mesmas roupas de grife que aparecem nos

do desempenho escolar dos alunos. (...) Da mesma maneira, as políticas docentes são relacionadas às demais políticas públicas educacionais e, em especial, às políticas de financiamento da educação” (p. 11-12).

5 Para uma discussão mais completa sobre os efeitos das mudanças conservadoras no estado de bem-estar social ver também Clarke e Newman (1997).

mesmos *shopping centers* em todo o mundo” (McLAREN e FARAHMANDPUR, 2001, p. 136). De acordo com McLaren, a globalização é “intrinsecamente ligada à política do neoliberalismo” (*ibid*, p. 137). Em resumo, ele afirma que “o conceito de globalização precisa ser reformulado para que se conceda aos temas históricos ou aos atores o potencial de desafiar a hegemonia do capital internacional na defesa da justiça, da solidariedade e da classe trabalhadora” (*ibid*, p. 137).

Embora as críticas de Peter McLaren à globalização capitalista sejam cruciais, acho que a posição dele não considera plenamente a complexidade de potenciais “globalizações”. Na minha opinião, é fundamental discutir, por meio de análises críticas, as “globalizações”, no plural, ou seja, as características e potencialidades de movimentos contra-hegemônicos, ao mesmo tempo que desenvolvemos ações concretas locais e globais, em vez de simplesmente convocar as/os professoras/es para lutarem contra a “globalização”, como McLaren sugeriu em seu texto.

Boaventura Sousa Santos, fundamentado no conceito de “hegemonia” de Gramsci, afirma que “não há estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações, e devemos usar esse termo apenas no plural” (SANTOS, 1997, p. 3). Uma vez que a globalização é um conjunto complexo de fenômenos, é preciso especificar, portanto, o que entendemos por “globalização”. Segundo Stromquist e Monkman (2000), “a globalização parece introduzir tendências homogeneizantes, mas também abre espaços para novas identidades e a contestação de valores e normas estabelecidas, muito prejudiciais para a realização da verdadeira justiça social” (p. 21).

Não há globalização sem localização. Nada é global no início, ou, em outras palavras, nada é originalmente global. Enquanto isso, a localização não é apenas local, mas também global. Santos descreve a complexidade da interrelação entre o local e o global: “Ainda que aparentemente monolítico, esse processo não combina situações e condições altamente diferenciadas e, por isto, não pode ser analisado independentemente das relações de poder que respondem pelas diferentes formas de tempo, de espaço e de mobilidade” (SANTOS, 1997, p. 4).

Santos sugere diferentes modos de produção da globalização que dão origem a formas distintas de globalização. A primeira, chamada de “localismo globalizado”, “consiste no processo pelo qual um determinado fenômeno local é globalizado com sucesso” (1997, p. 4). Como exemplos temos a globalização do *fast food* americano ou a transformação do inglês em uma língua mundial. O segundo modo é o chamado “globalismo localizado” que se refere ao impacto das práticas e imperativos transnacionais nas condições locais que são reestruturadas para responder às realidades globais. O desmatamento e a destruição maciça dos recursos naturais para pagar a dívida externa e a etnicização do local de trabalho são considerados por Santos como exemplos de “globalismo localizado”. Em terceiro lugar, temos o “cosmopolitanismo” que também poderia ser chamado de globalização dos estados-nação, das regiões, das classes e dos grupos sociais subordinados ou, simples-

mente, a globalização dos pobres e oprimidos. As atividades cosmopolitas incluem, entre outros, o movimento transnacional por equidade de gênero e as lutas globais dos grupos ambientalistas.

É importante notar que o primeiro e o segundo modos são formas hegemônicas de globalização, enquanto o terceiro é um exemplo de uma forma contra-hegemônica de globalização. Como indicado por Santos, “os conflitos, as resistências, as lutas e as coligações em torno do cosmopolitismo [...] mostram que o que chamamos de globalização é na verdade um conjunto de arenas de lutas transfronteiriças” (*ibid*, p. 5). Assim, uma das questões mais importantes nesta discussão tem sido a distinção entre a “globalização hegemônica” e a “globalização contra-hegemônica” ou entre a globalização “de cima para baixo” *versus* a globalização “de baixo para cima”. Por um lado, como Santos aponta, “os processos hegemônicos de globalização provocam a intensificação da exclusão social e da marginalização de grandes massas da população em todo o mundo” (1998, p. 461). Por outro lado, contra esses processos hegemônicos de globalização, existem comunidades e movimentos populares que tentam combater a exclusão social, abrindo espaços para a participação democrática, para a construção da vida em comunidade e por alternativas às formas dominantes de desenvolvimento e conhecimento.

De acordo com Santos (1998), os modelos contra-hegemônicos ocorrem na zona rural, bem como em ambientes urbanos e envolvem as pessoas comuns. Em geral, eles são pouco conhecidos porque não falam a língua da globalização hegemônica. Tornaram-se mais evidentes após o colapso dos modelos de transformação social de grande escala. Os direitos à terra, à infra-estrutura urbana, à água potável, os direitos trabalhistas, a equidade de gênero, a auto-determinação dos povos, a biodiversidade e a justiça social são algumas das preocupações da globalização contra-hegemônica. Esses movimentos têm uma grande variedade de relações com o estado – desde relação nenhuma a relações complementares ou de confronto.

Como será discutido no próximo item, a globalização hegemônica, também chamada de “capitalismo global”, está fortemente ligada à ideologia neoliberal de livre mercado que foi imposta em todo o mundo por meio de instituições poderosas como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), o que fez aumentar a disparidade entre ricos e pobres, entre os e dentro dos países de todo o mundo.

O neoliberalismo

Embora o termo “neoliberalismo” tenha sido amplamente utilizado na América Latina a partir do momento que o “Consenso de Washington” foi apresentado pela primeira vez pelo Banco Mundial, em 1989, como “a fórmula” para promover o crescimento econômico da região, a ideologia em si não é nova. As principais “proposições” apresentadas no do-

cumento original do “Consenso de Washington” foram: privatização de empresas estatais; desregulamentação; abertura do mercado ao investimento estrangeiro direto; liberalização do comércio; reforma tributária; disciplina fiscal; e a defesa dos direitos de propriedade (WILLIAMSON, 1990). Como se sabe, o referencial teórico de uma das versões mais recentes da ideologia neoliberal vem de um grupo de economistas conservadores que se apoiaram nas ideias do Professor Milton Friedman, da Universidade de Chicago e Prêmio Nobel de Economia em 1976. Esse grupo ficou conhecido como os “*Chicago Boys*”. Essa ideologia foi posta em prática durante o regime autoritário de Augusto Pinochet, no Chile, durante os anos 1970 e 1980, e também inspirou outras administrações conservadoras, como a de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e a de Ronald Reagan, nos EUA, durante os anos 1980, e a de Fernando Henrique Cardoso, no Brasil, na década de 1990.

Como Noam Chomsky nos lembrou: “O neoliberalismo é secular e seus efeitos não devem ser desconhecidos” (2000, p. 155). Chomsky cita o historiador econômico Paul Baïroch que aponta que o liberalismo econômico no século XIX serviu como um elemento importante que explica o atraso na chamada industrialização do Terceiro Mundo ou mesmo a sua “desindustrialização”. Além disso, referindo-se ao passado mais recente, Chomsky cita também a influência nociva do FMI na América Latina – o que ele chamou de “a versão de 1950 do ‘Consenso de Washington’ de hoje” (2000, p. 155).

Michael Apple parece concordar que o neoliberalismo não é uma ideologia nova. Apple analisou em seu livro, *Educating the “right” way*, a política de restauração conservadora na educação dos Estados Unidos, no início dos anos 2000. Ele sugeriu que os quatro grupos conservadores – neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários, e a nova classe média – formavam uma aliança complexa e, por vezes, contraditória para estabelecer e desenvolver, naquele período, uma agenda educacional bastante reacionária nos EUA. Segundo o autor, os neoliberais, o elemento mais poderoso nessa aliança conservadora, estavam “profundamente comprometidos com os mercados” e com “a ideia da liberdade como ‘escolha individual’ [...] para fortemente apoiar e promover a mercantilização e privatização da educação” (2001, p. 11). Ele apontou, em seu livro, as diferenças entre o neoliberalismo e o liberalismo clássico. Apple escreveu: “Enquanto a característica definidora do neoliberalismo é em grande parte baseada nos princípios centrais do liberalismo clássico, em particular, do liberalismo clássico econômico, existem diferenças cruciais entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo”⁶ (*ibid*, p. 71-72.).

O que é o neoliberalismo, então? Quais são os seus princípios? A ideologia neoliberal defende que, para as empresas maximizarem seus lucros e serem capazes de competir globalmente, a economia deve ser regulada exclusivamente pelo mercado. Como Apple (2001) escreveu: “Para os neoliberais, o mundo, em essência, é um grande supermercado” (p. 39). Conseqüentemente, a regra do mercado é caracterizada por um mínimo de inter-

6 Ele cita Mark Olssen que detalha as principais diferenças entre o neoliberalismo e do liberalismo clássico (ver APPLE, 2001).

venção do estado e “desregulamentação”. Expressões como “ideologia de livre mercado” e “estado mínimo” são, muitas vezes, ligadas ao neoliberalismo. Apple enfatiza que o neoliberalismo “representa uma abordagem poderosa para a governança econômica. É extraordinariamente estatista na orientação, com o estado controlando ‘à distância’ e empregando instrumentos políticos e de legislação para criar e proteger as estruturas de controle do mercado em vez de simplesmente ‘liberá-lo’” (2003, p. 11).

A privatização de todas as empresas públicas e estatais é outro princípio da ideologia neoliberal. Consequentemente, para atingir seu objetivo, o neoliberalismo tenta difundir a seguinte ideia: “o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente ruim” (2003, p. 38). Em suma, Apple, ao citar Robert McChesney, afirma que “o neoliberalismo é, em essência, ‘o capitalismo sem luvas’” (*ibid*, p. 18).

Pierre Bourdieu argumenta que “a força da ideologia neoliberal é baseada em uma espécie de neodarwinismo social”, isto é, o neoliberalismo valoriza tanto a lógica da competição como “a ideologia da competência” em nossas sociedades. Em termos da concorrência para se conseguir trabalho, por exemplo, Bourdieu afirma que “tende a gerar uma luta de todos contra todos, que destrói todos os valores de solidariedade e humanidade e, às vezes, gera violência” (1998, p. 84). Bourdieu cita “a individualização dos salários e carreiras com base no desempenho individual e consequente atomização dos trabalhadores” como um exemplo do que ele chama de “ideologia da competência” (1998, p. 96). O autor insiste que o programa neoliberal destrói “as referências coletivas e a solidariedade” (*ibid*, p. 98). A ideologia neoliberal também tenta impor alguns conceitos tais como o de “democracia” e o de “cidadania” e fazer das suas definições as únicas possíveis e aceitáveis. Para os neoliberais, concebe-se a “democracia” como aquilo que Chomsky (1997) chama de “democracia de mercado” – uma “forma de democracia de cima para baixo” que atende aos interesses do mercado “com o povo reduzido ao papel de ‘espectador’, não participando na arena de tomada de decisões” (CHOMSKY, 2000, p. 142).

Martin Carnoy, no prefácio de um dos livros de Paulo Freire, levanta a seguinte questão: “O capital globalizado é tão poderoso que o estado estaria fadado a aceitar a agenda neoliberal?” Segundo ele, Freire responderia enfaticamente: “Não!” (FREIRE, 1997, p. 13). Na visão de Freire (1996), o neoliberalismo produziu um discurso pragmático que fala de “uma nova história sem classes sociais, sem lutas, sem ideologias, sem esquerda e sem direita” (p. 114). Ele chama esse discurso altamente ideológico de “pós-modernidade reacionária”.

A “pós-modernidade reacionária”

Segundo Paulo Freire, a “pós-modernidade reacionária”, ao anunciar o fim das ideologias e o surgimento de uma nova história, sem classes sociais, portanto, sem interesses antagônicos, sem luta de classes, defende “o fim dos sonhos, das utopias ou da luta por

justiça social” (1996, p. 84). Obviamente, Freire critica essa visão fatalista e triunfalista do “fim da história” que proclama que não há futuro para além do capitalismo. Após o Muro de Berlim cair em 1989, Francis Fukuyama, professor da Universidade Johns Hopkins, prematuramente e ingenuamente anunciou o “fim da história”. Ele escreveu: “O que estamos testemunhando não é apenas o fim da Guerra Fria ou a passagem de um período particular da história do pós-guerra, mas o fim da história como tal: isto é, o ponto final da evolução ideológica da humanidade e a universalização da democracia liberal ocidental como a forma final de governo” (FUKUYAMA, 1989, p. 4). Chomsky criticou fortemente essa ideia afirmando que este é “[o] mesmo ‘fim da história’ [que] foi confiantemente proclamado muitas vezes no passado, sempre de forma errada” (2000, p. 166). Freire (1996) acrescentou: “O que precisamos fazer agora, de acordo com esta astuta ideologia, é concentrar-se na produção, sem qualquer preocupação com o que nós produzimos; a quem beneficia ou a quem prejudica” (p. 84).

Pierre Bourdieu parece concordar com as críticas de Freire e também questiona o que ele chama de “uma versão supostamente pós-moderna [...] da ideologia do fim da ideologia” (1998, p. 42). Ele afirma que a visão neoliberal “conseguiu apresentar-se como auto-evidente [...] de que não há alternativa”. A ex-primeira-ministra britânica, Margaret Thatcher, era conhecida por justificar seu programa neoliberal com a sigla “TINA” para dizer “*There Is No Alternative*” [“Não há alternativa” (ao capitalismo)]. Conseqüentemente, “o neoliberalismo passa a ser visto como algo inevitável” (*ibid*, p. 29). Bourdieu explica o seu ponto de vista:

Um conjunto de pressupostos impõe-se como auto-evidente: aceita-se como verdade que a produtividade e a competitividade são o objetivo final e único das ações humanas; ou que não se pode resistir às forças econômicas. Ou ainda, um pressuposto que é a base de todos: a separação radical entre o econômico e o social (*ibid*, p. 30-31).

De acordo com Bourdieu, outro pressuposto importante da ideologia neoliberal é o discurso. Ele sugere que “há um jogo com as conotações e as associações de palavras como flexibilidade, *souplesse*, desregulamentação, o que levaria as pessoas a pensarem que a mensagem neoliberal é uma mensagem universalista da libertação” (*ibid*, p. 31).

Freire responde aos neoliberais que proclamam o fim das ideologias, bem como o fim das classes sociais e da luta de classes, afirmando que é “só é possível destruir ideologias ideologicamente” (FREIRE, 1996, p. 188). Ele argumenta que “[a]s ideologias de esquerda e de direita ainda estão bastante vivas, mas é necessário que os direitistas defendam que as ideologias já não existem, de modo a aumentar o poder da direita” (*ibid*, p. 84). Freire também responde ao discurso pragmático neoliberal que alega não existir futuro para além capitalismo. Ele escreveu:

O triunfo do capitalismo e a proclamação do fim do socialismo, na verdade, apenas reforça, de um lado, a perversidade do capitalismo e, de outro, mantém vivo o sonho socialista, se ele for purificado, com sacrifício e dor, de sua distorção autoritária. Assim, reafirma-se a dependência necessária entre socialismo e democracia, à luz do fracasso do socialismo autoritário e do mal intrínseco do capitalismo, que é insensível para o sofrimento das maiorias exploradas (*ibid*, p. 136-137).

Freire (1996) também afirma que “o sonho das maiorias populares, hoje, é o socialismo como a marca da democracia popular. O ponto fundamental não é acabar com a democracia, mas aperfeiçoá-la; e ter não o capitalismo, mas sim o socialismo, como sua inspiração” (p. 137). Finalmente, ele insiste que “[f]orjar a unidade entre democracia e socialismo é o desafio que nos inspira [...]. O futuro é um problema, uma possibilidade; ele não é inexorável” (p. 137).

Em consonância com as posições assumidas por Paulo Freire nesse debate, “THEMBA” é um contra-slogan que foi cunhado na África do Sul para dizer “*There Must Be an Alternative*” [“Deve haver uma alternativa” (ao capitalismo)]. Em zulu, a palavra “themba” significa **esperança**.

Portanto, baseando-se na concepção dialética e não-mecanicista da história assumida por Paulo Freire que, por sua vez, é fortemente influenciada pela visão de Karl Marx, embora o capitalismo global, a ideologia neoliberal, e a “pós-modernidade reacionária” tentem destruir nossas utopias e nossa capacidade de sonhar, modelos críticos de formação de professoras/es (ver DINIZ-PEREIRA, 2007; 2008; 2014; DINIZ-PEREIRA; SOARES, 2019) oferecem possibilidades para que o sonho de que “um outro mundo é possível”⁷ ainda esteja bastante vivo! Para Freire, ser utópico “não é ser apenas idealista ou pouco prático, mas sim praticar o ato de ‘denunciar e anunciar’”, isto é, “uma prática dialógica em que [os líderes e os oprimidos] juntos, no ato de analisar uma realidade desumanizadora, denunciam tal realidade ao mesmo tempo em que anunciam a sua transformação em nome da libertação do homem [sic]” (1985, p. 57).

“Um negócio chamado educação”

“Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade” é o título de um livro publicado, em 2004, pelo Professor Jarbas Santos Viera da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl). Nele, o autor denuncia a privatização da educação por meio da adoção de políticas neoliberais no Brasil, a partir dos anos 1990, e as consequências para a

7 “Um outro mundo é possível” é o lema do Fórum Social Mundial (FSM), que tem sido realizado desde 2001, em cidades do chamado “Terceiro Mundo” como Porto Alegre e Belém (Brasil), Mumbai (Índia), Caracas (Venezuela), Barmako (Mali), Karachi (Paquistão), Nairobi (Quênia) e Dakar (Senegal). O FSM, ao mesmo tempo em que se opõe explicitamente ao neoliberalismo e a um mundo dominado pelo capital, procura construir uma aliança global contra-hegemônica entre grupos e movimentos progressistas da sociedade civil de todo o mundo.

precarização do trabalho docente e para a construção das identidades das/os professoras/es.

Como se sabe, o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (do inglês, *General Agreement on Trade in Services*, GATS), assinado pelos países-membros da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1995, atribuiu à educação valor de mercadoria a ser utilizada na economia global. A assinatura desse documento aguçou o apetite de grupos econômicos por investimentos lucrativos e rentáveis na área da educação e, mais especificamente, no ensino superior e na formação de professoras/es⁸.

Segundo Oliveira (2009, p. 752), em escala mundial, “o setor de educação internacional movimentou, anualmente, US\$ 2,2 trilhões”. No Brasil, “estima-se que o ensino privado movimentou, por ano, R\$ 90 bilhões, o equivalente a aproximadamente 3% do PIB” (*ibid*, p. 752). Ainda de acordo com esse autor, “de 2001 a 2008 o setor do ensino privado aumentou seu movimento de capitais de R\$ 10 bi para 90! Nenhum setor na economia brasileira cresceu tanto no período” (*ibid*, p. 752). Ao analisar esses e outros dados apresentados em seu artigo, o autor chega à seguinte conclusão:

Em vista disso, coloca-se a questão: a educação transformou-se em mercadoria? Recorrendo a uma definição de mercadoria, apresentada em Bottomore (1998, p. 266), pode-se dizer que “mercadoria” é tudo que possa ser “comprado ou vendido” numa perspectiva de acumulação de capital. À luz dos dados aqui apresentados, resta pouca dúvida de que a educação tenha se transformado em importante mercadoria (OLIVEIRA, 2009, p. 753).

Essas e várias outras transações – como as apresentadas por Oliveira (2009) em seu artigo – revelam, nas palavras desse autor, “o ritmo da expansão das instituições com fins lucrativos, particularmente aquelas suportadas por fundos de investimento e/ou ações na bolsa de valores” (p. 751).

Outro “mercado” (sic) dentro do ensino superior que cresceu exponencialmente no Brasil, nos últimos anos, foi o da educação a distância (EaD). A taxa de crescimento da EaD no Brasil, concentrada principalmente nas IES privadas – que correspondiam em 2018 a 88,2% do total (BRASIL; INEP, 2019) –, foi de impressionantes 808% entre 2002 e 2007. As matrículas nessa modalidade de ensino passaram de 31.712, em 2002, para 838.125, em 2009. Em 2018, a porcentagem de matrículas em cursos de licenciatura a distância atingiu 50,2% do total de matrículas em cursos de formação de professoras/es (BRASIL; INEP, 2019). Isto, segundo Giolo (2008), representou um “crescimento de mais de 12.000% no conjunto das matrículas de educação a distância” e derivou “especialmente do investi-

8 Para uma discussão sobre a privatização do ensino superior no Chile, sugiro a leitura do livro de María Olivia Mönckeberg (MÖNCKEBERG, 2005). Para uma análise sobre os efeitos das ideias neoliberais e das políticas de mercado na educação estadunidense em geral e, mais especificamente, na formação de professores, recomendo a leitura do livro do Professor Kenneth Zeichner, recentemente publicado no Brasil (ZEICHNER, 2013).

mento privado na área, que, embora iniciado tardiamente, em curtíssimo tempo, passou a dominar o cenário, primeiro em termos de oferta (cursos) e, depois, em termos de clientela (matrículas)” (p. 1219-1220).

