



Diálogos Críticos

Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira
Irlanda do Socorro de Oliveira Mileó
Ivânia Paula Freitas de Souza Sena
Luiz Ricardo Pereira de Almeida Braga
Maria Elizabeth Souza Gonçalves
Pedro Ricardo da Cunha Nóbrega
(Orgs.)

VOL.
5

EDUCAÇÃO, CRISE
E LUTA DE CLASSES
EM PAUTA

a escola como
território contra
hegemônico



Sabendo que o neoliberalismo se reestrutura e assume outras faces (neoconservadorismo, neofascismo, bolsonarismo, etc.) na disputa pela hegemonia angariando espaços, territórios e simpatizantes, pergunta-se o que a escola pode fazer para barrar o seu avanço? Entre as possíveis respostas, assinalamos: investir na educação conferindo elevadas condições de trabalho para os seus trabalhadores e de condições adequadas de estudo. É preciso promover uma educação democrática, emancipatória e voltada para a cidadania, capaz de se contrapor ao negacionismo científico, ao revisionismo histórico e às *fake sciences*, e outras formas renovadas de deslegitimação do saber e propagação a barbárie de viés neoliberal. A presente obra comporta intrínseca relevância pelo seu conteúdo, sobrelevado neste cenário complexo. Ao discorrer sobre a proposição de uma educação contra hegemônica, a obra promove uma reflexão que tem como característica uma necessidade que ultrapassa a compreensão do mundo, se propondo à sua transformação, considerando a educação como parte desse processo.

Andréia Nunes Militão



editora *fi*.org



DIÁLOGOS CRÍTICOS



Diálogos Transdisciplinares em Educação

DIRETOR DA SÉRIE:

Herlon Alves Bezerra (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL:

Alexandre Franca Barreto (Univasf - Pernambuco, Brasil)

Ana Patrícia Frederico Silveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

André Ricardo Dias Santos (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Antonio Marcos da Conceição Uchoa (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Bartolomeu Lins de Barros Júnior (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Edivânia Granja da Silva Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Bernadete de Lourdes Ramos Beserra (UFC - Ceará, Brasil)

Carlos Alberto Batista Santos (Uneb - Juazeiro, Brasil)

Carlos César Leal Xavier (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)

Carlos Eduardo Panosso (IFTO - Tocantins, Brasil)

Caroline Farias Leal Mendonça (Unilab - Ceará, Brasil)

Dilsilene Maria Ayres de Santana (UFT - Tocantins, Brasil)

Edson Hely Silva (UFPE - Pernambuco, Brasil)

Eduardo Barbosa Vergolino (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Eliana de Barros Monteiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (UFT - Tocantins, Brasil)

Gabriel Kafure da Rocha (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Juliano Varela de Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Helder Manuel Guerra Henriques (IPP, ESECS - Portugal)

Juracy Marques (Uneb - Paulo Afonso, Brasil)

Leandro de Proença Lopes (Unilab - Ceará, Brasil)

Léo Barbosa Nepomuceno (UFC - Ceará, Brasil)

Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)

Márcia Farias de Oliveira Sá (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Matheus Henrique da Fonseca Barros (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Sebastião Francisco de Almeida Filho (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Tito Eugênio Santos Souza (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Mariana Tavares Cavalcanti Liberato (UFC - Ceará, Brasil)

Pablo Dias Fortes (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)

Diálogos Críticos

EDUCAÇÃO, CRISE E LUTA DE CLASSES EM PAUTA

VOLUME 5

A ESCOLA COMO TERRITÓRIO CONTRA HEGEMÔNICO

Organizadores

Ana Maria Vergne de Morais Oliveira

Irlanda do Socorro de Oliveira Mileó

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

Luiz Ricardo Pereira de Almeida Braga

Maria Elizabeth Souza Gonçalves (*in memoriam*)

Pedro Ricardo da Cunha Nóbrega



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

Revisão: Cristina Thuyly Patriota Valença Póvoa; Juscelita Rosa Soares Ferreira de Araújo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhável 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes et al. (Orgs.)

Diálogos Críticos: Educação, crise e luta de classes em pauta - Volume 5: A escola como território contra hegemônico [recurso eletrônico] / Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira et al. (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

380 p.

ISBN: 978-65-5917-668-7

DOI: 10.22350/9786559176687

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. Luta de classes; 3. Ensaio; 4. BNCC; 5. Pedagogia; I. Título. II. Série.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Volume dedicado à Profa. Maria Elizabeth Souza Gonçalves (*In memoriam*).