Conforme constatado pelo mesmo autor, a partir de 2002, a iniciativa privada credenciou-se “de forma avassaladora” para a oferta de EaD no Brasil. Ele explica como isso aconteceu:

A iniciativa privada [...] tendo explorado todos os caminhos da educação superior presencial (os cursos de fácil oferta – bacharelados, licenciaturas e tecnológicos) e tendo já experimentado, ali, os limites da demanda, bateu às portas do MEC, solicitando credenciamento para atuar com educação a distância (GIOLO, 2008, p. 1224).

Sécca e Leal (2009) explicitam a lógica empresarial que está por detrás desse grande interesse da iniciativa privada no Brasil pela educação a distância: “a EaD é capaz de proporcionar redução de custos e aumento de capilaridade para as IES, por permitir atingir um número maior de estudantes por docente via a utilização de recursos tecnológicos” (p. 145). Ou seja, a garantia de lucros ainda maiores para os “empresários da educação” aumenta bastante por meio de investimentos na EaD.

Os dados divulgados pelo INEP, em 2013, revelaram que o “típico aluno” da educação a distância era do sexo feminino, cursava **licenciatura** e frequentava uma instituição privada (BRASIL; INEP, 2013).

É inegável que a formação acadêmico-profissional de professoras/es⁹ no Brasil acontece, hoje, principalmente no ensino superior privado, especialmente, em “universidades-empresas de massa” e em faculdades isoladas e, de modo crescente, por meio de cursos a distância – a maioria deles também privados. Não é de se espantar, então, que a maioria das/os professoras/es que ensinam em escolas da educação básica hoje seja formada em instituições privadas, não-universitárias e em cursos ofertados no período noturno (GATTI e BARRETO, 2009; SCHEIBE, 2010). Ou seja, “a ampla presença do setor privado na formação inicial de professores não pode ser ignorada” no Brasil (MONFREDINI et al., 2013).

Em 2011, do total de 30.420 cursos de graduação no Brasil, 7.911, ou seja, 26,0%, eram licenciaturas. E, em relação à 2010, observa-se uma diminuição de 0,1% de cursos de formação de professores no país. Nas licenciaturas, verifica-se, também em 2011 em relação à 2010, um decréscimo de 0,2% de matrículas presenciais nesses cursos. No caso

9 Proponho a utilização desse termo em substituição à expressão “formação inicial”. Uma das críticas ao uso do termo “formação inicial” pela literatura da área é o fato de que a profissão docente começa a ser aprendida mesmo antes da entrada do sujeito em um curso de graduação (licenciatura). Portanto, a formação não se configura como “inicial” – termo dúbio na língua portuguesa por indicar tanto uma formação que se “inicia” a partir da entrada em cursos de licenciatura (ideia da qual discordo), quanto uma formação que não termina com a conclusão desses cursos – ideia que, obviamente, eu não me oponho a ela (ver DINIZ-PEREIRA, 2008).

de matrículas em cursos a distância, o crescimento observado equivale a 0,8% para as licenciaturas. Em números absolutos, tem-se, em 2011, 429.549 matrículas em cursos de licenciatura na modalidade a distância – a maior proporção entre os cursos de graduação no país, ou seja, 43,3% (BRASIL; INEP, 2013).

Essa diminuição da oferta de cursos de licenciatura e das matrículas em programas presenciais de formação de professores e o concomitante aumento de matrículas a distância, apesar de ainda pequenos (0,1%, 0,2% e 0,8%, respectivamente), podem indicar uma preocupante tendência no campo: a gradual substituição dos programas presenciais de formação de professoras/es por cursos de EaD. Gatti e Barreto (2009), em relatório da UNESCO sobre as/os professoras/es do Brasil, já expressavam sua preocupação com “a proliferação de cursos de licenciatura a distância” no país. As autoras deixaram a seguinte pergunta no ar: “a formação de docentes far-se-á para as novas gerações apenas em cursos não presenciais?” (p. 51).

Como se sabe, as instituições privadas de ensino superior têm lógicas de funcionamento muito diferentes das universidades públicas. Há denúncias gravíssimas sobre a precariedade da formação de professoras/es em muitas dessas instituições privadas em que decisões são tomadas com base em “determinações rentistas”, na “busca pela rentabilidade” e fundamentadas no discurso da “sustentabilidade financeira” (ver MONFREDINI et al., 2013).

Tais lógicas fazem com que os cursos de formação de professoras/es nessas instituições tenham duração média de três anos (menor que a duração média das licenciaturas nas universidades públicas ou nas instituições privadas com tradição na oferta de tais cursos – que tem, em média, quatro anos), que parte da carga horária desses programas seja cumprida por meio de educação à distância – assumida, inclusive, em alguns casos, por empresas terceirizadas! – e que a “flexibilização curricular” seja usada para que tais “universidades-empresas” aumentem ou mantenham suas margens de lucro.

Em razão da gravíssima crise do magistério no país (ver, por exemplo, GATTI e BARRETO, 2009; GATTI, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2011) e para evitar que suas margens de lucro diminuam, as “universidades-empresas” acionam seus setores “de marketing” e “de captação” que atuam juntos para ajudar na “venda de seus produtos”. O primeiro setor é responsável pela produção de materiais de divulgação sobre os cursos e, por meio deles, informam os potenciais candidatos/“clientes” que tais cursos **não** são “apenas de licenciatura” (o que, obviamente, pode parecer pejorativo) e que, com a conclusão desses programas e os respectivos diplomas, podem atuar em outras áreas profissionais que não “apenas o ensino”. A função do setor de “captação” é justamente, de posse desse material, convencer o “aluno-cliente” a fazer/“comprar” tais cursos. Trabalham com a lógica do “aluno-cliente”, segundo a qual, busca-se o menor investimento com o maior retorno possível.

Para finalizar, discutirei brevemente as políticas docentes atuais no Brasil – com foco na Resolução CP/CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – a chamada “BNC-Formação” –,

com a intenção de demonstrar que elas também se alinham com as ideologias neoliberais: as lógicas de mercado e a “logica da competência”.

AS POLÍTICAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: A BNC-FORMAÇÃO E A “IDEOLOGIA DA COMPETÊNCIA”

Dois anos após o golpe político, parlamentar, jurídico, midiático e sexista, em 2016, no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) reuniu jornalistas, no dia 13 de dezembro de 2018, para anunciar, por intermédio de uma apresentação oral com uso do *PowerPoint*[®], a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.

Durante essa apresentação, o público presente foi informado que essa Base se sustentaria em três pilares: o conhecimento, a prática e o engajamento. Tem-se a seguir uma transcrição de um texto do Portal do MEC para a divulgação da proposta de Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica:

No eixo conhecimento, o professor **deverá dominar** os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimentos sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e estrutura dos sistemas educacionais.

Já no eixo da prática, o professor **deve planejar** as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, **competências e habilidades** previstas no currículo.

No terceiro e último eixo está o engajamento. É necessário que o professor se comprometa com o seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também **deve participar** da construção do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar (grifos meus)¹⁰.

Além da natureza prescritiva do texto, evidenciada por meio da recorrência do uso do verbo “dever”, chama a atenção que, segundo a “proposta” (sic), o professor terá também que se comprometer “com o seu próprio desenvolvimento profissional”! Ou seja, o desenvolvimento profissional é concebido como de responsabilidade exclusiva do professor. Isso leva a crer que o professor deverá arcar, por exemplo, com os custos das ações de formação continuada que ele deve participar ao longo de sua carreira. Dessa maneira, o envolvimento em ações de formação continuada não é concebido como **um direito** da/o trabalhadora/trabalhador da educação, como já defendido em outras publicações (ver, por exemplo, DINIZ-PEREIRA, 2010; 2019).

10 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>. Acesso em 29 de março de 2019.

Ainda durante a apresentação oral dessa “proposta” (sic), assumiu-se explicitamente que o aprendizado dos professores seria orientado por **competências**. De acordo com aquilo que foi divulgado, os futuros professores deverão ser formados com base em competências gerais e competências específicas a serem desenvolvidas em cada um dos três pilares revelados anteriormente. Percebe-se claramente a volta do **discurso das competências**, fortemente presente na Resolução n. 1 de 2002, e que foi duramente criticado, na época, pela literatura especializada em educação e em formação de professores, e que, em razão da resistência da comunidade de educadoras/es brasileiras/os e da mudança do contexto político do país a partir de 2003, felizmente, não chegou a ser efetivamente colocado em prática.

No dia seguinte àquela apresentação aos jornalistas, ou seja, em 14 de dezembro de 2018, o MEC encaminhou ao CNE uma “versão preliminar” de um documento intitulado “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”. Ele divide-se em três partes: “I – Estado da arte da formação de professores”; “II – Visão sistêmica da formação”; “III – Matriz de competências profissionais” (BRASIL, 2018).

Percebe-se nitidamente a adoção acrítica de uma linguagem economicista e em consonância com as lógicas de mercado desde o primeiro parágrafo do documento:

Com transformações tão aceleradas do mundo contemporâneo, a educação precisa acompanhar o ritmo e formar os novos cidadãos para um mundo incerto e sempre novo. O desenvolvimento social e econômico está pautado no **novo capital**: o conhecimento. É ele que **gera e agrega valor** (sic) ao **produto** (sic) e ao serviço, quando articulado a habilidades e valores (BRASIL, 2018, p. 4; grifos meus).

De acordo com esse documento, o objetivo da “proposta” (sic) é “propiciar o início de estudos e de debates para a instituição da base nacional da formação de professores da Educação Básica, **que oriente as diferentes formas de habilitação para a docência** nas etapas e modalidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 8; grifos meus). Mais adiante, o texto explicita que: “o referencial básico da proposta, ora apresentada, **objetiva o efetivo desenvolvimento de competências docentes** que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional de seu magistério...” (*ibid*, p. 9; grifos meus).

No item II do documento, “Visão sistêmica da formação”, defende-se que: “a formação inicial de professores precisa de novos marcos para o **desenvolvimento de habilidades e competências profissionais** cujos focos seja: **o domínio dos conhecimentos previstos na BNCC**” (*ibid*, p. 31; grifos meus). Além da retórica das habilidades e competências, recorrentemente utilizada ao longo do texto, assume-se uma ideia, a meu ver, completamente simplista e absurda, de transformar as licenciaturas em meros cursos pre-

paratórios para implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (a BNCC-Educação Básica).

Para garantir que os cursos de licenciatura realmente trabalhem as habilidades e competências profissionais desejadas, defende-se ainda que o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) adequa-se “à nova matriz de competências” sugerida no documento e que ele ainda possa servir como “habilitação à docência”, bem como “parte do ingresso em concursos públicos” (BRASIL, 2018, p. 35). Atrelar componentes do currículo a avaliações sistêmicas como estratégia para que eles sejam realmente implantados pelas instituições de ensino é uma ideia que existe desde a aprovação do Substitutivo Darcy Ribeiro, em dezembro de 1996, e que, desde então, vem sendo utilizada por governos de diferentes filiações ideológicas.

No item III da “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, apresenta-se, então, a chamada “Matriz de competências profissionais”. Segundo o discurso presente nesse documento, o “currículo comprometido com o desenvolvimento de competências constitui hoje um paradigma dominante na educação do Brasil e em muitos outros países” (BRASIL, 2018, p. 41). O documento explicita doze competências gerais – quatro para cada pilar de sustentação da proposta: “conhecimento, prática e engajamento” – a serem desenvolvidas. Também é explicitada, nesse documento, a intenção de atrelar essas chamadas “competências profissionais” às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica):

...a BNCC traz dez competências gerais para que a nova geração possa viver num mundo mais equânime, mais justo e solidário. Esse paradigma não pode ser diferente na formação do professor, que acompanhando as competências já previstas para a educação básica, pode trazê-lo aos referenciais de formação docente. O aluno, futuro professor, precisa desenvolver tais competências na sua formação para que possa formar seus alunos com os mesmos princípios (BRASIL, 2018, p. 51).

As doze competências gerais da “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” se desdobram, cada uma delas, entre quatro a seis novas competências, somando-se um total de 53 competências específicas! Chamam a atenção justamente aquelas competências específicas diretamente atreladas à BNCC:

- 1.1.2 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidas na BNCC e no currículo;
- 1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua;
- 3.1.4 Demonstrar as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018, p. 53-55).

O documento “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de

2018, depois de encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para análise e emissão de parecer, foi devolvido ao MEC, em 2019, reencaminhado ao CNE, ainda em 2019, e o Parecer CNE/CP N° 22/2019, que analisa as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”, foi, finalmente, aprovado pelo Conselho Pleno do CNE em 7 de novembro de 2019.

É importante registrar que essa tramitação para aprovação do Parecer CNE/CP No 22/2019 aconteceu sem discussão com a sociedade civil organizada. Uma “terceira versão” desse Parecer foi aprovada no dia 18 de setembro de 2019, sem que o CNE tivesse divulgado as duas “versões” anteriores! Essa “terceira versão” foi disponibilizada apenas no mês seguinte, em outubro de 2019, e, em menos de 30 dias após a sua divulgação, o Parecer foi aprovado.

Mesmo assim, ainda em outubro de 2019, houve uma forte reação contrária de entidades nacionais da área de Educação (ANPEd, ANFOPE, CNTE, FORUMDIR...) àquela “terceira versão” do Parecer.

Indiferente à oposição explicitada pelas entidades nacionais da área de Educação, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação aprovou, no dia 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP N° 2 que define “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. Esta Resolução revogou a Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015. Ou seja, em pouco mais de quatro anos, após a maioria das universidades e demais instituições de ensino superior (IES) já terem iniciado os processos de reforma de seus respectivos cursos de licenciatura orientados pela Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015, revoga-se esta e as IES são, então, simplesmente comunicadas que elas devem iniciar um novo processo de reformulação dos seus respectivos cursos de formação de professores baseado agora em uma outra Resolução: a BNC-Formação. Fica claro, por meio dessa decisão, o desrespeito do MEC e do CNE com as universidades e demais instituições de ensino superior brasileiras e deixa-se a péssima impressão de que, infelizmente, tanto o Ministério quanto o Conselho não são instituições sérias e confiáveis.

O documento “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, elaborado pelo MEC, foi o texto-base para a redação do Parecer CNE/CP N° 22/2019 e da Resolução CNE/CP N° 2. Nesta Resolução, um documento de nove capítulos e trinta artigos, a palavra “competência” foi utilizada 51 vezes! Além disso, vários artigos e incisos dessa Resolução (como, por exemplo, os Artigos 2, 3, 8 Incisos II e IV) assumem explicitamente que as competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos estão em sintonia com aquelas previstas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica). Ou seja, as licenciaturas transformam-se, de

maneira simplista e reducionista, em meros cursos preparatórios para os futuros professores implantarem a BNCC-Educação Básica quando estes assumirem a docência.

Não há dúvidas que, de maneira semelhante ao que aconteceu no país durante os governos militares ditatoriais, a BNC-Formação trata-se de uma nova tentativa de padronizar os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil. O discurso adotado nesse documento de se assegurar a “coerência” entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica) representa, infelizmente, o retorno da adoção de mecanismos que garantam a uniformização das propostas curriculares dos cursos de formação docente no Brasil e o rígido controle sobre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que eu fiz, neste artigo, foi analisar muito rapidamente três contextos atuais em que se dá a formação de professoras/es para as escolas públicas no Brasil: o capitalismo global, o neoliberalismo e o que Paulo Freire chamou de “pós-modernidade reacionária” para compreender os ritmos acelerados de privatização da educação e, mais especificamente, do ensino superior e da formação de professoras/es no país, bem como as políticas docentes aprovadas nos últimos anos – com foco na BNC-Formação. Esta última baseada na chamada “ideologia da competência” que, como vimos, está fortemente alinhada às políticas neoliberais.

Em um contexto em que o capitalismo global concebe o mundo como “um grande supermercado” em que tudo – inclusive a educação – deve se transformar em *commodity* (mercadoria) a fim de ser comercializado e que as pessoas, as/os cidadãs/cidadãos são concebidas/os apenas como consumidoras/es, testemunha-se a privatização avassaladora da educação e, mais especificamente, do ensino superior e da formação de professoras/es no Brasil.

Vimos que, hoje, mais da metade das matrículas nas licenciaturas em nosso país concentra-se em cursos de formação de professoras/es a distância – a maioria deles em instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos. Dessa maneira, a formação de professoras/es para as escolas públicas do país acontece atualmente em instituições de ensino superior não-universitárias, privadas com fins lucrativos, em cursos noturnos e, crescentemente, a distância.

Como se sabe, no Brasil, em razão das enormes desigualdades socioeconômicas, as escolas públicas são, em geral, destinadas para os filhos das classes trabalhadoras – os “filhos dos outros”. Assim, teme-se pela qualidade da formação acadêmico-profissional das/os professoras/es que trabalharão nessas escolas e a conseqüente qualidade do ensino oferecido nessas instituições – o que, infelizmente, contribuirá para a reprodução e o aprofundamento dessas desigualdades.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educating the “right” way**. New York and London: Routledge Falmer, 2001.

APPLE, M. W. (Org.). **The State and the politics of knowledge**. New York and London: RoutledgeFalmer, 2003.

BOURDIEU, P. **Acts of resistance: Against the tyranny of the market**. New York: The New Press, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação superior: 2007** – resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação superior: 2011** – resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação superior: 2018** – resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2019.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2018 (mimeogr.).

CHOMSKY, N. **Chomsky on miseducation**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2000.

CHOMSKY, N. Market democracy in a neoliberal order: Doctrines and reality. **Z Magazine**. November, 1997. Acesso em 29 de Março de 2004, <http://www.chomsky.info/articles/199711--.htm>

CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The Managerial State**. London: Sage Publishing, 1997.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: João Valdir de Souza (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 253-264.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. In: Júlio Emílio Diniz-Pereira; Kenneth M. Zeichner (org.). **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 141-165.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: Clarice Traversini, Elda Eggert, Eliane Peres, Iara Bonin. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Verbete “Formação continuada de professores”. In: Dalila Andrade Oliveira; Adriana Cancela Duarte.; Lívia Fraga Vieira. (Org.). **Dicionário Crítico da Educação**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=10>. Acesso em 17/04/2011.

- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, p. 21-33, 2014.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: Francisco Imbernón; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato (Org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 65-74.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; SOARES, L. J. G. Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1-23, 2019.
- FREIRE, P. **The politics of education: Culture, power and liberation**. Westport/London: Bergin & Garvey, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the heart**. New York: Continuum, 1997.
- FREIRE, P. **Letters to Cristina: Reflections on my life and work**. New York/London: Routledge, 1996.
- GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 485-508.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.
- MARX, K. **The 18th Brumaire of Louis Bonaparte**. New York: International Publishers, 1963.
- MARX, K.; ENGELS, F. **The Communist Manifesto**. New York: Washington Square Press, 1964.
- McLAREN, P. **Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- McLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. Teaching against Globalization and the New Imperialism: Toward a revolutionary pedagogy. **Journal of Teacher Education**, vol. 52, n. 2, p. 136-150, 2001.
- MÖNCKEBERG, M. O. **La privatización de las universidades: una historia de dinero, poder e influencias**. Santiago: Copa Rota, 2005.
- MONFREDINI, I. et al. **O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

Capitalismo global, neoliberalismo e “pós-modernidade reacionária”...

SANTOS, B. S. Toward a multicultural conception of human rights. **Zeitschrift für Rechtssoziologie**, vol. 18, n. 1, 1997, p. 1-15.

SANTOS, B. S. Participatory budgeting in Porto Alegre: Toward a redistributive democracy. **Politics and Society**, vol. 26, n. 4, 1998, p. 461–510.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SÉCCA, R. X.; LEAL, R. M. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. **BNDES Setorial**, n. 30, set. 2009. Disponível em: <https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/1943/2/BS203020Analisedosetordeensinosuperior.pdf>. Acesso em 14/11/2015.

STROMQUIST, N. P.; MONKMAN, K. **Globalization and education**: Integration and contestation across cultures. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

WILLIAMSON, J. What Washington means by policy reform. In J. Williamson (Org.). **Latin America adjustment**: How much has happened? Washington, D.C.: Institute for International Economics, 1990.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: Como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO VOLUNTARIADO: UMA NOVA CONSIGNA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA?

THE INSTITUTIONALIZATION OF VOLUNTEERING: A NEW CONSIGNA FOR BRAZILIAN EDUCATION?

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL VOLUNTARIADO: ¿UNA NUEVA CONSIGNA PARA LA EDUCACIÓN BRASILEÑA?

Andréia Nunes Militão¹

<https://orcid.org/0000-0002-1494-8375>

Resumo: O artigo decorre do mapeamento e análise de documentos emanados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) produzidos nos últimos cinco anos. Objetiva-se desvelar as razões do Governo Temer (2016-2018) encomendar ao CNE uma diretriz específica para o voluntariado? Argumenta-se que normatizar ações de voluntariado no âmbito da educação básica e superior, o Brasil acompanha o movimento global que desconsidera a educação como bem público, instituindo, em conjunto com outras reformas, um arcabouço de orientação neoliberal e de viés neoconservador. Desvela-se um processo de indução de trabalho voluntário via diretrizes curriculares, sendo ensinado e computado como atividade educativa nas instituições de educação básica e superior em sintonia com a valorização no âmbito do trabalho.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública. Diretrizes da Educação para o Voluntariado na Educação Básica e Superior. Voluntariado.

Abstract: The article stems from the mapping and analysis of documents issued by the National Council of Education (CNE) produced in the last five years. Is it intended to reveal the reasons why the Temer Government (2016-2018) ordered a specific guideline for volunteering from the CNE? It is argued that to regulate voluntary actions in the scope of basic and higher education, Brazil follows the global movement that disregards education as a public good, instituting, together with other reforms, a framework of neoliberal orientation and neoconservative bias. A process of induction of voluntary work is revealed through curricular guidelines, being taught and computed as an educational activity in basic and higher education institutions in line with the appreciation in the scope of work.

Keywords: New Public Management. Education Guidelines for Volunteering in Basic and Higher Education. Volunteering.

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FAED/UFMD). Líder do GEPPEF – Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores. Contato: andreamilitao@uems.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1494-8375>

Resumen: El artículo surge del mapeo y análisis de documentos emitidos por el Consejo Nacional de Educación (CNE) producidos en los últimos cinco años. ¿Se pretende desvelar las razones por las que el Gobierno de Temer (2016-2018) ordenó al CNE una directriz específica para el voluntariado? Se argumenta que al regular las acciones voluntarias en el ámbito de la educación básica y superior, Brasil sigue el movimiento global que desestima la educación como un bien público, instituyendo, junto con otras reformas, un marco de orientación neoliberal y sesgo neoconservador. Se revela un proceso de inducción al trabajo voluntario a través de lineamientos curriculares, siendo enseñado y computado como actividad educativa en las instituciones de educación básica y superior en concordancia con la apreciación en el ámbito del trabajo.

Palabras clave: Nueva administración pública. Lineamientos Educativos para el Voluntariado en Educación Básica y Superior. Voluntariado.

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste texto decorre de investigações que se debruçam sobre documentos produzidos no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), incidindo fortemente sobre a organização das instituições educacionais brasileiras. De um vasto conjunto de pareceres e resoluções que se avolumam, notadamente no pós-2016, apresenta-se como recorte temático os normativos emanados para o voluntariado? Busca desvelar as motivações para a gestação de diretrizes da educação para o voluntariado na Educação Básica e Superior e as possíveis implicações para a educação nacional?

Ao término do primeiro decênio do século XXI, Ciavatta e Ramos (2012) indicavam a emergência da “era das diretrizes”. Para as autoras, essa conceitualização se aplicava “[...] dado seu caráter discursivo inovador, divulgado pela mídia e pela abundante distribuição de materiais impressos, direcionados aos professores e às escolas” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 12).

A temporalidade da “era das diretrizes” perpassa quatro diferentes governos, em seis mandados presidenciais, respectivamente: Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Governo Dilma Rousseff (2011-2016), Governo Michel Temer (2016-2018) e têm a Lei n. 9.394 de 20 dezembro 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 11), “Diretrizes são orientações para o pensamento e a ação (...) orientações explícitas de como deveria ser pensada e conduzida a ação educacional nas escolas”. A elaboração de tipo de normativo ocorre no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pode ser induzida pelo Ministério da Educação por meio da instalação de grupos de trabalho. O CNE², enquanto órgão de governo, é composto por representantes da sociedade civil, indicados pelo Presidente da República, compondo

2 O Regimento Interno do CNE foi instituído pela Portaria MEC nº 1.306 de 02/09/1999, resultante da homologação do Parecer CNE/CP nº 99, de julho de 1999.

duas Câmaras, uma de Educação Básica e outra de Educação Superior, com funções normativas, deliberativas e de assessoramento. Normativamente suas funções são:

- I – subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
 - II – manifestar-se sobre questões que abrangem mais de um nível ou modalidade de ensino;
 - III – assessorar o Ministério da Educação no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
 - IV – emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação;
 - V – manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;
 - VI – analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
 - VII – analisar as estatísticas da educação, anualmente, oferecendo subsídios ao Ministério da Educação;
 - VIII – promover seminários sobre os grandes temas da educação brasileira;
 - IX – elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação.
- (CNE, 1999)

Uma importante atribuição do CNE é “emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação” (CNE, 1999) constituindo-se, portanto, em órgão de assessoramento. No entanto, no tempo presente, o CNE tem assumido maior protagonismo na regulação das políticas educacionais e adquirido centralidade ao emanar diretrizes para a educação nacional em seus diversos aspectos. A relação entre o CNE e o governo federal, ou ainda, a atuação do CNE na formulação da política educacional permite complexos arranjos, de acordo com os encaminhamentos de cada governo. Conforme advertem Ciavatta e Ramos (2012, p. 19):

O Conselho Nacional de Educação se constituiu numa instância de poder – integrada ou paralela, eis uma questão – ao Ministério da Educação. No projeto original de LDB este foi concebido como autônomo em relação ao executivo. Essa condição convergia com a proposição de um Sistema Nacional de Educação – orgânico e coerente – e com a instituição do Fórum Nacional de Educação. Este último seria o espaço de discussão e formulação da política educacional, enquanto o Conselho, o espaço regulamentador. A característica de ambos seria a representação substantiva da sociedade civil, dando efetividade organizativa ao Estado ampliado.

O principal instrumento utilizado pelo CNE para se pronunciar sobre as políticas educacionais são os pareceres e as resoluções. Rothen (2004, p. 2), distingue pareceres “[...] proposições em que as Câmaras e comissões se pronunciam em matérias a elas submeti-

das [...]” de resoluções “[...] atos de caráter normativo firmados pelo Presidente [...]”. Nesta direção, Ciavatta e Ramos (2012), localizam a origem da introdução do termo:

As reformas do ensino superior (lei n. 5.540/68) e do ensino de 1º e 2º graus (lei n. 5.692/71) incorporam a ideia de diretrizes e bases da educação nacional. A profissionalização compulsória do 2º grau inaugura a época dos Pareceres que cumprem o papel de diretrizes normativas no sentido da organização e do funcionamento do ensino. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15)

A LDB/1996 prevê no Art. 9º como função da União “IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Explicita, assim, a elaboração de diretrizes para as etapas e modalidades, mas não indica a elaboração para temas externos a educação escolar, a exemplo de uma diretriz específica para o voluntariado na educação básica e superior, objeto de análise do presente texto.

Após a promulgação da LDB/1996 tornou-se comum a criação de diretrizes específicas para os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação nacional:

As DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceituais dispostas no parecer. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19)

Sales (2010) assevera que elaboração das diretrizes envolvem, necessariamente, a emissão de pareceres pela Câmara de Educação Básica e/ou Câmara de Educação Superior do CNE sobre o tema. Na sequência, são “submetidos à consulta da comunidade educacional, para que, após esse procedimento, sejam formalizadas em termos de resoluções, de caráter mandatório para todos os sistemas de ensino do território nacional”.

Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 32):

O termo “diretrizes” não é novo na educação brasileira, mas a política de sua utilização como instrumento de obtenção do consenso dos professores e das escolas, por meio da distribuição extensa de publicações, com o apoio de instrumentos normativos, decretos e pareceres do Conselho Nacional de Educação – é um fato novo que marcou a ação do governo Fernando Henrique Cardoso por quase uma década (1994-2002).

Originadas para balizar as decisões educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal, as diretrizes veem adquirindo caráter impositivo em detrimento de sua natureza originária de “[...] subsidiar a elaboração das propostas pedagógicas das secretarias, do

planejamento curricular dos sistemas de ensino e do projeto político pedagógico de cada estabelecimento escolar, conforme preconiza a legislação” (SALES, 2010).

A esse respeito, Cury (2002, p. 193) assevera que as diretrizes “[...] assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo [...]”. Neste sentido, a consulta pública à sociedade civil é instrumento garantidor de um projeto educacional:

O termo diretriz significa caminhos propostos para e, contrariamente à imposição de caminhos, ele denota um conjunto de indicações pelo qual os conflitos se resolvem pelo diálogo e pelo convencimento. A diretriz supõe, no caso, uma concepção de sociedade e uma interlocução madura e responsável entre vários sujeitos, sejam eles parceiros, sejam eles, no campo político, dirigentes e dirigidos. Dessa interlocução, espera-se o traçado de diferentes modos de se caminhar para a efetivação dos fins comuns, obedecendo-se à diversidade de circunstâncias socioculturais, ao respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (cf. art. 210) e à recusa ao monopólio da verdade. (CURY, 2002, p. 193)

A partir do exposto, questiona-se as razões do Governo Temer (2016-2018) encomendar ao Conselho Nacional de Educação uma diretriz específica para o voluntariado? Argumenta-se que normatizar ações de voluntariado no âmbito da educação básica e superior indicia que o Brasil acompanha o movimento global e desconsidera a educação como bem público. O presente texto ancora-se em pesquisa documental e bibliográfica e organiza-se em duas seções, antecedidas por uma introdução e tece ao final algumas considerações. A primeira parte discute os rebatimentos da agenda global, aportada em um projeto neoliberal e neoconservador, para a educação nacional. A seção seguinte, analisa o processo de constituição das Diretrizes da educação para o voluntariado na Educação Básica e Superior (BRASIL, 2018) e busca desvelar suas implicações para a educação pública.

2 DESDOBRAMENTOS DO NEOLIBERALISMO E DO NEOCONSERVADORISMO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Conquanto haja diversas formulações teóricas a respeito do neoliberalismo e seus efeitos sobre as políticas educacionais, intenta-se recuperar nesta seção algumas destas reflexões que são fulcrais para análise e compreensão dos conceitos que fundamentam e dão significados à Resolução CNE/CP2/2018 ora analisada.

Laval (2020) destaca a necessidade de “quebrar a lógica geral dessa sociedade neoliberal” caracterizada pela ampliação do *ethos* capitalista de concentração de poder e de propriedade. Para o autor, faz-se necessário, no campo educacional, passar da lógica da competição para a lógica do comum, entendendo esta lógica do comum como “[...] a fórmula de movimentos e correntes de pensamento que pretendem opor-se à tendência dominante de nossa época: a da ampliação da apropriação privada a todas as esferas da sociedade,

cultura e da vida” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 16-17). Para isso, é necessário atentar para quatro campos de discussão. O primeiro se refere à redução das desigualdades sociais e educacionais, necessários para democratizar o acesso ao conhecimento. O segundo se refere à formação de uma sociedade de cidadãos ativos e unidos, com um objetivo da escola, o terceiro centra-se no campo pedagógico, com a promoção de uma pedagogia da cooperação para neutralizar os efeitos perversos da competição como lógica pedagógica. Por fim, o quarto projeto que deve estar presente na organização das escolas e universidades se refere ao seu funcionamento democrático, envolvendo estudantes, famílias e cidadãos.

Empiricamente pode-se perceber que as políticas educacionais caminham em sentido contrário ao que aponta Laval (2020) como uma necessidade para uma educação alternativa. Defende-se, neste texto, que para além da agenda neoliberal há forte e articulada ação neoconservadora direcionada para o campo educacional. Amalgama diversos contextos geográficos uma agenda global que tem como marco a Agenda 2030 (HYPOLITO, 2019).

É importante ressaltar que a crítica neoconservadora em relação à intervenção estatal no âmbito econômico e a valorização dos indivíduos são aspectos que aproximam e possibilitam uma aliança entre neoconservadores e neoliberais. (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 05).

O neoliberalismo, definido pelo senso comum como a defesa do “Estado Mínimo” não permite compreender os complexos processos que caracterizam as reformas dos Estados e sua incisiva atuação para normatizar as recorrentes reformas educacionais. O Estado não se retira da política educacional, ao contrário, age para que a lógica normativa global seja imposta no interior das escolas. O Estado não se retira da educação, mas sua atuação se dá no âmbito da imposição de novos parâmetros, novas dinâmicas e novos normativos que em seu conjunto podem ser entendidos como uma tentativa de implementar em todas as instâncias e processos educacionais uma lógica competitiva, rompendo com espaços cooperativos de construção do conhecimento.

Laval (2020) diferencia a “mercadorização” e a “mercantilização da educação”, sendo a primeira constituída pelo processo de venda de produtos educacionais, diretamente pelo setor privado, com a matrícula em escolas privadas. O segundo se refere à implementação da lógica privada em todo o sistema educacionais, calcada na perspectiva da competição entre instituições educacionais que tem como falso pressuposto a defesa da “escolha das famílias”. Tem-se, portanto, dois processos que se articulam e se complementam.

Por um lado, o Estado parece abandonar as suas missões sociais e educacionais, assemelhando-se cada vez mais a uma empresa “dirigida” por tabelas e números contábeis. Nesse sentido, estamos lidando com uma tecnicização da política em geral e da política social em particular. (LAVAL, 2020)

Assiste-se no tempo presente, em diferentes países, um movimento de articulação entre os neoconservadores e os neoliberais. Lima e Hypolito (2019, p. 02) caracterizam de neoconservadores os “grupos que compõem a Nova Direita, um conceito que passou a ser utilizado na literatura estadunidense e europeia para designar um movimento que teve início por volta dos anos de 1960”. Para Moll (2015), a origem da terminologia “neoconservadorismo” ancora-se nas mesmas bases do neoliberalismo. Dessa forma, o neoconservadorismo apoia-se no “[...] no liberalismo clássico, acreditavam que a interferência do governo na economia e os programas sociais geravam inflação, endividamento e prejuízos à produtividade” (MOLL, 2015, p. 56 *apud* LIMA; GOLBSPAN; SANTOS, 2021, p. 08)

Com relação a emergência do neoconservadorismo é possível estabelecer um paralelo entre o contexto, pautas e tempo histórico norte-americano com o cenário nacional. Nos EUA, as décadas de 1960 e 1970 constituem o momento de emergência de pautas progressistas e movimentos sociais tais como combate ao racismo, ao sexismo, dentre outras demandas. Esse movimento reivindicatório levou, conseqüentemente, a mudanças de caráter político e econômico (APPLE, 2003).

Para deter o avanço das pautas progressistas e, por extensão, da ampliação de direitos sociais, grupos conservadores passaram a se articular dando origem a uma espécie de “aliança conservadora” formada pelos neoliberais, neoconservadores, populistas-autoritários e a nova classe média profissional (APPLE, 2003).

Os neoliberais constituem a liderança da Nova Direita e representam o grupo que se preocupa com a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado. Os neoconservadores são aqueles que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas tradições culturais. Os populistas autoritários são, em geral, grupos de classe média e de classe trabalhadora que desconfiam do Estado e se preocupam com a segurança, a família, o conhecimento e os valores tradicionais. (...) Por fim, o grupo constituído pela nova classe média profissional está preocupado com a mobilidade social. (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 03)

Podemos vislumbrar movimentos de abalo de representatividade política à hegemonia política do neoconservadorismo que veem sendo “[...] sustentadas e impulsionadas não por um destes setores isoladamente, mas pela atuação colaborativa dos grupos que compõem essa aliança” (LIMA; GOLBSPAN; SANTOS, 2021, p. 07). Vislumbra-se a assunção de uma guinada progressista na representação política na América Latina que incidirá nas mudanças de pautas.

Especificamente no cenário brasileiro, com o golpe jurídico-midiático-parlamentar iniciado em 2016, verifica-se um processo célere de aprovação de nova legislação educacional, intencionado promover uma reforma educativa sob as bases do projeto neoliberal fracassado nos anos noventa do século passado. Conforme Lima e Hypolito (2019):

No Brasil, sente-se esse avanço, como ficou demonstrado anteriormente, em articulações no campo político – grupos religiosos e evangélicos no parlamento – e no campo educacional, com os inúmeros projetos de leis municipais, estaduais e federais apresentados, assim como na abrangência da atuação do movimento [Escola Sem Partido] ESP em várias esferas de interferência. Além de ações localizadas, tem havido um interesse mais amplo de atuação e definição na agenda educacional, com participação insistente e intensa dos neoconservadores na elaboração e nas definições do PNE e da BNCC. O campo do currículo é um campo em disputa. As disputas em torno da BNCC deixaram clara a importância e o interesse que os grupos conservadores e neoliberais manifestaram quanto às definições curriculares e da agenda educacional do país. (LIMA; HYPOLITO, 2019)

Ao entrevistar Christian Laval, Catini (2020) afirma que “o modo de vida neoliberal, a concorrência capitalista tem na educação uma sustentação fundamental, seja pela formação da subjetividade, quanto na objetividade da nova configuração da educação mercantilizada ou ‘mercadorizada’”. Acrescenta, ainda, que “a relação entre a mudança da forma do Estado e da função da educação que não se volta mais para a formação de um sujeito de direitos, mas para que cada indivíduo se torne um ‘gestor de capital pessoal’”. Para a concretização deste projeto neoliberal/neoconservador, a escola desempenha papel central, pois gesta novas subjetividades, novos sujeitos, novos trabalhadores.

Nessa perspectiva, Laval (2020) conclama:

Devemos, naturalmente, continuar observando como a “nova escola capitalista” está sendo montada em cada país, quais são as estratégias implementadas pelos governos para construí-la peça por peça, como os diferentes atores da educação colaboram nessa transformação da escola de modo deliberado, como demonstrado na figura dos “gestores”, ou de maneira forçada e imposta.

Laval (2020) ressalta a importância de romper com os ‘bloqueios cognitivos’ que dificultam captar o teor de propostas políticas e econômicas e analisar seus rebatimentos. Para o autor,

[...] isso se deve em grande parte ao fato de que os “progressistas” tenderam a pensar que toda “reforma” ia à direção da democratização e que qualquer resistência à “reforma” era prova de conservadorismo. Muitos “progressistas” ou “democratas” fetichizaram tanto a “modernização” que não entenderam que o novo conservadorismo tinha inteligência para disfarçar-se em costumes pedagógicos, organizacionais e tecnológicos.

A contextualização de algumas nuances aqui apresentadas teve por objetivo caracterizar a união entre neoliberalismo e neoconservadorismo na definição dos rumos das políticas educacionais bem como os processos e desdobramentos para a política educacional brasileira ao menos nas últimas três décadas.

3 VOLUNTARIADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA NOVA CONSIGNA PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL?

A imposição de uma nova gramática educacional pelo projeto neoliberal e neoconservador pode ser visualizada na substituição de princípios como cidadania por voluntariado. Gentili (1995) denuncia:

[...] o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária, e ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação. (GENTILI, 1995, p. 244)

O modelo neoliberal de cidadania confere centralidade a “[...] ação do indivíduo enquanto proprietário que elege, opta, compete para ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades – mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o consumidor” (GENTILI, 1998, p.20).

Na esteira de Gentili (1995, p. 248) consideramos que “[...] a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito”. Dessa maneira, parece temerária a iniciativa da criação de uma diretriz curricular para incentivar o voluntariado, pois centra na ação dos sujeitos e não na ação do Estado a provisão de recursos materiais e humanos para garantir os direitos sociais, dentre os quais, a própria educação.

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de cidadania fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. (GENTILI, 1995, p. 248)

As iniciativas que incentivam e valorizam a inserção do voluntariado em diferentes esferas da sociedade como no campo do trabalho, no campo empresarial, assim como no campo educacional. No entanto, no presente comparecem de modo crescente na sociedade e passam a ser naturalizadas como um imperativo da sociedade moderna.