Apenas a mais vasta concepção de educação nos pode ajudar a insistir no objetivo de uma mudança verdadeiramente radical proporcionando alavancas que rompam a lógica mistificadora do capital. Esta maneira de abordar os assuntos é, de facto, tanto a esperança como a garantia do êxito possível.

István Mészáros,
“A Educação para além do Capital”, 1930.

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem a contribuição positiva mais ativa da educação no seu sentido amplo, como foi descrito nesta palestra. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu interrelacionamento dialético com as condições em mudança e as necessidades da transformação social emancipadora progressiva.

István Mészáros,
“A Educação para além do Capital”, 1930.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	15
A ESCOLA (E A UNIVERSIDADE) COMO TERRITÓRIOS CONTRA HEGEMÔNICOS <i>Andréia Nunes Militão</i>	
1	22
QUAL AGENDA PARA QUAL DEMOCRACIA: O PAPEL DA ESCOLA E SEUS PROFISSIONAIS <i>Luiz Carlos de Freitas</i>	
2	51
O ENSINO REMOTO NO PERÍODO DE “ISOLAMENTO SOCIAL”: SALDO E SINALIZAÇÕES PARA A LUTA COLETIVA CONTRA A PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO <i>Átila de Menezes Lima</i> <i>Ivânia Paula Freitas de Souza Sena</i>	
3	97
EDUCAÇÃO, CRISES E POLÍTICAS NEOLIBERAIS: ENTRE O PÂNICO MORAL E O DRAMA ÉTICO <i>Teodoro Adriano Costa Zanardi</i> <i>Júlia de Moura Martins Guimarães</i>	
4	121
AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM CONVERGÊNCIA COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS <i>Lenir de Jesus Barcelos Coelho</i> <i>Cláudia Helena dos Santos Araújo</i>	
5	144
A ESCOLA COMO ESPAÇO CONTRA-HEGEMÔNICO: TERRITÓRIO DE CUIDADOS E DA PRODUÇÃO DAS DIGNIDADES <i>Ângela Massumi Katuta</i> <i>Danielle Willemann Sutil de Oliveira</i> <i>Fernando Mendes de Souza</i>	
6	182
A ESCOLA COMO TERRITÓRIO CONTRA HEGEMÔNICO: CONTEXTOS, DIVERSIDADE E POSSIBILIDADES NA AMAZÔNIA RORAIMENSE <i>Leila Maria Camargo</i>	

7**209****EXPRESSANDO AS VOZES DOS ESTUDANTES DA ESCOLA DO CAMPO: POR UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO NO SEMIÁRIDO***Fredson Rodrigues de Araujo**Carmélia Aparecida Silva Miranda***8****240****OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS COMO INTELCTUAIS ORGÂNICOS: EM BUSCA DE UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA***André Almeida Santos***9****274****ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO EM UM CONTEXTO DE ENFRENTAMENTO À PRIVATIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO IMPOSTA PELA BNCC***Raphael dos Santos***10****301****GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA ATUAÇÃO DO(A) DIRETOR(A) PARA A SUPERAÇÃO DE POLÍTICAS HEGEMÔNICAS***Nilcelio Sacramento de Sousa**Mark Clark Assen de Carvalho**Bruno Costa Lima Rossato**Luiz Ricardo Pereira de Almeida Braga***11****337****ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: CAPITALISMO E MILITARISMO, A MARCHA ACELERADA PARA A BARBÁRIE?***Celi Nleza Zulke Taffarel**Gabriela do Espirito Santo**Luciano Soares da Silva**Pedro Henrique Ferreira de Melo**Irinaldo Deodato Silva***PÓS-FACIO****363***Terciana Vidal Moura***SOBRE OS AUTORES, AUTORAS E ORGANIZADORES****368**

PREFÁCIO

A ESCOLA (E A UNIVERSIDADE) COMO TERRITÓRIOS CONTRA HEGEMÔNICOS

*Andréia Nunes Militão*¹

Este tempo permite reafirmar a importância de se considerar a escola como território contra hegemônico, notadamente porquê a assunção de Bolsonaro à Presidência da República gestou e alimentou a destruição e a desacreditação das instituições democráticas, da educação, da ciência e da cultura. Alertava Leher (2019) sobre a necessidade de “entender o que move o governo Bolsonaro em sua cruzada contra a educação pública, a universidade, a ciência e a cultura”.