Marcos e Amador (2014) asseveram que o voluntariado passa a ocupar destaque na agenda política a partir de 2011 em decorrência da instalação do Ano Europeu do Voluntariado (AEV 2011) proposto pela Comissão Europeia (CE). Amparados no documento

emanado pela Comissão Europeia (2011), os autores indicam três elementos que caracterizam o voluntariado em qualquer contexto político e geográfico: “i) a natureza voluntária; ii) a ausência de recompensa monetária; iii) ações realizadas em benefício da sociedade como um todo, de forma estruturada (independentemente de assumir uma modalidade formal ou informal)” e identificam três tipologias para o voluntariado, sendo: voluntariado de execução, voluntariado formal/institucional e voluntariado enquanto atividade de trabalho.

Em Portugal, o voluntariado foi normatizado pela Lei n. 71 de 3 de novembro de 1998 “excluindo as ações de caráter isolado e esporádico, bem como as que sejam determinadas por relações familiares, de amizade e vizinhança”, considerando como ações de voluntariado “estar enquadrado em projetos, programas ou outras atividades desenvolvidos sem fins lucrativos, promovidos por entidades públicas ou privadas” (MARCOS; AMADOR, 2014, p. 202).

Em matéria publicada no jornal Folha de São Paulo em 2005, Milu Villela³, na época presidenta do Faça Parte - Instituto Brasil Voluntário do Museu de Arte Moderna de São Paulo e do Instituto Itaú Cultural, defendia:

Para ser educativo, o voluntariado deve combinar a formação escolar com responsabilidade e compromisso sociais. Mais importante do que o desempenho em si da ação voluntária é a sua articulação com os saberes escolares. Estudiosos do tema consideram que o voluntariado educativo proporciona seis tipos de benefícios a quem o pratica.

As concepções contidas nesse artigo de opinião têm seu teor transplantado para o Programa Nacional de Voluntariado (2017) e para as diretrizes para o voluntariado. Fernandes (2005) destaca seis benefícios do trabalho voluntário, sendo eles: cognitiva/pedagógico, cívico, ético, profissional, pessoal e dimensão social. Antecipa, dessa maneira, elementos contidos na diretriz referentes ao campo educacional:

O primeiro é de ordem cognitiva. No exercício do trabalho voluntário, sabe-se que um jovem aprende mais e melhor. Do ponto de vista pedagógico, o voluntariado pode enriquecer a abordagem dos temas transversais, contribuindo, assim, para a apreensão dos conteúdos de diversas disciplinas, na medida em que permite conjugar teoria com uma prática relevante e humanizadora. Pesquisa norte-americana atesta que ensinar, fazer na prática e discutir em grupo, atividades inerentes ao trabalho voluntário, ampliam a fixação de conceitos. E são muito mais eficazes do que as tradicionais aulas expositivas, a leitura e as demonstrações. O voluntariado educativo renova a escola, reforçando não apenas o seu papel como um espaço de cidadania, mas incorporando alguns de seus pressupostos, como orientar para uma aprendizagem vinculada à vida real e formar espíritos críticos, autônomos e criativos.

3 VILLELA, Milú. Solidariedade também se aprende na escola. Tendências/Debates – Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, terça-feira, 14 de junho de 2005.

Na esfera educacional tem-se, ainda, a ideia de que o “voluntariado educativo mostra que solidariedade também se aprende na escola”. Outro elemento forte que comparece nesse texto é com relação a preparação para o mercado de trabalho:

O quarto e quinto benefícios dizem respeito a conquistas profissionais e pessoais. Há evidências de que, nesses tempos de culto à responsabilidade social, o trabalho voluntário começa a representar uma vantagem comparativa. Muitas empresas admitem adotá-lo como critério de desempate em processos de seleção. E estão escoradas em convicções firmes. Para elas, alguém que se dispõe a doar tempo e conhecimento para uma organização social aprende desde cedo a servir. E gostar de servir, por princípio, constitui um comportamento que pode fazer diferença no mercado de serviços.

Nesta seção analisa-se os documentos: a) Decreto nº 9.149, de 28 de agosto de 2017 que cria o Programa Nacional de Voluntariado e institui o Prêmio Nacional do Voluntariado; b) Resolução CNE/CP2 de 11 de setembro de 2018 que institui diretrizes da educação para o voluntariado na Educação Básica e Superior.

No período recente observa-se no Brasil, movimento crescente que procura ampliar e estruturar essas iniciativas e ações de voluntariado no Brasil. Notícia intitulada⁴ “Prêmio vai reconhecer trabalho voluntário de pessoas e entidades” foi veiculada pela Agência Brasil no final do mês de agosto de 2021. Entre outros elementos, a matéria indicava como ato do executivo nacional que:

O Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, o Pátria Voluntária, vai premiar o trabalho de pessoas e entidades sociais que realizam trabalho voluntário de relevante interesse social. Para viabilizar a iniciativa, foi assinado, na tarde desta quinta-feira (26), no Palácio do Planalto, um acordo de cooperação técnica entre a Casa Civil e a Fundação Banco do Brasil. O evento teve a participação do presidente Jair Bolsonaro, da primeira-dama Michelle Bolsonaro, presidente do conselho do Pátria Voluntária, além de autoridades e ministros.

O Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado denominado “Pátria Voluntária” foi criado no Governo Bolsonaro em 2019, imediatamente após a elaboração das diretrizes do voluntariado serem aprovadas no âmbito do CNE. O programa conta com uma plataforma *online* para cadastro e capacitação dos voluntários, “a plataforma cadastrou mais de 17 mil voluntários em todo o país e cerca de 2,2 mil entidades. Pelos cálculos do programa, pelo menos 1,6 milhão de pessoas teriam sido impactadas pelas ações do voluntariado”.

4 Sobre o tema, consultar:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2021-08/premio-vai-reconhecer-trabalho-voluntario-de-pessoas-e-entidades>

<https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/07/programa-de-incentivo-ao-voluntariado-completa-dois-anos-com-mais-de-900-mil-beneficiados>

Vinculado a Casa Civil da Presidência da República, o Programa Pátria Voluntária foi instituído pelo Decreto nº 9.906 de 9 de julho de 2019 e é gerido por um Conselho integrado por 24 representantes do governo e da sociedade civil, sob a presidência da atual primeira-dama. De acordo com Michelle Bolsonaro que preside o Conselho, “Não é substituir o Estado, mas somar forças para melhorar a qualidade de vida da população mais vulnerável, criando uma rede de suporte e doação baseada em empatia e inclusão”. Duas ações foram previstas no Decreto n. 9.906/2019: o Prêmio Nacional de Incentivo ao Voluntariado e o Selo de Acreditação do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado. Entre os objetivos do Programa Pátria Voluntária⁵ estão:

- A promoção, a valorização e o reconhecimento do voluntariado no país;
- O desenvolvimento da cultura da educação para a cidadania e o engajamento dos cidadãos;
- O fortalecimento das organizações da sociedade civil;
- O estímulo à integração e à convergência de interesses entre voluntários e iniciativas que demandem ações de voluntariado; e
- A participação ativa da sociedade na implementação de ações

Entre as atribuições do Conselho tem-se: “VI - estimular os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional a promoverem o voluntariado e incentivarem os seus servidores à participação em atividades voluntárias”.

A notícia⁶ veiculada na página eletrônica do Ministério da Educação coaduna com a ampliação do voluntariado e com diminuição do papel do Estado ao conferir ênfase a fala do Ministro da Cidadania, Osmar Terra: “O Estado sozinho não consegue resolver tudo, mas não vamos deixar as pessoas para trás. Temos que garantir que todos os brasileiros tenham o Estado cuidando deles”.

Especificamente no campo educacional, a oferta de profissionais especializados para atuar na Educação Especial configura uma dificuldade ainda não equacionada pela ampla maioria dos sistemas educacionais, levando-os a recorrer aos estagiários para o atendimento. Assim, a fala oficial da representante no MEC no ato de lançamento do Programa Pátria Voluntária, Ilda Peliz, Secretária de Modalidades Especializadas da Educação, demonstra o potencial da medida em institucionalizar e apresentar como elemento positivo a precarização dos profissionais da educação e do atendimento nas escolas: “A área de educação no Brasil conta com inúmeras ações voluntárias, principalmente na educação especial. Reconhecemos e valorizamos o trabalho voluntário”. Em direção oposta, coadunamos com a perspectiva de profissionalização e valorização dos trabalhadores da educação.

5 Disponível em <http://mds.gov.br/assuntos/patriavoluntaria>

6 Conferir: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/programa-nacional-de-incentivo-ao-voluntariado>

Na página eletrônica do Programa Pátria Educadora, um conjunto de perguntas e respostas sobre a proposta explicitam suas motivações. Para a questão “Por que ser um voluntário?”, são exemplificadas como possibilidades de atuação voluntária:

Na prática, o serviço representa oferecer espontaneamente o seu melhor em favor do bem-estar do outro. O voluntário pode doar algumas horas, dias, meses ou até anos da sua vida. Seja no âmbito social, da saúde, do meio ambiente, das artes, da defesa dos direitos humanos ou das causas animais, os trabalhos fazem toda a diferença na vida das pessoas. Ajudar a preparar uma refeição para um asilo ou creche, contribuir com conhecimentos profissionais em intervenções especializadas, passar algumas horas por semana lendo para idosos ou brincando com crianças, organizar uma equipe para promover mutirões de reformas em creches e abrigos.

Intencionando atrair um público jovem foi criada uma plataforma nacional de voluntariado em formato assemelhado a redes sociais, com espaço para cadastro individual e institucional e com recurso de geolocalização que possibilita ao voluntário cadastrado e interessado em determinada ação ser localizado. A plataforma gera, ainda, uma espécie de “Currículo Social” com o histórico de atividades voluntárias que cada sujeito participou.

A possibilidade de aferição do trabalho voluntário realizado coaduna com o que está disposto nas diretrizes para o voluntariado, pois permite que a escola de educação básica e as instituições de ensino superior contabilizem como atividade curricular, bem como para a empregabilidade, pois a diretriz coloca como critério de desempate em concursos o fato de se ter realizado trabalho voluntário.

O Decreto nº 9.149, de 28 de agosto de 2017 que cria o Programa Nacional de Voluntariado e institui o Prêmio Nacional do Voluntariado elenca no Artigo 3º como objetivos:

Art. 3º O Programa Nacional de Voluntariado tem por objetivos:
 I - a promoção, a valorização e o reconhecimento do voluntariado no País;
 II - o desenvolvimento da cultura da educação para a cidadania e o engajamento dos cidadãos;
 III - o fortalecimento das organizações da sociedade civil;
 IV - o estímulo à integração e à convergência de interesses entre voluntários e iniciativas que demandem ações de voluntariado; e
 V - a participação ativa da sociedade na implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

Em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030⁷, importa registrar que o Brasil integra um conjunto de 193 países membros das Nações Unidas (ONU) que em 2015 aprovaram uma nova política global denominada de Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, tendo como lema “não deixar ninguém para trás”. A

7 Mais informações podem ser obtidas nas páginas eletrônicas da ONU/Brasil <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> e da Confederação Nacional dos Municípios <http://www.ods.cnm.org.br/agenda-2030>

Agenda 2030 elegeu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com 169 metas a serem alcançadas por meio de uma ação conjunta que agrega diferentes níveis de governo, organizações, empresas e a sociedade como um todo nos âmbitos internacional e nacional e também local.

O Decreto nº 9.149/2017 traz como definição de atividade voluntária:

Art. 2º Para os efeitos do disposto neste Decreto, considera-se atividade voluntária a iniciativa pública ou privada não remunerada e sem fins lucrativos que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, esportivos, ambientais, recreativos ou de assistência à pessoa que vise ao benefício e à transformação da sociedade com o engajamento de voluntários.

No entanto o Artigo 13 contradiz o que está disposto no Artigo 2º, pois prevê o uso das horas de atividades voluntárias para fins de promoção na carreira pública, bem como vantagem no próprio ingresso no setor público, aspecto que descaracteriza a concepção de voluntariado:

[...] horas de atividades voluntárias computadas na Plataforma Digital do Voluntariado poderão ser aproveitadas conforme regulamento para, entre outros usos: I - utilização como critério de desempate em concursos públicos da administração pública direta, autárquica e fundacional; II - utilização em processos internos de promoção nas carreiras da administração pública direta, autárquica e fundacional; e III - utilização em programas educacionais fomentados pelo Poder Público federal e nos programas educacionais de ensino federal, estadual, municipal e distrital.

Está prevista como ação do Governo federal integrar programas, ações e políticas públicas às iniciativas desenvolvidas pelo Programa Nacional do Voluntariado como também incentivar “a utilização de espaços físicos públicos para a prática de atividades voluntárias que visem à promoção do bem-estar social e à melhoria da qualidade de vida das pessoas”.

Há um super dimensionamento das atividades de voluntariado em detrimento da ação estatal, e uma clara intenção de plataformizar o voluntariado, que são expressos nos artigos 10 e 11, respectivamente:

Art. 10. Fica instituído o Prêmio Nacional do Voluntariado, de natureza simbólica, a ser concedido anualmente pelo Presidente da República em reconhecimento à atuação de cidadãos e de entidades responsáveis por atividades voluntárias de relevante interesse social com impactos transformadores na sociedade.

Art. 11. A Plataforma Digital do Voluntariado promoverá o voluntariado por meio da integração e da gestão da demanda e da oferta de atividades voluntárias, além da capacitação para o desenvolvimento dessas atividades.

Observa-se que esses dispositivos se articulam à uma nova subjetividade do sujeito neoliberal, responsável por se colocar em um mercado competitivo, dentro da lógica da constituição do capital humano. Nesta nova configuração o indivíduo não é mais um sujeito de direitos, mas o gestor de um capital pessoal que deve ser construído ao longo da vida, iniciando-se na escola. A construção desse novo sujeito, dotado de capital a ser valorizado ao longo da vida, passa a ser a função da escola capitalista. Os princípios, as plataformas e os conceitos que embasam os documentos analisados se articulam nesse propósito.

A Resolução CNE/CP2 de 11 de setembro de 2018 que institui as Diretrizes da educação para o voluntariado na Educação Básica e Superior se ancora normativamente nos fundamentos de cidadania e dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e no objetivo de construção de uma sociedade livre, justa e solidária, princípios e fundamentos contidos na Constituição Federal de 1988:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Recorre, ainda, à LDB/1996, que determina, no art. 1º, no §2º, que a educação escolar deverá vincular-se à prática social e dispõe no art. 3º que o ensino será ministrado com base, entre outros, no princípio da valorização da experiência extra escolar e ao Decreto nº 9.149/2017 que define a importância da promoção do voluntariado e de todas as formas de colaboração solidária e cidadã que contribuam para a formação humana dos estudantes brasileiros.

Subjacente a este debate está o próprio conceito de cidadania, que de acordo com a Constituição Federal de 1988 deve ser promovida no espaço escolar. Resta evidente que as proposições aqui analisadas, concebem uma proposta de cidadania alinhada aos princípios neoliberais, seja enquanto proposta educacional, seja enquanto projeto societário mais amplo.

A Resolução CNE/CP2/2018 normatiza no Artigo 1º “A presente Resolução estabelece diretrizes nacionais para o voluntariado de estudantes no âmbito da Educação Básica e Educação Superior, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições”. Com relação a formação de professores, o Parágrafo único do Artigo 1º indica “As diretrizes são

definidas de forma ampla, de modo a contemplar a diversidade de projetos pedagógicos dos cursos existentes e futuros”.

Estritamente voltada para o campo educacional, visto que abrange a educação básica e superior, define como voluntariado: “[...] se refere às ações de estudantes que, devido a seu interesse pessoal e espírito cívico, dedicam parte do seu tempo, sem remuneração, a diversas formas de atividades, organizadas ou não, de promoção de bem-estar social, ou outros campos demandados pela própria sociedade” (BRASIL, 2018).

Art. 3º O voluntariado na educação, com a finalidade de apoiar o desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania, formando agentes de transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I – participação cidadã e responsabilidade cívica;

II – responsabilidade social, solidariedade e a corresponsabilidade na transformação social;

III - fomento à cultura de paz, o respeito ao bem comum e o apreço à tolerância;

IV – engajamento com a comunidade e o compromisso com seu desenvolvimento;

V – estímulo às práticas sociais articuladas com a realidade local.

O teor do Artigo 5º ao indicar como função das IES: “estimularão atividades voltadas para o voluntariado, em diálogo com as necessidades das comunidades locais e os segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social, assim como com a sociedade civil organizada e o poder público”, em nossa análise, se sobrepõe a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e indica como “atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante” e também o que está expresso nos artigos 5º e 6º:

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais [...]. (BRASIL, 2018).

Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;

- III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;
- IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;
- V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural [...] (BRASIL, 2018).

A compreensão de voluntariado enquanto atividades não institucionalizadas e de livre iniciativa não está substanciada no Decreto nº 9.149/2017 que indica a possibilidade de computo das horas de exercício voluntários para fins de empregabilidade. Essa compreensão também não tem ressonância no âmbito da Resolução CNE/CP2/2018 que normatiza a inserção de trabalhos voluntários ao currículo da educação básica e superior na condição de atividade extraordinária, mas também como horas de atividades voluntárias de forma integrada às disciplinas, conforme expresso nos artigos 6º e 7º respectivamente:

Art. 6º Os sistemas de ensino e as Instituições de Educação Superior fomentarão ações de voluntariado de forma articulada aos currículos escolares, podendo inclusive computar as horas de atividades voluntárias de forma integrada às disciplinas, com o objetivo de estimular o desenvolvimento do currículo social do educando, tendo como princípios orientadores o desenvolvimento integral dos educandos e a articulação com as comunidades locais e o entorno escolar.

Art. 7º O voluntariado, de forma ampla, poderá ser considerado para a construção dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) e dos Regimentos Escolares das Instituições de Educação Superior.

§ 1º O cômputo de horas de atividades voluntárias em currículos das etapas da educação básica ou em currículos da educação superior deverão respeitar as cargas horárias mínimas curriculares estabelecidas na legislação educacional para cada caso.

§ 2º As atividades voluntárias, quando previstas em currículos pedagógicos, serão sempre consideradas como atividades extraordinárias, portanto, acessórias, aditivas e complementares ao conteúdo curricular mínimo obrigatório exigido pela regulação específica.

Além da já destacada sobreposição entre o conceito de voluntariado e o de extensão universitária, no campo da educação superior é relevante considerar que as propostas, como apresentadas representam uma despolitização do Estado, ao passo que redireciona um aumento do papel político das empresas, que assumem o protagonismo, tanto no campo de formulação das políticas como em sua execução, seja de forma direta, seja por meio das fundações privadas.

Destaca-se que este não é um fenômeno exclusivamente brasileiro, ao contrário, tem forte influência nas práticas das grandes corporações globalizadas. Laval (2020) apre-

sentada a questão na França, caracterizando a importância de um vasto setor do que denomina de “Economia Social e Solidária”, um setor teoricamente sem fins lucrativos, mas que funciona de acordo com os métodos e técnicas das empresas privadas e do conceito de “empreendedorismo social”.

Tanto no contexto internacional como no Brasil, o Estado assume um papel central e muito ativo na disseminação do neoliberalismo enquanto um princípio geral para todas as práticas sociais, com destaque para as práticas educacionais.

Silva e Souza (2009, p. 779) localizam novos mecanismos de atuação da esfera privada na oferta educacional: “a ambientação do (futuro) trabalhador aos processos de reestruturação produtiva e a naturalização da “solidariedade entre emprego e não-emprego”, por meio do “trabalho voluntário” neste novo ciclo de produção da mais-valia” com vistas a promover “conexões entre a dinâmica escolar e a dinâmica empresarial, provocando um ajustamento da escola ao universo mercantil segundo os desígnios do capital” (SILVA; SOUZA, 2009, p. 785).

A conformação da educação escolar a esse novo ciclo do capitalismo contemporâneo tem contribuído de forma significativa para a proliferação de políticas e práticas educacionais, tendo como referenciais paradigmas advindos do neoliberalismo, mediante a “responsabilidade social empresarial” e o trabalho voluntário. (SILVA; SOUZA, 2009, p. 788)

A assunção do “trabalho voluntário passa de valor social para valor de mercado e para o mercado” impõe para a escola e para a universidade o papel de formar sujeitos solidários e engajados socialmente, pois “[...] as empresas têm demonstrado um interesse crescente em buscar funcionários que desenvolvam atividades sociais de forma voluntária” (SILVA; SOUZA, 2009, p. 792).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O neoliberalismo ao impor um novo perfil de empregabilidade, impõe ao trabalhador que se mantenha ativo de forma voluntária e, sobretudo, se preparando no âmbito das instituições educativas de educação básica e superior.

Nessa perspectiva, não somente os que ainda têm emprego devem desenvolver atividades sociais por meio do trabalho voluntário, mas também aqueles que buscam o primeiro emprego e aqueles que, mesmo desempregados, ainda se consideram aptos a se reinserirem no mercado de trabalho, buscando adequar-se ao perfil da empregabilidade. (SILVA; SOUZA, 2009, p. 794)

Voluntariado induzido via diretrizes curriculares e ensinado e computado como atividade educativa nas escolas de educação básica e nas instituições de ensino superior se

contrapõe a própria ideia de trabalho voluntário, ou seja, aquele “que parte de iniciativa espontânea do indivíduo, como uma atividade de caráter solidário, humanitário ou de caridade” (SILVA; SOUZA, 2009, p. 794).

No campo da formação e do trabalho docente, verifica-se um processo de desprofissionalização provocado pela disseminação “da veiculação de uma ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico e, portanto, pode ser discutido por leigos e praticado por voluntários” (OLIVEIRA, 2010, p. 26). Soma-se a esse processo “[...] a abertura das escolas aos voluntários. As variadas campanhas em prol da educação para todos que apelam com frequência ao voluntariado têm promovido a desprofissionalização do espaço escolar no sentido apontado no início deste texto” (OLIVEIRA, 2010, p. 26-27).

Pretende-se, assim, educar um “novo sujeito”, um aluno que será um trabalhador “Acostumados com a escassez de recursos, que sabe fazer mais com menos, transformar ideias em ação e construir pontes em vez de reclamar dos abismos”. Bucci(2004, p. 182) assevera que “Essa solidariedade de mercado está voltada não para o exercício continuado da doação, mas, no fim da linha, para o prolongamento do processo de acumulação”.

A escola passa a fazer parte de um novo projeto societário que se articula a partir de um conjunto de reformas curriculares, de projetos educacionais e da incisiva atuação das fundações privadas no processo de formulação e implementação da reforma educativa. Esse projeto, alinhado ao ideário neoliberal, tem como centralidade a aplicação dos princípios empresariais para a gestão, para o currículo e toda a organização dos sistemas educativos. Neste sentido, o voluntariado e toda sua regulamentação se constitui em mais um elemento que se soma a um conjunto amplo de reformas, que tem como princípio um mesmo projeto de sociedade.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Editora Cortez / Instituto Paulo Freire, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 9.149, de 28 de agosto de 2017**. Cria o Programa Nacional de Voluntariado, institui o Prêmio Nacional do Voluntariado e altera o Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

BRASIL. Resolução CNE/CP2 de 11 de setembro de 2018. Institui diretrizes da educação para o voluntariado na Educação Básica e Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de setembro de 2018, Seção 1, p.147.

BRASIL. Resolução CNE/CES 7/2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 49 e 50.

BUCCI, Eugênio. A solidariedade que não teme aparecer. *In*: BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. **Videologias**. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 180-187.

CATINI, Carolina. Para a crítica da educação neoliberal: entrevista com Christian Laval. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, SP v.22 n.4 p. 1031-1040 out./dez. 2020.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

COMISSÃO EUROPEIA. **Comunicação sobre as Políticas da EU e o Voluntariado: Reconhecer e Promover as Atividades de Voluntariado Transfronteiras na EU**. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.23, n.80, p. 168-200, set. 2002.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. *In*: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998. p. 76-99.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

MARCOS, Vanessa; AMADOR, Cláudia. A gestão do voluntariado. *In*: PARENTE, Cristina. (edição). **Empreendedorismo Social em Portugal**. Porto, Universidade do Porto/Faculdade de Letras, 2014. pp. 201 -218.

OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

RELATÓRIO da Comissão da Cultura e da Educação sobre “Reconhecer e promover as atividades de voluntariado transfronteiras na UE” (2011/2293(INI)). Relator: Marco Scurria. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-7-2012-0166_PT.html#title4

ROTHEN, José Carlos. O Conselho Federal de Educação nos Bastidores da Reforma Universitária de 1968. **III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p. 1-11.

SALES, Shirlei Rezende. Diretrizes curriculares. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Silvana Aparecida de. Educação e Responsabilidade Empresarial: “Novas” Modalidades de Atuação da Esfera Privada na Oferta Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 779-798, out. 2009.

RESENHA

CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

BOLSONARISMO E BARBÁRIE: A EDUCAÇÃO COMO TRINCHEIRA DE RESISTÊNCIA

Fábio José de Queiroz¹

<https://orcid.org/0000-0002-9851-3423>

A partir de quais bases teóricas devemos pensar a educação no Brasil nas circunstâncias atuais de uma realidade permeada não só por um ultra neoliberalismo regressivo, mas igualmente por um governo de inspiração fascista? O livro *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*, organizado pelo professor Fernando Cássio, Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP) e docente da Universidade Federal do ABC, e publicado pela Boitempo (2019), é uma tentativa ambiciosa e fecunda de discutir temas que se relacionam diretamente à defesa do caráter democrático das escolas públicas e da liberdade da atividade docente em um período em que a rudeza e a incivilidade se elevaram à categoria de prática política influente.

De imediato, o leitor se vê diante do levantamento específico do tema centrado nas conexões entre a barbárie como fenômeno social e político e os destinos da educação pública como um dos alvos preferenciais de uma estratégia destrutiva.

A obra, que conta com um prólogo de Fernando Haddad, se divide em três partes, nas quais os autores realizam um diagnóstico da situação do sistema de educação pública no Brasil, ressaltam as ameaças que cercam as práticas docentes e, por fim, alinham caminhos plausíveis de superação das duras condições vividas pelas instituições educacionais e seus sujeitos.

O livro surgiu quando o país enfrentava o preâmbulo do (des)governo de Jair Bolsonaro, já com todo um percurso inicial caótico e de desorganização das instituições públicas de educação, que, aliás, respondia ao projeto inicial das classes dominantes no Brasil, que ensejou as condições que levaram ao golpe institucional de 2016, passando pelo governo golpista de Michel Temer e redundando na eleição do atual condomínio governamental, com todo seu séquito de tragédias.

1 Doutor em Sociologia. Professor Associado da Universidade Regional do Cariri, atuando na graduação e pós-graduação (ProfHistória). fabio.queiroz@urca.br

Definitivamente, a trajetória aflitiva vivida pela educação no Brasil não é um raio no céu azul. Ela é creditada a uma estratégia deliberada do capital, que, em meio a uma robusta crise, escolheu o caminho da destruição das poucas políticas públicas que funcionavam, com o escopo de transferir recursos do fundo público, que abasteciam a saúde, a educação, a moradia e outros segmentos, para nutrir a pauta de banqueiros e financistas. A lei do teto dos gastos, aprovada no governo Temer, é uma demonstração palpável desses propósitos genuinamente capitalistas.

Eis o contexto que serve de arrimo aos capítulos que conformam uma obra essencial para entender o Brasil e a educação pública em tempos de austeridade fiscal, esvaziamento das políticas sociais e ascensão de uma vertente neofascista.

Todo esse trabalho de reconstituição da tragédia anunciada implica não apenas uma análise social e histórica consistente, mas, a partir disso, um conjunto de propostas que aponta no sentido de vencer esse quadro de profunda e absoluta desolação.

Na primeira parte do livro – *A barbárie gerencial* –, por meio de oito capítulos, embora a destruição generalizada não escape inteiramente de uma prévia análise de seus significados, o centro das exposições está voltado à reconstituição da realidade do ensino público no Brasil, tratando de matérias sensíveis que passam pelo estudo de temas como ensino médio, educação a distância, financiamento da educação, economia financeirizada e elementos do aparato mental da barbárie ideológica e política em curso. Escritos por autores de variadas instituições e diferentes unidades da federação–método que será reproduzido no correr de toda obra –, os textos lançam as primeiras luzes sobre as problemáticas do ensino na contemporaneidade brasileira, o momento histórico e os seus revérberos na educação.

Na segunda parte–*A barbárie total*–, somos confrontados com o mergulho empírico e, portanto, direto nas práticas próprias ao universo da barbárie em movimento. Notamos como tudo está sendo revolvido no campo da educação, em que uma transfiguração retrógrada assume ares de inusitada preeminência. Amplia-se o nosso quadro de referências temáticas e somos levados a uma discussão que envolve assuntos diversos: da educação na primeira infância até a “guerra cultural” em andamento, a crítica às agendas empresariais para o campo educacional, passando, enfim, ao exame de questões como alfabetização, *homeschooling*, militarização das escolas públicas, a artilharia fascizante contra as religiões afro-indígenas, a “ideologia de gênero”, a emergência do obscurantismo e o legado de Paulo Freire (“o educador proibido de educar”).

Por fim, na última parte, nós, leitores, deparamo-nos com a tentativa (a nosso ver, bastante feliz) de articular as conexões entre a prévia de análises do panorama atual, os diagnósticos que aparecem nas duas primeiras partes do livro e as possíveis saídas para os descaminhos da educação em tempos de bolsonarismo. Intitulada *Educação contra barbárie*, a terceira parte é composta de nove capítulos que abordam temáticas que vão das ideias da educação indígena à noção de resistência pedagógica, a exemplo das escolas

do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), indicando alternativas de uma genuína educação de viés popular e/ou democrático. Todavia, sabe-se, e isso fica nítido, que a luta se faz “muito além da escola” ou do que “aprendi (ou não aprendi) na escola”. Sob esse ângulo, é necessário entender, sobretudo, que a produção do conhecimento e a luta contra a barbárie são duas pontas de um mesmo fio.

Seguramente, a força do livro pode ser a sua vulnerabilidade. Produzido no exato instante em que o governo de Jair Bolsonaro ainda dava seus primeiros passos, a obra descortina antecipadamente a bestialidade que marcaria essa etapa decisiva da nossa história. O fato de não haver vivenciado as distintas e apavorantes fases do bolsonarismo, com todo seu cortejo de ministros da educação inoportunos e truculentos, limita o alcance empírico das análises e das conclusões apresentadas. Limita, mas não apara o gume de apreciações em que as ferramentas teórico-metodológicas se mostraram absolutamente adequadas no sentido de oferecer não apenas uma crítica aos extravios e às inflexões da educação sob a égide do irracionalismo bolsonarista, mas também os possíveis caminhos para virar “essa página infeliz da nossa história”, conforme sugere a canção popular.

O advento da pandemia da covid-19 e suas dolorosas repercussões no Brasil, devido fundamentalmente às políticas, aos programas e às estratégias bárbaras do governo federal, mas, em particular, aos seus impulsos destrutivos, respalda a crítica e, sobremaneira, a plataforma pedagógica e, portanto, política, que orienta um trabalho que teve a capacidade de prever os incômodos e as agruras que hoje pesam não apenas sobre os ombros da educação pública, mas de todo o povo brasileiro.

Mais do que isso: diante do espelho quebrado da educação, autoras e autores dessa obra coletiva tiveram a aptidão teórica de oferecer não o acomodamento ou o desespero, mas a resistência, o engajamento e um novo mirante político-pedagógico como alternativas frente às tendências destrutivas que vociferam na esteira da barbárie bolsonarista.

REFERÊNCIA

CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NO BRASIL NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

Entrevista como o Professor Dr. Roberto Nardi¹

Jorge Sobral da Silva Maia²

Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez³

Entrevistadores: O senhor tem uma expressiva contribuição ao Ensino de Ciências. Comente sobre essa trajetória e sobre suas principais contribuições em âmbito nacional e internacional.

Roberto Nardi: Em primeiro lugar, eu gostaria de agradecer ao Jorge e a Flavia, organizadores desse dossiê, pelo convite e pela oportunidade de expor alguns aspectos de minha trajetória ou história acadêmica, que, no fundo, trata-se de minha própria história de vida. Chegando aos 70 anos de idade em 2021, falar sobre minha trajetória e contribuição para a área permite refletir sobre mais de cinquenta anos de dedicação à Física, ao ensino de Física, à formação de professores de Física e à pesquisa em ensino de Física. Desde os anos iniciais de escolarização no curso primário na hoje chamada EMEI João Maringoni (1958-1961) e no antigo Ginásio Estadual da Bela Vista, hoje EEPSP Prof. Moraes Pacheco (1962-1965), ambos em Bauru, já conseguia perceber os professores que contribuíam de forma diferenciada para minha formação, ou seja, aqueles que procuravam, por exemplo, durante a Ditadura Militar que se iniciou em 1964, nos fazer compreender a relação entre educação e formação para a cidadania quando, tentando driblar a censura, nos solicitavam analisar letras de músicas dos festivais da época para nos chamar a atenção para a gravidade do momento em que estávamos vivendo. Um dos três filhos de pai ferroviário e mãe feirante, descendente de italianos, politizado precocemente em função da participação de meu pai nas atividades sindicais da então Fepasa - Ferrovias Paulistas S.A., um dos maiores entroncamentos ferroviários do país nas estradas de ferro Paulista, Noroeste e Sorocabana, logo cedo comecei a entender quem éramos e a importância da escola pública para a formação dos mais carentes. Comecei a entender a distinção entre público e privado; as relações ciência e religião ou fé e alienação; ciência e sociedade; preconceitos (in)visíveis de gênero, raça, cor, orientação sexual etc. Ter a oportunidade de frequentar escolas públicas, conviver com colegas em um bairro de classe desfavorecida e ter professores(as) que conseguiam nos chamar atenção para o momento político que estávamos vi-

1 Professor Associado, Livre Docente junto ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da UNESP, Campus de Bauru. É bolsista de Produtividade em Pesquisa 1-A do CNPq. <https://orcid.org/0000-0002-5018-3621>

2 Professor Associado, Doutor junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP – Campus Jacarezinho/PR.

3 Professora Doutora junto ao Centro de Ciências Humanas e da Educação – Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – Campus Jacarezinho/PR.

vendo foi fator muito providencial para percebermos cedo as diferenças sociais e como os caciques políticos de uma cidade de porte médio como Bauru, na época com menos de 100 mil habitantes (1960), conseguiam se eleger. O ingresso no curso de Licenciatura em Física em 1968, em uma instituição municipal, a Fundação Educacional de Bauru, hoje um dos *campus* da UNESP, me permitiu participar de um censo das igrejas da cidade por conta de uma bolsa de estudos concedida pela prefeitura, para alunos com dificuldades de quitar as mensalidades. Na época, trabalhar neste recenseamento e conhecer as diferentes religiões que mantinham igrejas na região de Bauru foi muito importante para minha formação, originalmente católica, em função da ascendência italiana. Isso veio se somar a discussões proporcionadas por uma professora que, ainda no curso científico, ministrou a disciplina Educação Moral e Cívica, presente no currículo vigente na época da Ditadura, quando ela, com formação em Filosofia, discutiu com nossa turma sobre a *Declaração Universal de Direitos Humanos*, na qual aparecia a questão da liberdade ao culto religioso. Cada grupo estudou as origens de uma das principais religiões professadas nos diversos continentes. O estudo culminou com um debate, quando ela dividiu a classe em dois grupos, que deveriam argumentar a favor ou contra a existência de Deus. Isso, em uma época próxima ao golpe militar de 1964, quando os jovens frequentavam as brincadeiras dançantes ao som de bandas como Beatles, Rolling Stones e Elvis Presley, que já começavam a adentrar os lares brasileiros em substituição à música italiana, ao samba e a outros ritmos da época. Era também a época dos festivais, que trouxeram os futuros expoentes da música, como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Nara Leão e a chamada Jovem Guarda. Foi nessa época que li, pela primeira vez, *Veias abertas da América Latina*, do autor uruguaio Eduardo Galeano (1979), leitura que me fez entender a história do subdesenvolvimento da América Latina, imposto pela condição dos países enquanto colônias, que geraria o capitalismo dependente nos países da região. Impressionou-me muito ao constatar como a produção de ouro, prata, açúcar, café, algodão, petróleo se convertia em mercadorias pelas potências econômicas estrangeiras. O que mudou para os dias de hoje? A obra, traduzida para mais de 20 idiomas, tornou-se best-seller, tornando Galeano conhecido em todo o mundo. A ligação dessa dependência econômica com a questão educacional foi possível fazer quando li, alguns anos depois, a obra de Otaíza de Oliveira Romanelli (1978), docente da UFMG, intitulada *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. A obra, decorrente de sua tese de doutorado realizada na França, sempre atual, mostra os fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro. A partir da definição de cultura, educação, estrutura de poder e desenvolvimento, a autora elenca, por meio da teoria da dependência, os fatores que influenciaram o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro de 1930 até 1973. Uma das conclusões apontava para a diminuição da autonomia da universidade por meio da eliminação de lideranças políticas, que resultou na manutenção de uma estrutura de dominação que implicava a eliminação da participação social em favor da expansão econômica e a integração do país ao processo de desenvolvimento do capitalismo. Foi impressionante constatar que, desde a colônia, a educação de melhor qualidade foi destinada intencionalmente à elite; às demais camadas da população, restavam os cursos que os relegavam a servir, com remunerações acanhadas, a esta parcela mais privilegiada da sociedade.

O curso de licenciatura em Física, concluído em 1972, cinquenta anos atrás, foi muito importante para conhecermos professores, alguns com mestrado, envolvidos na pesquisa; a maioria deles veio da USP de São Carlos. E, durante o curso de Física, já no segundo ano, os licenciandos, começávamos a atuar nas escolas da região por conta da falta de professores de Física, Química, Biologia etc. Eu ministrei minhas primeiras aulas no então Instituto Estadual de Educação Dr. Alfredo Pujol (IEEDAP), na cidade de Pirajuí, cerca de 60 km de Bauru. Estudar o dia todo e, no final da tarde, tomar o ônibus para lecionar Física e Química no período noturno para estudantes, a maioria da zona rural, foi, talvez, uma das experiências mais importantes para eu começar a entender a importância da profissão de professor. Anos depois, ao observar meus estudantes, já nas principais universidades, assumindo papéis importantes na sociedade, fez-me refletir sobre o papel da educação pública, gratuita e laica para a sociedade. Contratado “a título precário”, como se dizia na época, só

fui ingressar como professor efetivo no início da década de 1980, após concurso público, na EE Dr. Luiz Zuiani em Bauru, o que complementou minha experiência como professor do Ensino Médio, interrompida quando, como professor substituto na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, hoje Universidade do Sagrado Coração (USC), fui contemplado com a bolsa da *LASPAU– Latin American Program in American Universities*⁴, organização americana afiliada à Harvard University, que mantinha convênio com países latino-americanos, para cursar o mestrado em *Science Education* na *School of Education* da *Temple University*, na Filadélfia, Estados Unidos. A experiência internacional de estudar inglês na State University of New York (*SUNY at Buffalo*) e compartilhar experiências com estudantes de mestrado e doutorado de diversos países do mundo foi fundamental para a minha formação. Observo minha surpresa, na época, pela diferença dos estudantes brasileiros em relação a outros da América Latina, bem mais politizados. Conhecer o Prof. Abdias do Nascimento⁵, então exilado nos EUA, autor de diversos livros e obras, entre as quais, destaco *O Genocídio do Negro Brasileiro* (1978), foi muito importante para entender a situação do negro brasileiro e da política no país sobre a questão racial nessa época. Abdias retornou depois ao Brasil na década de 80, sendo deputado pelo PTB, partido do Leonel Brizola no Rio de Janeiro, e posteriormente assumiu o cargo de senador, com o falecimento de Darci Ribeiro, em 1996, do qual era suplente. Veio a falecer em 2011, aos 97 anos. Sua atuação lhe valeu, dentre várias outras homenagens, o *Prêmio Toussaint Louverture pelos Extraordinários Serviços Prestados à Luta contra a Discriminação Racial*, outorgado na sede da UNESCO em Paris (2004). A passagem de cerca de dois anos e meio (1976-1978) pela *Temple University*⁶ e o mestrado em *Science Education*, sob orientação do Prof. Joseph Schmuckler, falecido recentemente, foram fundamentais para iniciar a carreira de pesquisador na área de Ensino de Ciências. Foi o primeiro contato com a pesquisa em ensino de Física, que foi consolidado no meu retorno ao Brasil, com o ingresso como docente do Departamento de Física da UEL – Universidade Estadual de Londrina (1980-1994), o Doutorado na USP (1985-1990) e o Pós-Doutorado na Unicamp (2004-2005). Na UEL, tivemos a oportunidade de criar, junto aos colegas Amauri Gau, Carlos Laburú, Maria Inês Ota, Irineia Batista, Beth Barolli e depois o Sérgio Arruda, o Grupo de Pesquisa em Ensino de Física, o Ciclo de Seminários em Ensino de Ciências, o Curso de Especialização em Ensino de Física – em funcionamento até hoje, e a RENOP – Rede de Disseminação em Educação Científica do Norte do Paraná, financiada pela CAPES/PADCT/SPEC⁷, que envolvia os grupos de ensino da UEL, UEM, das FFCL de Cornélio Procópio e Jacarezinho, e os Núcleos Regionais de Ensino de Londrina, Cornélio Procópio, Jacarezinho e Ivaiporã. O SPEC – Subprograma de Educação para a Ciência – foi um dos primeiros programas que apoiou oficialmente, com verbas públicas, os grupos de ensino de Ciências e Matemática de todo o país. Segundo os pesquisadores atuantes na área desde aquela época, o SPEC plantou ‘sementes’ que vingaram, uma vez que muitos grupos de pesquisa que se mantêm até hoje se formaram nessa época. Lembro-me que, além de financiar projetos de ensino, o SPEC financiou eventos da área em todo o país, por exemplo, no Sul, os SSBEC – Simpósio Sul Brasileiro de Ensino de Ciências, que começou na UFPel, e teve várias edições, inclusive em Londrina. O X SNEF – Simpósio Nacional de Ensino de Física, promovido pela Sociedade Brasileira de Física, já na década de 1993, que tivemos a oportunidade de coordenar na UEL, também teve verba da CAPES e CNPq. Minha passagem pela UEL oportunizou a saída para o Doutorado na Faculdade de Educação da USP, sob orientação da Prof^a. Anna Maria Pessoa de Carvalho, cujo grupo de pesquisa era formado por colegas de todo várias