A recusa do pensamento crítico, aspecto do ultraneoliberalismo sob roupagem do bolsonarismo, reforça a importância de tomarmos a escola e a universidade como territórios de contra hegemonia. As investidas contra a educação pública, a universidade, a ciência e a cultura materializam-se no processo constante de desfinanciamento da educação e da ciência, na extinção do Ministério da Cultura, na aprovação das escolas cívico-militares, no Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado (extinto pelo Decreto 11.329, de 1º de janeiro de 2023), na sobreposição da BNCC à Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas e modalidades da educação básica, da Reforma do Ensino Médio. Soma-se, ainda, as tentativas de aprovação do Programa Escola Sem Partido, da Educação Domiciliar, dos ataques diretos ao patrono da

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.

educação, Paulo Freire. De viés fundamentalista, este governo revelou-se adepto do *terraplanismo e do negacionismo*.

O *homeschooling*/educação domiciliar foi pautado pelo Governo Bolsonaro sob a forma de medida provisória fazendo ressonância a inúmeros projetos de leis que tramitam há mais de uma década no congresso nacional (Câmara dos Deputados: PL nº 3179/12 e PL nº 3261/2015; Senado Federal: PLS nº 28/2018 e PLS 490/2017), no intento de enfraquecer a escola pública como equipamento social que oferece proteção à infância e à juventude, que fornece alimentação; a escola como espaço de acesso ao conhecimento e à cultura e como espaço de sociabilidade. Mais do que expurgar o conhecimento das escolas, o governo do da extrema direita trabalhou no sentido de enfraquecer e desacreditar a escola e os profissionais na produção e transmissão do conhecimento.

A pesquisadora Adriane Sanctis, em entrevista ao *Le Monde Diplomatique Brasil em 2022*, explica a configuração dos processos de autocratização e erosão democrática no Brasil. A autocratização configura “a queda substantiva de atributos democráticos através de estratégias como tentativas de controle político-ideológico, revisionismo histórico-científico, ataques à liberdade acadêmica, a associações civis e organizações não-governamentais (ONGs) e a incitação de pânico moral”.

Para Sanctis (2022), o processo de autocratização caracteriza-se pela propagação cotidiana de medidas autoritárias e tem como contraponto a liberdade de cátedra e a liberdade de imprensa, notadamente porque “fortalecem a dinâmica social e institucional da democracia, tanto no sentido da democracia que mantém o sistema de escolha de representantes legítimos, quanto no sentido de democracia que protege

direitos e garante o pluralismo”. Caracteriza, portanto, o bolsonarismo, a “radical recusa do pensamento crítico”, elemento expresso em discursos, programas e políticas. Ancorado nesta pauta, o ex-governo (2019-2022) buscou desconstruir a inteligência do aparato do Estado em suas instâncias técnica e científica, sob a tentativa de enfraquecer as bases do conhecimento científico indispensável para tomada de decisões. Estruturas erigidas desde meados do século XX, passaram por processo de desconstrução. Interna e externamente foi empreendida uma cruzada contra o que se denominou “marxismo cultural”, conceito indefinido que abrange desde propostas de um Estado de Bem-Estar Social, ainda que em versão reduzida do *Welfare State* europeu, até pautas identitárias e de elementos básicos da defesa dos direitos humanos.

Esse processo se deu sem um golpe ou uma radical mudança institucional, diferenciando-se da ditadura civil-militar (1964-1984) que formulou um aparato jurídico, notadamente pela aprovação de atos institucionais (AI nº 5/1968 e Decreto nº 477/1969), institucionalizando meios para conter e perseguir professores e estudantes contrários ao regime militar das universidades. Ao mesmo tempo em quem abriu espaço para simpatizantes “que, em nome da ciência, se dispusessem a edificar a inteligência no aparato de Estado necessária ao capitalismo monopolista, ampliando a pós-graduação e consolidando empresas públicas com domínio tecnológico em áreas estratégicas: aeroespacial, satélites, engenharia pesada, agricultura, energia etc.” (LEHER, 2019).