4 HOME | Laspau (harvard.edu)

5 Biografia disponível em: Abdias Nascimento (museuafrobrasil.org.br)

6 Temple University

7 Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Subprograma de Educação para a Ciência

partes do país, e foi um dos pontos importantes de minha vida acadêmica⁸. Foi aí que aprendi a importância de um grupo de pesquisa, experiência que levei para minha vida acadêmica e procuro manter até hoje. Dentre as excelentes disciplinas que cursei, me lembro de uma delas, ministrada pelo Prof. Nélio Parra, intitulada *Teorias e Modelos de Ensino*. Esse curso discutia teorias e seus referenciais subjacentes, como as abordagens comportamentalistas, cognitivistas, construtivistas, interacionistas e os modelos críticos, mais recentes, apoiados em Freire, Saviani e outros intelectuais críticos. As discussões sobre esses fundamentos foram marcantes para os pós-graduandos dessa disciplina. Minha tese de doutorado, defendida no início de 1990, intitulada *Um estudo psicogenético das ideias que evoluem para a noção de campo*, gerou muitos debates no grupo e várias publicações em nível nacional e internacional. Foi um período fértil, quando os estudos sobre *concepções espontâneas e mudança conceitual* estavam muito presentes no país e no exterior. Colegas como Dirceu da Silva, Odete Pacubi Baierl Teixeira, Carlos Eduardo Laburú, Moacir Ribeiro do Valle, Manoel Oriosvaldo Moura, Maria Lúcia Abib, Marli Santos, Ruth Schmitz de Castro, Eduardo Fleury Mortimer e outros passaram pelo grupo nessa época e oportunizaram debates incríveis que fortaleceram nossa formação enquanto pesquisadores. Retornando para a UEL em 1990, começamos a avaliar a possibilidade de implementar o Mestrado em ensino de ciências, em conjunto com a UEM, que veio a ser realidade anos depois; essas universidades hoje contam com seus mestrados e doutorados consolidados. Meu retorno a Bauru ocorreu em 1994, quando, após concurso público, passamos a fazer parte do quadro docente do Departamento de Educação⁹, um dos departamentos da Faculdade de Ciências da UNESP. É importante salientar que a abertura de concursos públicos no campus de Bauru só foi possível quando a então Fundação Educacional de Bauru passou a fazer parte da UNESP e todos os docentes tiveram seus regimes de trabalho em dedicação integral ao ensino, pesquisa e extensão. A possibilidade de conseguir afastamento parcial para o Pós-Doutorado ocorreu no período de 2004 a 2005, quando pudemos participar do gepCE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciência e Ensino da Unicamp, sob supervisão da Prof^a. Maria José P.M. de Almeida, com a qual pude compartilhar os estudos sobre Análise de Discurso (AD), na linha francesa de Pêcheux (1990) e Eni Orlandi (1999). Adentrar essa linha de pesquisa foi importante principalmente para elaborar e definir referenciais do projeto intitulado *Formação da Área de Ensino de Ciências: Memórias de Pesquisadores no Brasil*, com auxílios da FAPESP (Processo 02/09422-0), FUNDUNESP (Processo 650/02/DFP) e CNPq (Processo 306.588/2003). O projeto visou identificar, analisar e interpretar a visão dos pioneiros da pesquisa em Ensino de Ciências no país e os fatores que contribuíram para a formação desta área. O projeto levou à defesa de minha tese de Livre Docência¹⁰ na UNESP em 2005, bem como a diversos artigos¹¹ em revistas e eventos nacionais e internacionais.

Entrevistadores: Como o Ensino de Ciências articulado à formação de professores tornou-se um dos seus objetos de estudo e pesquisa?

Roberto Nardi: O retorno a Bauru, minha cidade natal, agora como docente da UNESP, ocorreu depois de 17 anos, em 1994, quando re programei toda minha vida acadêmica em função das

8 CARVALHO, A. M. P. et al. Síntesis evolutiva de investigaciones en enseñanza de ciencias. Revista Enseñanza de las Ciencias. Barcelona, v. 9, n.2, p. 169-174, 1991. O artigo mostra as produções da época.

9 Departamento de Educação - Unesp - Faculdade de Ciências - Câmpus de Bauru

10 NARDI, R. A área de ensino de Ciências no Brasil: fatores que determinaram sua constituição e suas características segundo pesquisadores brasileiros. Bauru: [s.n.]. 166 f. Tese (Livre-Docência). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, 2005.

11 Nardi (1990, 1991, 1994) e outros.

metas de meu novo departamento e da faculdade, embasadas, por sua vez, no plano estratégico vigente então na UNESP. E uma das prioridades desse plano era a criação de um Programa de Pós-Graduação em ensino na Faculdade de Ciências, uma das três faculdades do campus de Bauru. Como a faculdade oferecia licenciaturas e/ou bacharelados nas áreas de Física, Química, Biologia, Matemática, Psicologia, Computação e Educação Física, planejou-se a criação de um Mestrado na área de ensino de ciências, nos moldes da Pós-Graduação em Educação Matemática, já existente no campus de Rio Claro. As ações programadas para esta finalidade iniciaram-se com a criação do *Ciclo de Seminários em Ensino de Ciências, Matemática e Educação Ambiental* (1994), hoje caminhando para sua 44ª edição, que visa compartilhar resultados de pesquisa realizadas na universidade com pós-graduandos e docentes atuantes na educação básica. Esta relação com os participantes nos seminários oportunizou a definição de um primeiro Programa de Pós-Graduação em nível *lato sensu* nesta área, a *Especialização em Ensino de Ciências e Matemática*, que, em suas duas edições iniciadas em 1995 e 1996, teve a participação de cerca de 120 docentes. Como o número de vagas para projetos de extensão era restrito a 70 vagas, iniciamos o registro dos seminários do *Ciclo* na forma de artigos. E foi assim a origem da revista *Ciência & Educação*¹² (1995), que foi evoluindo e passou a ter abrangência nacional logo a seguir. A relação com esses docentes foi importante para a organização do *Mestrado Acadêmico em Educação para a Ciência* (1997) e posteriormente o *Doutorado* (2003)¹³. O zelo no planejamento estratégico e na condução das atividades dos cursos de mestrado e doutorado por seus diversos coordenadores desde 1997 levou o programa a se tornar referência no país e no exterior e atingir a nota 6 em avaliações da CAPES. O impacto do programa é possível aquilatar quando constatamos que mais 600 mestres e doutores atuam na maioria dos estados brasileiros e vários países, como Colômbia, México, Canadá, China e Angola. A constante profissionalização da revista, hoje indexada em diversas bases, levou o periódico a servir como modelo para outras publicações surgidas posteriormente no país e exterior e atingir o nível A₁ no *Qualis Periódicos* da CAPES, com milhões de acessos a seus resumos, *abstracts* e artigos.

Um dos primeiros textos que me influenciou diz respeito ao importante papel do professor no ensino da Física. Trata-se de um capítulo de livro de autoria de Francis Halbwachs, publicado na Espanha e traduzido como artigo para a revista *Enseñanza de la Física da Argentina* (1985)¹⁴. Intitulado *La Física del profesor entre la Física del físico y la Física del alumno*, o artigo considera que “*El alumno no debe ser considerado únicamente como un ‘sujeto social’, como un futuro adulto llamado a vivir en un cierto entorno tecnológico que determina la cultura científica que se le tiene que transmitir. Es al mismo tiempo un ‘sujeto psicológico’ con un determinado nivel intelectual que funciona de un modo también particular. Tras haber esclarecido la ‘estructura’ de la ‘física del físico’ y sus relaciones con el entorno, debemos considerar también el aspecto psicológico de la Enseñanza*”. Note que este texto foi escrito antes dos primeiros artigos que traziam à tona as discussões sobre as *concepções espontâneas ou alternativas* de Viennot (1979) e Driver (1983). O texto chama a atenção e leva à discussão sobre o papel do professor que, ao conhecer a ciência e transformar esse conhecimento em atividades de ensino, necessita respeitar as características do aluno, ou seja, sua formação anterior, as condições econômicas, sociais, seus interesses e seu nível psicológico, de forma que o conhecimento faça sentido ao aluno. Esse respeito ao aluno e ao contexto acabou por ser reforçado depois pelas pedagogias críticas que se seguiram, principalmente os estudos de Freire (1974), dentre os quais, o livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968, proibido no Brasil e só publicado em 1974, tornando-se um dos mais importantes legados de Freire para a educação bra-

12 <https://www.scielo.br/j/ciedu>

13 <https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/educacao-para-a-ciencia/home/>

14 «La physique du maitre entre la physique du physicien et la physique de l’élève». **Revue Française de Pédagogie**, 1975, 33, 19-29. Reproduzido com autorização. Tradução de Reyes de Villalonga.

sileira e para o mundo. A opção pelo tema *formação de professores de ciências e matemática* também decorre do fato de o nosso Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPEC)¹⁵, constituído em 1994, inicialmente liderado por mim e o Prof. Fernando Bastos, contar, entre seus integrantes, com professores do Ensino Superior e da Educação Básica em exercício e alunos de Graduação e Pós-Graduação das áreas de Física, Química, Biologia, Matemática e depois, Pedagogia e Astronomia. Esses professores que foram se integrando ao grupo, embora a maioria da área de ensino de ciências e/ou matemática, pretendiam pesquisar em diversas linhas, como *História e Filosofia da Ciência; Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente; Linguagem, Discurso e Ensino de Ciências; Atividades não formais no ensino* etc. O que havia em comum era o fato de todos atuarem na formação inicial e/ou continuada de professores. Esta questão, portanto, acabou sendo fundamental para unir os participantes em torno de propostas críticas para os projetos do grupo. A opção por referenciais como Schön, Tardif, Contreras, Freire, Giroux e outros foi decisiva para a formação dos integrantes do GPEC, que hoje atuam em diversas universidades do país e do exterior. A maioria deles foi protagonista na criação de novos cursos de mestrado e doutorado e precursores na edição de novas revistas nessas universidades.

Entrevistadores: O senhor tem uma qualificada participação em associações nacionais e internacionais ligadas ao Ensino e a Ciência, também foi Membro do Conselho Técnico Consultivo do Ensino Superior (CTC-ES) da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Como foi essa experiência e que elementos o senhor considera importantes nessa atuação para o desenvolvimento e disseminação do conhecimento científico?

Roberto Nardi: Desde minha inserção no ensino superior público, em 1980, na UEL, sempre tenho me disponibilizado a participar, por meio de eleições ou indicações, de cargos na universidade ou associações e instituições públicas na área de educação. Ainda na UEL, fui vice-chefe e chefe do Departamento de Física, coordenador do Curso de Especialização em Ensino de Física, um dos fundadores da RENOP – Rede de Disseminação em Educação Científica do Norte do Paraná – e orientei dezenas de licenciandos e docentes da Educação Básica em atividades de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação (*lato sensu*). Foi nesse período ainda que fui eleito secretário para Assuntos de Ensino da Sociedade Brasileira de Física (1991-93), cargo que me proporcionou, conhecer a Física e, mais particularmente, a situação do ensino de Física em nível nacional. A participação em comissões de coordenação e científica de vários simpósios nacionais de ensino de Física (SNEF), iniciados na década de 70, de encontros de pesquisa em ensino de Física (EPEF), iniciados em 1986 e, depois, como Coordenador da Comissão de Pesquisa em Ensino de Física (PEF) da SBF auxiliou na consolidação de minha carreira como pesquisador e gestor de pesquisa na área. Foi nesse período que participei ativamente da equipe que organizou a ABRAPEC¹⁶ – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. A ABRAPEC foi instalada oficialmente na realização do I ENPEC – Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências, realizado em 1997, em Águas de Lindoia, no estado de São Paulo. No período de 2000 a 2005, ocupei os cargos de secretário executivo, vice-presidente e presidente da ABRAPEC. Tivemos a oportunidade de coordenar o IV e V ENPEC¹⁷ em Bauru, nos anos de 2003 e 2005. O conhecimento acumulado com as experiências de ensino, pesquisa e gestão anteriormente citadas foi determinante para minha eleição pelos pares para coordenar a Área de Ensino de Ciências e Matemática da CAPES, 46ª área de avaliação da CAPES, instalada no ano de 2000, com os primeiros sete programas de Pós-Graduação. Duran-

15 dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5001

16 abrapecnet.org.br

17 abrapecnet.org.br/wordpress/pt/enpecs-anteriores/

te esse período (2007-2010) também participei como representante da Área 46 do Conselho Técnico Consultivo do Ensino Superior (CTC-ES) da CAPES. O relacionamento com os coordenadores e membros dos colegiados de cursos de mestrado e doutorados no país foi facilitado pela experiência anterior no ensino de Física e também enquanto editor da revista *Ciência & Educação*. Lembro-me, nesse período, dos embates para a criação da área (2000) e, mais recentemente (2011), com interferência da diretoria da CAPES, a conseqüente renomeação da área 46 para Área de Ensino. Mais recentemente, após indicação do Conselho da Sociedade Brasileira de Física (SBF), fui nomeado, em 2010, como representante do Brasil na Comissão de Ensino da *International Union of Pure and Applied Physics (IUPAP)*¹⁸, na qual ocupei também a presidência (ICPE – C14 Chair) no período de 2017 a 2021. Essas atividades foram muito importantes para entender as atividades internacionais da Física, conhecer o funcionamento das cerca de 20 comissões desta sociedade e, mais profundamente, da Comissão de Ensino de Física nos 60 países de atuação da IUPAP. Participei ativamente da organização e como membro das comissões científicas de vários eventos apoiados pela IUPAP, como a 1st WCPE – World Conference on Physics Education (Istambul, Turquia, 2001) a 2nd WCPE (São Paulo, 2014), a 3rd WCPE (Hanói, Vietnã, 2021), ICPE – International Conference on Physics Education (Johanesburgo, África do Sul (2018), GIREP_ICPE-MPTL-EPC (Budapest, Hungria, 2019), dentre várias outras. Um estudo sobre o ensino de Física nos países congregados pela IUPAP deverá ser concluído ainda em 2021. A participação na European Science Education Research Association – ESERA tem sido também determinante para a inserção na pesquisa internacional. Minha eleição como membro do Conselho das Conferências Interamericanas de Ensino de Física (CCIAEF)¹⁹ também tem contribuído para compartilhar questões de ensino e pesquisa com colegas das Américas. A participação nas comissões organizadores de edições recentes das IACPE – Inter American Conference on Physics Education (Montevidéu, Uruguai, 2020; Costa Rica/Guatemala 2021), esta última virtual, devido à pandemia, proporcionou avanços na discussão do ensino de Física nesta região. Acrescenta-se aí a orientação de dezenas de pesquisa em nível de Iniciação Científica (14), Trabalhos de Conclusão de Graduação (05) e Especialização (09), Mestrado (22), Doutorado (28) e Pós-Doutorado (08), cuja produção acadêmica tem sido financiada por meio de projetos aprovados por órgãos como a CAPES, FAPESP, FINEP e CNPq, do qual sou bolsista de Produtividade em Pesquisa 1-A.

Entrevistadores: Como está a Pós-Graduação atualmente no Brasil? Como o senhor entende este momento por qual passa a CAPES e quais impactos a situação atual pode trazer para a Pós-Graduação brasileira?

Roberto Nardi: A CAPES, assim como o CNPq e as fundações de amparo à pesquisa estaduais, como é o caso da pioneira FAPESP, foi e tem sido essencial para o apoio à pesquisa e à pós-graduação no país. O surgimento da CAPES remonta à década de 1950, com o objetivo de aperfeiçoar o pessoal de nível superior. Tinha como presidente o então ministro da educação e saúde Simões Filho e como secretário-geral Anísio Teixeira, que teve papel fundamental na história²⁰ da CAPES. A história deste órgão responsável hoje pelo credenciamento e a avaliação dos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) no país iniciou-se em 1952 oficialmente, com a avaliação de pedidos de bolsas, quando foram concedidas as primeiras 54 bolsas no país. A CAPES hoje é considerada uma experiência ímpar e pioneira na avaliação de solicitações de credenciamento e desempenho dos cursos de mestrados no país, classificados em 49 áreas de avaliação em três

18 <https://iupap.org>

19 <https://ciaef.edu.uy/index.php/>

20 <https://www.capes.gov.br/>

colégios e 9 grandes áreas: Ciências da Vida (Agrárias, Biológicas e Saúde); Humanidades (Humanas, Sociais Aplicada e Letras/ Linguística); Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar (Exatas e da Terra, Engenharias e Multidisciplinar). São 4618 programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado acadêmicos e profissionais, totalizando 7035 cursos. No caso específico da área 46 (Ensino), esses números são respectivamente 183 e 229, e na área 42 (Educação), 191 e 288. O crescimento dos programas de pós-graduação nessas áreas mostra a demanda por formação continuada de profissionais da educação. A atual área 46 foi criada no ano 2000, com o nome de Ensino de Ciências e Matemática, com apenas sete programas de pós-graduação. Estivemos na coordenação da área de 2007 a 2010, quando o número de programas de pós-graduação nesta área evoluiu de 28 para 60. A CAPES é um complexo e eficiente sistema que vem sendo construído há décadas de forma democrática pelos cientistas do país, escolhidos por seus pares e em centenas de comissões que se reúnem anualmente para as distintas tarefas de avaliação de propostas, criando parâmetros como o Qualis Periódicos e o Qualis Livros. Mais recentemente, a CAPES assumiu também o financiamento de projetos de programas de educação continuada a docentes em exercício, fortalecendo a relação universidade/educação básica por meio de programas como o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o Residência Pedagógica, cuja avaliação tem apontado para um significativo fortalecimento das relações entre a Universidade e a Educação Básica. Os parâmetros utilizados para a avaliação da Pós-Graduação têm sido essenciais para a melhoria da qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado e também para a diminuição das disparidades regionais entre programas consolidados, em geral, os das regiões Sudeste e Sul e outros em fase de desenvolvimento, como das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Nota-se que a maioria dos programas de pós-graduação está nas universidades públicas, uma vez que grande parte da pesquisa é desenvolvida em institutos de pesquisas dessas instituições. Isto destoa do que vem ocorrendo com o ensino de graduação, que, a décadas atrás, foi aberto à iniciativa privada, que, na maioria dos casos, tem tratado a educação (e saúde) como mercadorias, atitude típica do capitalismo, com rótulos como ‘estado mínimo’ e outros, insinuando que a administração pública seja inferior à privada. A insistência da iniciativa privada em ampliar a educação à distância na Pós-Graduação parece ser o cerne da discussão atual. Essa expansão pode produzir o mesmo efeito que se observa hoje na Graduação, ou seja, a formação aligeirada de muitos profissionais no país. Em que pese as críticas à CAPES, por exemplo, sobre as suas avaliações (Qualis) influírem a produção científica no país e, em certos casos, priorizar a quantidade de produção em detrimento da qualidade, a chamada produtividade, não se pode negar o importante papel desta agência para o desenvolvimento da Pós-Graduação no país. Observa-se, por exemplo, a repercussão internacional do processo de credenciamento e avaliação dos cursos de mestrado e doutorado, que tem sido um modelo para agências de outros países.

Entrevistadores: Como a escola pública recebe as produções das pesquisas em Ensino e Educação realizadas nos programas de pós-graduação. É possível apontar, a partir das produções que o senhor realiza, orienta e acompanha caminhos para ampliar junto à população em geral, os avanços produzidos nas pesquisas para além da escola e das universidades?

Roberto Nardi: A preocupação com a questão do relacionamento universidade-sociedade, ou mais precisamente universidade/educação básica, sempre se fez presente em nosso grupo de pesquisa, estando sempre presente nos objetivos dos projetos que vêm sendo desenvolvidos, financiados pelo CNPq, CAPES, FINEP, FAPESP e outras agências. Autores como Lüdke (2001, 2001^a, 2009), Lüdke e Cruz (2005) e outros internacionais, como McIntyre (2005), são alguns dos referenciais que têm embasado essas discussões. Alguns dos projetos desenvolvidos recentemente mostram como tem sido conduzida essa temática em nosso grupo de pesquisa. O projeto intitulado “*Educação em Ciências no Brasil: memórias de professores*” (CNPq 308.848/2006-3) foi desenvolvido de 2006 a

2009. Este projeto procurou responder à seguinte questão central de pesquisa: “Como professores que atuaram e/ou vêm atuando no ensino de disciplinas relacionadas à área de Ensino de Ciências, em diferentes níveis de ensino, e não fazem parte da comunidade de pesquisadores da área, vêm praticando significações a respeito de procedimentos e resultados de pesquisa na área e suas possíveis implicações para o ensino que têm praticado?” Neste projeto, foram entrevistados 30 professores da Educação **Básica que atuaram, ou atuavam**, no magistério público do estado de São Paulo, escolhidos aleatoriamente, nas áreas de Ciências, Física, Química e Biologia, nas últimas décadas, e que não tiveram envolvimento direto com grupos de pesquisa na área, segundo os critérios citados anteriormente. Os dados mostraram que a maioria dos docentes se refere, espontaneamente, a atividades de formação continuada que ocorreram em algum ponto de sua trajetória docente. Embora essas atividades tenham sido, geralmente, de iniciativa e escolha das Diretorias de Ensino das regiões onde esses docentes atuavam, a maioria tem envolvimento de docentes ou grupos pertencentes a universidades. Nessa amostra, todos os docentes entrevistados evidenciaram dificuldades para explicar o que entendem por pesquisa na área, mostrando desconhecimento de atividades de pesquisa em ensino, o que evidencia que a pesquisa, enquanto tal, aparentemente não esteve presente nos cursos de formação que foram por eles cursados, nem em nível de Graduação, nem durante seu percurso profissional até então. Nas falas dos docentes, aparecem críticas a políticas públicas adotadas nas últimas décadas, por exemplo, a chamada “progressão continuada”, alegando que esta prejudicou a escola. Na fala de todos os professores entrevistados, foi inevitável a comparação entre a qualidade de ensino no início, no final, ou no momento atual de suas carreiras. Para todos eles, a qualidade do ensino deteriorou-se. Os docentes entrevistados também descreveram detalhes de suas práticas e metodologias de ensino em diversos momentos de suas carreiras docentes. Por exemplo, um professor de Biologia cita ter utilizado no início de sua carreira, no final da década de 60 do século passado, os textos e materiais do Projeto BSCS – Biological Study Committee Study, após ‘treinamento’ em curso ministrado por uma universidade pública estadual. Um dos docentes, ao comentar sobre a formação inicial que recebem os professores atuais, sugere que as universidades sejam mais exigentes com os conhecimentos específicos de conteúdo, pois, segundo ele, alguns professores não possuem conhecimentos básicos relativos às matérias a serem ministradas. O mesmo docente entende, entretanto, que os cursos de licenciatura atuais têm melhorado no país, em função das novas diretrizes, particularmente, pela preocupação maior com a questão do que chamam de ‘transposição didática’. Nas falas dos docentes, fica evidente que a maioria não teve acesso, ou não reconheceu, nas atividades desenvolvidas nos cursos de educação continuada, um embasamento acadêmico apropriado, ou decorrente da pesquisa em ensino de ciências. Ou seja, os efeitos de sentido presentes em suas falas fazem transparecer que as atividades de educação continuada, ministradas pela universidade, não eram fundamentadas em pesquisa acadêmica na área. Os resultados dessa pesquisa nos levaram a procurar investigar, em outras instâncias do país, como são os imaginários de pesquisadores que têm desenvolvido investigações que fazem interface com a Educação **Básica**. Para tanto, procuramos definir uma amostra de pesquisadores que atuam em programas ou cursos de pós-graduação da área de ensino de Ciências e Matemática espalhados pelo país e que investigam nesta linha de formação de professores. Nesse projeto, intitulado “*Imaginários sobre formação docente presentes em pesquisas na Educação em Ciências*” (Processo CNPq 308.848/2006-3), desenvolvido de 2007 a 2010, foram entrevistados 16 pesquisadores que atuavam na área de ensino de Ciências e Matemática em diferentes estados do país. Os docentes entrevistados pertenciam a grupos de pesquisa consolidados e coordenavam projetos que faziam interface com escolas da educação básica. O objetivo foi *compreender aspectos dos imaginários desses pesquisadores sobre questões envolvendo a formação docente e outros aspectos das pesquisas que estes desenvolviam sobre/com professores da Educação Básica*. Os discursos da maioria dos pesquisadores entrevistados mostraram que as temáticas de suas pesquisas são geralmente definidas no âmbito da universidade sem a participação dos sujeitos que são os responsáveis diretos pelo ensino na escola básica, isto é, os professores. Tal

circunstância leva a um distanciamento mais ou menos acentuado entre o que se produz na universidade e os problemas concretos com os quais a escola se defronta. Um distanciamento semelhante é assinalado também por Tardif (2004). As produções derivadas dos projetos foram de interesse para a academia, como defesas de dissertações de mestrado e teses de doutorado, publicações de artigos em revistas e atas de eventos, entretanto, apenas três dos projetos analisados parecerem ser efetivamente projetos de cooperação entre os grupos da universidade e das escolas envolvidas. Observamos que os projetos analisados funcionavam em instituições públicas e todos os coordenadores dos projetos tinham formação, em nível de doutorado, em ensino de Física, Química, Biologia ou Matemática. Ou seja, estamos nos referindo a profissionais altamente especializados em suas áreas. Lembramos ainda que os dados foram coletados antes de projetos como o PIBID – Programa de Iniciação à Docência e/ou Residência Pedagógica – serem disseminados no país, o que poderia ter alterado esses resultados. Os dados dispostos nos remetem a reflexões derivadas de outras pesquisas já realizadas em nosso grupo de pesquisa. Pensando que é no Ensino Superior que se formam os futuros professores, lembramos que a grande maioria de professores que atua nas licenciaturas, ou seja, que formam futuros professores, não tem a pesquisa em ensino como sua prioridade, uma vez que pesquisam em suas áreas de atuação, enquanto pesquisadores de outras áreas (Cortela, 2011). Também, além de não produzirem conhecimentos na área, raramente pesquisam suas práticas docentes, ou mesmo nem conhecem a produção da pesquisa na área de ensino ou de educação. Algumas vezes entendem essa pesquisa de forma diferente, como secundária, ou menos importante que a pesquisa em outras áreas da ciência (Tagliati, 2013). Mas são responsáveis pelo ensino em boa parte dos currículos das licenciaturas que formam futuros professores. Dessa forma, conforme mostra a literatura na área, os futuros professores acabam por reproduzir involuntariamente a forma de ensinar desses docentes universitários, que prezam essencialmente o conteúdo em si, ou, já em exercício, se ressentem de sua formação inicial, que poderia ter sido diferente (Camargo, 2003; Cortela, 2004). Por outro lado, o professor da Educação Básica enfrenta condições de trabalho bem mais adversas, com salários reduzidos, se comparados aos dos profissionais do Ensino Superior, e elevada carga horária semanal e, portanto, não têm como estudar ou pesquisar, mesmo que fosse apenas sua prática docente (Kussuda, 2012). Nesse caso, resta-lhe apenas utilizar resultados de pesquisa produzida em outra instância, a universidade em geral, ou contribuir como amostra nessas pesquisas. Isto é visível nos discursos analisados nesse estudo (Nardi e Almeida, 2007). Aqueles docentes que fogem dessa regra geral e se destacam acabam por ingressar em grupos de pesquisa na universidade, escolhendo outras profissões (Kussuda, 2012) ou engrossando os quadros de pesquisadores do ensino superior, profissão considerada mais atraente do que o magistério da Educação Básica.

Entrevistadores: Qual sua opinião sobre o atual momento brasileiro em relação ao processo democrático, à desvalorização da ciência, aos ataques a professoras e professores apresentados em falas e às ações de lideranças políticas no país? É possível apontar fatores causais para essa realidade brasileira?

Roberto Nardi: A pandemia que atingiu o país e o mundo nesses últimos anos mostrou a importância de se respeitar a ciência e seus resultados. Algumas linhas de pesquisa ou temáticas que estudamos nos grupos de pesquisa da área, como *Alfabetização Científica e/ou Letramento Científico e Tecnológico, Relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente*, por exemplo, mostram que a pesquisa em ensino, particularmente em ensino de ciências, tem se preocupado com questões dessa natureza. Entretanto, é importante que o licenciando seja formado nessa perspectiva, ou seja, em sua formação inicial, já participe da pesquisa ou tenha conhecimento dos resultados da pesquisa na área. Por outro lado, a pesquisa sobre a pandemia mostra a necessidade de se buscar apoio em várias disciplinas, como a Biologia, Química, Física, Matemática, Sociologia, Filosofia,

Psicologia, dentre outras, ou seja, tratar questões complexas, como os estudos sobre a covid-19 de forma inter ou multidisciplinar. Se o aprofundamento de estudos nas diversas áreas se faz necessário, por outro lado, nossos cientistas têm de estar atentos para as questões sociais e políticas nas quais estamos imersos. A pesquisa científica necessita de investimentos públicos, mas os investimentos têm de retornar à sociedade, que os financia.

Entrevistadores: As políticas educacionais implementadas atualmente com forte orientação neoliberal, especialmente em relação à Educação Básica (reforma do Ensino Médio, por exemplo), promoverão, em sua opinião, as mudanças necessárias para alavancar o desenvolvimento do país?

Roberto Nardi: As políticas educacionais, como já mostrou Otaíza Romanelli em seu estudo finalizado na década de 1970 e citado anteriormente, sempre se pautaram neste país em destinar a educação de acordo com as classes sociais. No caso do Brasil, um agravante foi o fato de a considerada excelente escola pública de décadas anteriores passar, a partir da década de 1970, por um processo de descaracterização, dando espaço para a iniciativa privada avançar na educação, gerando o aparecimento de conglomerados financeiros que passaram também a atuar posteriormente no Ensino Superior e mais recentemente na educação à distância. Hoje, por exemplo, a maioria dos professores que atua na Educação Básica é proveniente dessas instituições, que, em sua maioria, não produzem pesquisa e simplificam a formação de profissionais. Por outro lado, a formação de professores nas escolas públicas federais e estaduais, que, em geral, é mais criteriosa, acaba, muitas vezes, formando mão de obra qualificada para atuar nessas escolas privadas, que aparentemente oferecem salários mais atraentes. A ausência de concursos públicos de forma rotineira nos estados e de uma carreira docente digna acabam gerando distorções, tornando a profissão de professor menos atrativa. As profissões escolhidas pelos licenciandos a partir da conclusão da licenciatura e os fatores que influem na decisão dos jovens para declinar da carreira ou abandonar o magistério são apontados em estudos realizados por Kussuda (2012, 2017) em uma amostra de licenciandos em Física de uma universidade pública; e esses resultados parecem se repetir em outras realidades nacionais. Felizmente, em alguns estados do país, essa realidade parece estar sendo modificada em função de políticas governamentais mais consistentes. Na década de 1970, a Lei nº 5692/71, que procurou iniciar a profissionalização do aluno desde as duas séries finais do Ensino Fundamental (7ª a 8ª série) e totalmente nos três anos do Ensino Médio sem se preocupar com a formação de professores para atuar nas modalidades previstas no novo currículo acabou por prejudicar a formação da maioria da população estudantil, que tem na escola pública sua única esperança de escolarização. Outra constatação é que a maioria das escolas particulares não segue os programas oficiais, mas, sim, os interesses dos alunos e suas famílias, que, quase sempre, se importam em formar seus filhos para adentrar a universidade em profissões que, no imaginário da população, são mais atraentes. A implantação de novas universidades federais e dos institutos federais de ensino superior públicos (IF) em governos anteriores foi uma forma de resistência ao avanço dessas instituições particulares e de ampliar o leque de opções à população economicamente menos privilegiada.

Entrevistadores: As atuais políticas de formação de professores expressam a materialização da reforma empresarial no campo da formação. Temos como exemplo a aprovação da Resolução nº 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, alinhada e articulada aos princípios da BNCC. Como o senhor avalia a volta do conceito das competências assumido atualmente nos documentos nacionais?

Roberto Nardi: A implementação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* e a consequente instituição da *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica*, chamada de BNC-Formação (CNE/CP n° 2/2017) no prazo de dois anos, conforme determina a Lei n° 13.415 de fevereiro de 2017, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, parecem ter como objetivo principal adequar a formação de professores para cumprir as exigências desta BNCC. Uma das questões colocadas pelas entidades de classe é a precipitação na implantação dessas diretrizes quando as diretrizes previstas na Resolução CNE/CP n° 02/2015 nem tiveram tempo hábil de serem testadas e avaliadas pelos conselhos de cursos de formação de professores do país. Por outro lado, as diretrizes acabam por não considerar boa parte da produção acadêmica das últimas décadas ao usar expressões vagas, como as contidas seu Artigo 8°, que destaca os *“fundamentos pedagógicos necessários à formação de professores da educação básica”*. O texto fala em *competências e abordagens sintonizadas com a BNCC* – esta já amplamente questionada pela academia –, *metodologias inovadoras, aprendizagens significativas, processos investigativos e criativos, trabalho coletivo e interdisciplinar* e outros termos. Cita ainda os *desafios da vida cotidiana e na sociedade, educação integral dos professores em formação*, desconsiderando referenciais teóricos e metodológicos, já amplamente discutidos e testados nas últimas décadas e presentes na literatura da área de formação de professores. O parecer cita ainda parcerias com instituições que não aquelas universitárias, que se embasam em pesquisa científica, mas instituições que não representam os profissionais da educação e nem consideram a farta literatura acumulada pela pesquisa acadêmica na área. Os documentos já produzidos em diferentes fóruns, como a ANPEd, ANFOPE, ANDIFES e outros específicos do ensino de ciências e/ou matemática, como a ABRAPEC, SBEM, SBEnBio, SBPC, SBF, SBQ, e ainda os fóruns de licenciaturas e formação de professores das centenas de instituições públicas do país não são considerados. Ao colocar as diretrizes de formação de professores atrelada à BNCC e fixar *“competência gerais docentes”*, reduz a formação de professores e os projetos pedagógicos das licenciaturas a fórmulas conteudistas, de caráter tecnicista e a abordagens já testadas e descartadas pela academia. Ou seja, ao impor previamente estruturas curriculares aos cursos de formação de professores, inibe a autonomia dos projetos pedagógicos das licenciaturas e consequentemente dos docentes formadores e do futuro profissional. Por outro lado, o conceito de prática, presente em diversos pontos dessas diretrizes, mostra-se limitado e longe da desejada *práxis* em contextos nos quais modelos teóricos e metodológicos críticos possam ser garantidos, favorecendo as pedagogias vulgarmente denominadas de *“escola sem partido”*. Ao atender aos interesses outros que não da comunidade acadêmica, desconsidera décadas de estudos por meio dos quais avanços das instituições representativas da área chegaram após reflexões centradas nas teorias e em constatações considerando o desempenho docente na sala de aula. Enfim, a pressa na implantação da questionada BNCC-Educação Básica e agora da BNC-Formação neste período de pandemia, embora vise *“ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva”*, parece conflitar com a postura do atual governo, que se omite frente, ou até confronta, às decisões da ciência, favorecendo um clima de negacionismo e incentivando a desregulamentação que promovem o desmatamento, o incentivo ao porte de armas e outras atitudes que adiam o avanço da democracia que vinha sendo reconstruída após o duro golpe que levou o país à longa ditadura a partir de 1964.

Entrevistadores: Após o golpe jurídico-midiático-parlamentar ocorrido em 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, uma série de medidas passa a ser tomada, impactando significativamente na educação pública com o desmonte de políticas educacionais, como a contrarreforma do Ensino Médio, a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a aprovação da Emenda Constitucional n° 95/2016, os cortes nos orçamentos das universidades públicas, a interferência na

autonomia das mesmas, a defesa da Escola sem Partido, do *homeschooling* e das escolas cívico-militares. Diante desse contexto de retrocesso, em sua opinião, quais são as principais formas de resistência?

Roberto Nardi: Fica claro, nas medidas educacionais propostas, a presença da lógica neoliberal que descarta os avanços em que chegamos nas últimas décadas e abre espaço para o controle social em vários aspectos. O ataque aos sindicatos de classe e a entidades representativas da ciência e da educação fica evidente. A pressa em impor a BNCC, duramente criticada pelos pesquisadores em educação, e o prazo de dois anos para atrelar as diretrizes de formação de professores a este documento mostram a necessidade de avançar rapidamente nessa reforma empresarial da educação, conforme define Freitas (2018) ao afirmar os propósitos da “nova direita”, suas “velhas ideias” e a “necropolítica” atual. A deposição da presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, após um tumultuado e obscuro processo de *impeachment* em 2016, embasado em obscuros motivos, a prisão do ex-presidente Lula da Silva, favorito nas pesquisas eleitorais e a eleição do governo atual, após o polêmico processo eleitoral com base em *fake news* e recusa de participar em debates fizeram o país mergulhar em um passado recente, inimaginável de se conceber nos dias atuais. E, na sequência, a escolha de um juiz que reconhecidamente influenciou na prisão do ex-presidente como Ministro da Justiça e a escolha de outros ministros que desregulamentaram legislações sobre a proteção ambiental, que protegiam minorias, como as indígenas e quilombolas, para citar apenas dois dos ministérios acusados de irregularidades, mostraram o retorno das ideias ultrapassadas e nocivas à sociedade. A troca de vários ministros da saúde e da educação durante o período da pandemia produziu perdas irreparáveis e um incentivo ao negacionismo, ao desmatamento e aos ataques a sociedades científicas importantes, como o CNPq e a CAPES, para citar apenas alguns dos graves episódios que pasmaram o país e a comunidade internacional. Na área educacional, passou a ser incentivado, agora com mais força, o livre mercado, que, segundo Freitas, já citado, “entende que a qualidade da educação depende, exclusivamente, da inserção das escolas, professores e estudantes em um mercado concorrencial, do qual ela emergiria, então, sem interferência do Estado”. Esta opção aparece claramente na BNCC e na BNC-formação ao privilegiar a padronização de modelos formativos, além de favorecer e promover a meritocracia prevista no mercado, em detrimento da escola pública, laica e gratuita, reservada para a maioria da população estudantil do país. Aliás, para esta população, as escolas “cívico-militares” são incentivadas e até o conceito de *homeschooling*, ou educação domiciliar, proposto por um quase-ministro da educação para um país de desempregados, subempregados, ou com boa parte de sua população mais carente analfabeta ou com sérios problemas de escolarização. Delegar educação, saúde e outras áreas como segurança à iniciativa privada é grave num país que convive com o abandono das ferrovias privatizadas, os recentes rompimentos das barragens operadas por empresas, que nem sempre se responsabilizam pelos graves problemas sociais que acarretam, como é o caso do Rio Doce em Minas Gerais, as empresas de saúde denunciadas pela recente sindicância sobre a condução da pandemia no país. Aliás, a pandemia mostrou claramente a importância da ciência e dos cientistas, a importância da saúde pública para a maioria da população e, por outro lado, a presença de negacionistas, começando pelo presidente e pelos membros de seu governo e até entre os mais bem preparados profissionais dos quadros de nossas universidades, o que é constrangedor e inadmissível. A pandemia mostrou ainda que esta base eleitoral, que impede avanços no processo democrático e na correção das injustiças sociais, não é tão grande, mas tem de ser considerada e carece de atenção nos próximos processos eleitorais. Se pensarmos nas lições que nos trouxeram as eleições ocorridas nos Estados Unidos recentemente, a batalha é importante, e não pode ser adiada. As diferenças sociais em nosso país são maiores, bem como os níveis de escolarização. Acrescenta-se aí o abismo entre os mais privilegiados economicamente – na casa de um dígito – e a grande massa da população, boa parcela desempregada ou subempregada. Além da influência

de novas seitas religiosas, que também se antagonizam à ciência e podem se associar a políticos propensos a manter a atual situação.

A tarefa de reversão deste quadro não é simples; demanda grande investimento dos grupos antenados com a democracia, como associações científicas, educacionais, partidos que tenham ideias que representem a maioria da população, bem como os sindicatos de trabalhadores. Esses grupos e associações de classe devem rapidamente se juntarem para estabelecer estratégias que esclareçam os desmandos atuais e suas consequências a fim de convencer os políticos e a população da importância de processos democráticos em todos os níveis e da escolha por dirigentes que respeitem seus anseios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 9 de agosto de 2017 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

CAMARGO, Sergio. **Discursos presentes em um processo de reestruturação curricular de um curso de licenciatura em física: o legal, o real, e o possível**. 2007. 287 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências de Bauru, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102019>>.

CARVALHO, A. M. P. et al. Síntesis evolutiva de investigaciones em enseñanza de ciencias. **Revista Enseñanza de las Ciências**. Barcelona, v. 9, n.2, p. 169-174, 1991.

CARVALHO, A. M. P. e GIL-PEREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995, 120p.

CONTRERAS, J. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997. 231p.

CORTELA, Beatriz Salemme Corrêa. **Formação inicial de professores de física: fatores limitantes e possibilidades de avanços**. 2011. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90965>>.

DRIVER, Rosalind. **The pupil as a scientist?** Open University Press: Milton Keynes. 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1974, 253p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GALEANO, Eduardo. **Veias abertas da América Latina**. Trad. Galeano de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 307p.

Entrevista como o Professor Dr. Roberto Nardi...

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. 271p.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

HALBWACHS, F. (2010). La Física del profesor entre la Física del Físico y la Física del alumno. **Revista de Enseñanza de la Física**, v. 1, n. 2, p. 77-92. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/15978>

KUSSUDA, Sérgio Rykio. **A escolha profissional de licenciados em física de uma universidade pública**. Mestrado (Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru. 2012. 184 f.

KUSSUDA, Sérgio Rykio. **Um estudo sobre a evasão em um curso de Licenciatura em Física: discursos de ex-alunos e professores**. Doutorado (Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru. 2017. 307 f.

LÜDKE, M. (Coord.) **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 4ª. ed. Série Prática Pedagógica, 2001, 112p.

LÜDKE, M. (Coord.) **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Editora Cortez, 2009.

LÜDKE, M. e CRUZ, G. B. Aproximando universidade e a escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 125, São Paulo, maio/ago. 2005.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no. 74, abril/2001. p. 77-96.

McINTYRE, D. Bridging the gap between research and practice. **Cambridge Journal of Education**, v. 35, n. 3, p. 357-382, Nov. 2005

NARDI, R. **Um estudo psicogenético das ideias que evoluem para a noção de campo: subsídios para a construção do ensino desse conceito**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 1990. 292 p.

NARDI, R. **Campo de força: subsídios históricos e psicogenéticos para a construção do ensino desse conceito**. Textos. Investigações para o ensino de Ciências. Número 5. Coordenadoria de Comunicação Social. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. 159p. 1991.

NARDI, R. História da Ciência x Aprendizagem: Algumas semelhanças detectadas a partir de um estudo psicogenético sobre as ideias que evoluem para a noção de Campo de Força. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 12, n. 1, p. 101-106. 1994.

NARDI, R. Memórias da Educação em ciências no Brasil: A pesquisa em ensino de Física. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 1, p. 63-101, 2005.

NARDI, R. **A área de ensino de Ciências no Brasil: fatores que determinaram sua constituição e suas características segundo pesquisadores brasileiros.** Bauru:[s.n.]. 166 f. Tese (Livre-Docência). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, 2005.

NARDI, R.; GATTI, S. R. T. Uma revisão sobre as investigações construtivistas nas últimas décadas: concepções espontâneas, mudança conceitual e ensino de ciências. **Ensaio - Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v.6, n.2, p.115-144, Dec. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172004000200115&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em 10 jul. 2018.

NARDI, R.; BASTOS, F. (org.). **Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências: contribuições da pesquisa na área.** São Paulo: Escrituras Editora, 2008.

NARDI, R. Memórias do Ensino de Ciências no Brasil: a constituição da área segundo pesquisadores brasileiros, origens e avanços da pós-graduação. **Revista IMEA-UNILA**, V. 2, N. 2, p. 13-46, 2014. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/index.php/IMEA-UNILA>

NARDI, R.; CORTELA, B. S. C. Formação inicial de professores de física: novas diretrizes, antigas contradições. In: Roberto Nardi; Beatriz S.C.Cortela. (Org.). **Formação inicial de professores de física: novas diretrizes, antigas contradições.** 1ed. São Paulo: Livraria da Física, 2016, p. 7-46.

NARDI, R.; ALMEIDA, M.J.P.M. Investigações em ensino de ciências no Brasil segundo pesquisadores da área: alguns fatores que lhe deram origem. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 213-226, jan./abr. 2007.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado,** São Paulo: Perspectiva, 2016, 232p.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos.** Campinas: Pontes Editores, 1999, 100p.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Campinas: Pontes Editores. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 3a. Edição, 1990, 68p.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 256p.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

TAGLIATI, José Roberto. **Um estudo sobre as configurações curriculares e potenciais formativos de cursos de licenciatura em física do Estado de Minas Gerais.** 2013. 211 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102056>>.

Entrevista como o Professor Dr. Roberto Nardi...

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 325p.

VIENNOT, Laurence. Spontaneous Reasoning in Elementary Dynamics. January 1979. **International Journal of Science Education** V1, N. 2, p. 205-22. DOI: 10.1080/0140528790010209

DADOS DOS AUTORES DO DOSSIÊ A ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

ANDRÉIA NUNES MILITÃO

Doutora em Educação (2015) pela UNESP/Presidente Prudente (SP) - bolsa FAPESP; com período de Doutorado Sanduíche (financiamento da FAPESP) na Universidade do Minho, Portugal. Mestre em História (2001) pela UNESP/Franca (SP) - bolsa CAPES; Licenciada em Pedagogia (2011) pela UNILAGO e graduada (licenciada e bacharel) em História pela UNESP-Franca (SP) em 1998, bolsa FAPESP. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), atuando nas licenciaturas em Pedagogia e Letras/Espanhol. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados). Orienta estudantes de doutorado, mestrado, iniciação científica, Trabalho de Conclusão de Curso e supervisiona pós-doutoramento. Atuou na rede municipal de educação de São José do Rio Preto como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2000 a 2012), sendo professora formadora do Programa Pró-Letramento. Atuou como coordenadora e docente do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pela UEMS (2020-2021). É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN). Integra a Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP), Red Latinoamericana de estudios sobre educación escolar, violencia y desigualdad social (RESVIDES) e Rede Ibero-Americana de Pesquisa em Política e Gestão da Educação (REIPPGE). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Ex-coordenadora do GT8 - Formação de Professores - da ANPEd-Região Centro-Oeste (2019-2020). Vice-Presidente da Região Centro-Oeste da ANFOPE (Gestão 2021-2023). Membro de corpo editorial da Revista *Colloquium Humanarum* e do Conselho Editorial Nacional da Revista *Retratos da Escola*. Realiza pesquisas sobre formação de professores (inicial e continuada), priorizando a análise de políticas, processos e atuação dos sujeitos nos processos formativos, Políticas Docentes, Profissionais da Educação e os contributos de Paulo Freire para a formação de professores.

CAMILA CARACELLI SCHERMA

Professora de Língua Portuguesa e Linguística na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - em Chapecó (SC). Doutora em Linguística (2015) pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar; Mestre em Linguística (2010) pela mesma Universidade. Graduada em Letras - Português e Inglês (2005). É membro do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe), com o qual tem trabalhado, desenvolvendo traduções e organizações de livros, colóquios e seminários nacionais e internacionais. Atuou, durante seis anos, como professora nos Ensinos Fundamental e Médio e possui experiência na formação continuada de professores. Desenvolve pesquisa na área de Linguagem, Discursos e Poder, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UFFS. Desenvolveu estudos de Pós-Doutorado na Universidade Federal de São Carlos (Departamento de Letras) e na Université Toulouse Jean Jaurès (Laboratoire Lettres, Langages et Arts) (2017-2018).

CARINA ALVES DA SILVA DARCOLETO

Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP -, campus de Araraquara, em 2003. Possui doutorado em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação da UNESP de Araraquara (2009). É professora adjunta do Departamento de Educação e

do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Membro do Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais - GP-CATE (UEPG). Foi vice-presidente da Seção Sindical dos Docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa -SINDUEPG/ANDES (Gestão 2018-2020) e 2ª secretária na Gestão 2014-2016. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação escolar, mediação, trabalho e educação, formação do ser social, marxismo e educação.

CAROLINA BORGHI MENDES

Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru/SP e graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Atualmente atua no Ensino Superior como Professora Colaboradora e Coordenadora de Estágio Obrigatório Supervisionado, do Colegiado de Ciências Biológicas, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) na Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho (UENP/CJ), e na Educação Básica, em Bauru/SP. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA - UNESP/Bauru) e do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência (LEPEC - UENP/CJ). Tem experiência na Educação Básica e no Ensino Superior. Atua principalmente nas áreas: Formação de Professores; Educação Ambiental; Fundamentos da Educação; Ensino de Ciências e Biologia; Estágio Supervisionado, Desenvolvimento Humano e Políticas Públicas Educacionais.

FÁBIO JOSÉ DE QUEIROZ

Possui graduação em História pela Universidade Regional do Cariri (1992), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2002), Doutorado em Sociologia e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará/UFC (2010 e 2016). É Professor Associado da Universidade Regional do Cariri, atuando na graduação e pós-graduação (ProfHistória) e tem experiência na área de História, com ênfase nos seguintes temas: Governos militares autocráticos na América Latina, História do impresso, marxismo, classes sociais e sindicato. Como Sociólogo, insere-se no âmbito da Sociologia Política. É líder do Grupo de Pesquisa? Marx, Classes Sociais, Estado, Ideologia e Revolução? (URCA); atua como pesquisador nos seguintes grupos: Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana - UECE; Núcleo de Estudos em História Social e Ambiente - NEHSA - URCA; eixo Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação - Linha Filosofia e Sociologia da Educação-FILOS/UFC, nos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos Sociais, Políticos e Econômicos - NESPE, da Universidade Federal do Ceará e Grupo de Estudos Marxistas - GEM, da Universidade Federal do Ceará.

FERNANDA FRANZ WILLERS

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Stricto Sensu, Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Chapecó/SC. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) campus Chapecó. Membro do BAKHTINIANAS - Laboratório bakhtiniano de estudos do discurso, das expressões artísticas e da educação, grupo vinculados a Universidade Federal da Fronteira Sul. Integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional (GPEGIE) da UFFS/Campus Chapecó. Temas de pesquisa: Políticas Educacionais. Confederação Nacional da Indústria (CNI). Estudos Discursivos em Bakhtin.

FERNANDO CASSIO

Professor adjunto da Universidade Federal do ABC. Possui bacharelado em Ciências Moleculares pela Universidade de São Paulo (2006), além de bacharelado (2006) e licenciatura (2011) em Química e doutorado em Ciências (Química) pela Universidade de São Paulo (2011), com período san-

duíche (2009-2010) na Wayne State University (Detroit, MI, EUA), bem como experiência docente na Educação Básica. Participa da Rede Escola Pública e Universidade (REPU) e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Seus principais interesses de pesquisa incluem: políticas educacionais, desigualdades educacionais e Direito à Educação, com ênfase em políticas educacionais, políticas curriculares, educação baseada em evidências, gerencialismo e financeirização da educação.

FLÁVIA WEGRZYN MAGRINELLI MARTINEZ

Líder do Grupo de Pesquisa em Educação (GEPE); Pesquisadora no grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente (GEPTRADO - UEPG); Membro do RIPFOR - Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e práticas Docentes. Doutora e Mestre em Educação (UEPG); Especialista em Docência do Ensino Superior; Especialista em Saúde Para Professores do Ensino Fundamental e Médio; Licenciada em Ciências Biológicas e Pedagogia. Professora colaboradora da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP/CJ- Centro de Ciências Humanas e da Educação- CCHE/ Colegiado de Pedagogia. Profa. colaboradora no Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UENP/CJ. Desenvolve pesquisas sobre trabalho docente, formação de professores, professor iniciante e identidade docente

ILMA DE ANDRADE BARLETA

Professora Adjunta na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), possui graduação em Pedagogia e Mestrado em Desenvolvimento Regional pela UNIFAP. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Estágio Pós-Doutoral pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó. É sócia da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA). Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da UNIFAP. É vice-líder do grupo de estudos e pesquisas marxismo, trabalho e política educacional (GEMTE) e tem atuado com os seguintes temas de pesquisa: gestão e financiamento da educação básica; trabalho e valorização docente e; Estado e políticas públicas educacionais.

JORGE SOBRAL DA SILVA MAIA

Biólogo (UFSCar). Pós-doutorado Junto ao Instituto de Biociências da UNESP em Botucatu/SP; Doutor em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências da UNESP. Atuou como Pró-Reitor de Pesquisa e Pós Graduação e Diretor de Pós Graduação na Universidade Estadual do Norte do Paraná; Atualmente é Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, do Programa de Pós-graduação em Educação e do Centro de Ciências Humanas na Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciências da UNESP. Coordenador do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência (UENP). Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência da UNESP em Bauru/SP. Atua na área de Ciências Biológicas, Ensino de Ciências com ênfase em Educação Ambiental e Políticas educacionais. Realiza pesquisa em Fundamentos da Educação, Formação de professores, políticas públicas, Ecologia e ambiente. Tem experiências na Educação Básica, no Ensino Superior e em Gestão Universitária.

JULIO EMILIO DINIZ PEREIRA

Professor Titular da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É Doutor (Ph.D.) em Educação (mais especificamente, em Sociologia do Currículo e da Formação de Professores) pela University of Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos (2004).

Como Professor em Dedicção Exclusiva (D.E.) da UFMG desde 1997, além de inúmeras representações acadêmicas, coordenou o Núcleo de Assessoramento à Pesquisa da Faculdade de Educação (NAPq/FaE/UFMG; 2013-2015; 2015-2017) e também assumiu a Coordenação Pedagógica do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/FaE/UFMG; 2014-2017). Por duas vezes, foi membro do Comitê Assessor da Pró-Reitoria de Pesquisa (PRPq/UFMG) na Área de Ciências Humanas (2008-2010; 2018-2019) e, atualmente, é o seu Presidente. Professor Visitante nas seguintes universidades nos Estados Unidos: North Carolina State University (como Short Term Scholar em 2016), University of Wisconsin-Madison (como Short Term Scholar em 2005, 2006, 2008, 2012, 2013, 2014 e 2015) onde lecionou o curso Paulo Freire and Education for Social Justice, e na University of Washington-Seattle (como Visiting Associate Professor), onde desenvolveu sua pesquisa de pós-doutoramento (2011-2012) e também ministrou o referido curso (2011). Professor Visitante do Centro de Estudios Avanzados da Universidad de Playa Ancha (Chile) com bolsa da Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). Membro do Consejo Asesor Científico do Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) no Chile. Professor Colaborador da REAMEC - Rede Amazônica de Doutorados de Educação em Ciências e Matemática - Linha de Pesquisa: Formação de professores para a Educação em Ciências e Matemática. É membro-fundador de dois núcleos de pesquisa na UFMG: o Núcleo de Pesquisas sobre a Profissão Docente (PRODOC) e o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: Formação e Pesquisa (NEJA). No Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFMG foi Coordenador da Linha de Pesquisa DOCÊNCIA (2016-2018; 2018-2019), é o Coordenador atual do curso de Doutorado Latino Americano (DLA; 2019-2021; 2021-atual) e responsável pelas disciplinas: Tendências da Pesquisa sobre Formação de Professores; e Profissão Docente na América Latina (esta última obrigatória para o DLA do PPGE/FaE/UFMG). Desenvolve e orienta pesquisas sobre as seguintes temáticas: políticas públicas, legislação e reformas curriculares na formação de professores; profissão, trabalho e identidade docente; aprendizagem da docência e construção de saberes docentes; a epistemologia da experiência na formação docente; pesquisas narrativas na formação de professores; pesquisa sobre e na formação docente; formação de educadores, diversidade cultural e movimentos de luta por justiça social. Diniz-Pereira tem 64 artigos publicados na área da formação de professores, em periódicos nacionais e estrangeiros. Autor de dois livros: Formação de professores: pesquisas, representações e poder (Belo Horizonte, Autêntica, 2000) e How the Dreamers are Born: Struggles for Social Justice and the Identity Construction of Activist Educators in Brazil (New York, Peter Lang, 2013). Além disso, tem capítulos de livros (cinquenta e três) e livros organizados no Brasil (oito), em Portugal (dois) e no Chile (um). Fez 294 apresentações ao longo de sua carreira (incluindo conferências de abertura e de encerramento de eventos científicos, aulas inaugurais, palestras, participações em mesas redondas e apresentações de trabalho no país e no exterior). Participa do GT8 (Formação de Professores) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), desde 1993. Editor-chefe da Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, periódico eletrônico do GT8 da ANPEd (2008-2011; 2011-2014). Finalmente, coordena a Coleção Docência da Editora Autêntica, de Belo Horizonte.

OTO JOÃO PETRY

Pós-Doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen - RS (2014) sob a orientação da Dra. Edite Maria Sudbrack. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007) e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000), sob a orientação da Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Especialista em Fundamentos Educacionais pelo Centro de Ensino Superior - Fundeste - Chapecó/SC. Graduado em Pedagogia e em Estudos Sociais pela Fundeste - Chapecó/SC. É sócio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Integra a Rede de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política

Educacional (ReLePe). Tem experiência no ensino, na pesquisa, extensão e na gestão da educação básica e superior. É Professor Associado D, Nível III com atuação no Ensino de Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Pesquisador e líder do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional. Atua na área de Educação, Políticas Públicas Educacionais e Gestão e Inovação Educacional. É professor no curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da UFFS.

PAULO FIORAVANTE GIARETA

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2013). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (2021). Mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB (2008). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (2014). Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (PPGE-CPTL/UFMS). Líder do GForP - Grupo de Estudos em Formação de Professores da UFMS/CPTL. Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino Aprendizagem - LEA (UFMS/CPTL); Atua nas áreas de Filosofia da Educação, Política de Gestão Educacional, Política de Currículo e Política de Formação de Professores.

PRISCILA GABRIELE DA LUZ KAILER

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - (UEPG) na linha de Ensino e Aprendizagem. Atua como docente na Faculdade Arapoti (FATI). Possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente - GEPTRA-DO (UEPG). Membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes - RIPEFOR.

ROBERTO NARDI

Licenciado em Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (1972), mestre em Science Education pela School of Education da Temple University, Filadélfia, E.U.A. (1978), doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP (1989) com estágio de pós-doutoramento na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2004-2005). Docente no Departamento de Física da Universidade Estadual de Londrina - UEL (1980-1993). Secretário para Assuntos de Ensino da Sociedade Brasileira de Física - SBF (1991-1993), Secretário Executivo, Vice-Presidente e Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências - ABRAPEC (2000-2005). É membro efetivo da European Science Education Research Association - ESERA. A partir de 1994 atua no Departamento de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da UNESP, Bauru, como Professor Associado, Livre Docente. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1-A do CNPq e um dos líderes do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, interessando-se por temas relacionados ao ensino de Ciências, particularmente ensino de Física, em questões relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à formação inicial e contínua de professores. Foi Coordenador da Área de Ensino de Ciências e Matemática e Membro do Conselho Técnico Consultivo do Ensino Superior (CTC-ES) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) no triênio 2008-2011. É atualmente presidente (chair) da International Commission on Physics Education (C14) da International Union of Pure and Applied Physics - IUPAP e membro do Conselho das Conferências Interamericanas de Ensino de Física (CCIAEF), membro suplente do Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e um dos editores da revista Ciência & Educação, UNESP - Campus de Bauru.

SIMONE DE FÁTIMA FLACH

Bacharel em Direito (1991) e Licenciada em Pedagogia (1997) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG; Mestre em Educação (2005) pela Universidade Federal do Paraná - UFPR e doutora em Educação (2010) pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Realizou Estágio Pós-Doutoral (2017) na Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Foi Professora da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa no período de 1986 a 2011. Atualmente é docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Desenvolve e orienta pesquisas sobre Política e Gestão da Educação. Participa de duas pesquisas nacionais em parceria com outras Universidades: ?Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino? e ? Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: Formação e auto-formação das/dos ocupas como sujeitos políticos?. Atualmente é Diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) ? Paraná e vice-diretora da Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa.

SUSANA SOARES TOZETTO

Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado/Doutorado). Líder do grupo de pesquisa GEPTRADO, membro da Rede Inter institucional sobre Formação de Professores RIPEFOR e avaliadora Ad hoc do GT 8 ANPED e Coordenadora ANFOPE Paraná. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1983), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1999) e doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2008). As pesquisas estão voltadas para formação de professores e sobre o trabalho docente.