Em sentido oposto, as políticas públicas educacionais engendradas na gestão Bolsonaro, expressam uma educação conservadora, neoliberal, que acentuam uma perspectiva de compreensão da escola como espaço de construção da hegemonia capitalista. O uso das políticas educacionais para construção da hegemonia não é um fenômeno novo,

entretanto, assistimos à assunção de novas propostas que acentuaram antigas práticas e criaram novos confrontos, instituindo uma “cruzada” divulgada explicitamente pela necessidade de uma educação, mais alinhada aos “valores do mercado, da família e da religiosidade”. O que alguns tem chamado de aliança liberal conservadora, trata-se de nova roupagem para velhas proposições.

Na perspectiva de Fernandes e Tarlau (2017, p. 545) “a razão neoliberal penetra todas as instituições e dissemina sua visão de mundo impondo a governança corporativa em todas as dimensões do desenvolvimento. Esse padrão de pensamento vai muito além da gestão das empresas privadas, define padrões de sociabilidade e se introjeta também na gestão pública. “A razão neoliberal pensa a educação como uma forma de intensificar a lógica empresarial, competitiva, em que as pessoas são equivalentes ao capital, ou capital humano” (FERNANDES; TARLAU, 2017, p. 545). São os movimentos organizados da classe trabalhadora e camponesa que se constituem em um dos focos mais ativos de resistência ao avanço da hegemonia neoliberal.

Historicamente a educação constitui-se em objeto de disputa na construção de projetos societários. A escola, enquanto *locus* de formação das novas gerações, conforma-se em espaço de construção de projetos de uma nova sociedade, seja nas revoluções socialistas ou nos totalitários governos nazifascistas, seja em outras ditaduras ou sociedades democráticas. Sob esse prisma, a escola está sempre envolta em disputas de projetos e se constitui como parte dos aparelhos privados de construção de hegemonia de acordo com o pensamento **gramsciano**.

O valor social da escola, como bem comum, requer a construção de uma educação contra hegemônica. Pensar a escola como território contra hegemônico exige defender uma escola que traduza “a

especificidade do direito à educação dos trabalhadores do campo, indígenas, quilombolas; que garantam seu direito aos conhecimentos produzidos pela diversidade de movimentos sociais na diversidade de formas de produção, trabalho e resistências” (ARROYO, 2015, p. 47).

Considera-se aqui a amalgama da escola e da universidade como territórios contra hegemônicos sendo, pois necessário romper com a “universidade território de produção, acumulação do saber hegemônico” (ARROYO, 2015, p. 54). É preciso, pois, construir “outros currículos, na medida em que defendem ocupar o latifúndio do saber, as escolas, as universidades, os currículos para plantar e afirmar outros conhecimentos. Para afirmarem-se produtores de outras culturas e valores” (ARROYO, 2015, p. 67). O território evoca o pertencimento a um espaço, instituição e revela identidades diversas (SANTOS, 2006). Considerar a escola como território contra hegemônico implica considerar a relação dos sujeitos com o espaço. Neste sentido, torna-se premente assumir que a “Escola é mais do que escola” (ARROYO, 2015, p. 53).

Sabendo que o neoliberalismo se reestrutura e assume outras faces (neoconservadorismo, neofascismo, bolsonarismo, etc.) na disputa pela hegemonia angariando espaços, territórios e simpatizantes, pergunta-se o que a escola pode fazer para barrar o seu avanço? Entre as possíveis respostas, assinalamos: investir na educação conferindo elevadas condições de trabalho para os seus trabalhadores e de condições adequadas de estudo. É preciso promover uma educação democrática, emancipatória e voltada para a cidadania, capaz de se contrapor ao negacionismo científico, ao revisionismo histórico e às *fake sciences*, e outras formas renovadas de deslegitimação do saber e propagação a barbárie de viés neoliberal.

A presente obra comporta intrínseca relevância pelo seu conteúdo, sobrelevado neste cenário complexo. Ao discorrer sobre a proposição de uma educação contra hegemônica, a obra promove uma reflexão que tem como característica uma necessidade que ultrapassa a compreensão do mundo, se propondo à sua transformação, considerando a educação como parte desse processo. Recomendo a leitura e disseminação da obra!

Dourados - MS, janeiro/2023

Ano da afirmação e da defesa do Estado Democrático de Direito!

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. Educar **em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. <https://www.scielo.br/j/er/a/xYBbBhyTpcKNjp5HpxZVht/abstract/?lang=pt>

AZEVEDO, Carolina. Entrevista: Adriane Sanctis - Erosão democrática no Brasil de Bolsonaro. Brasil, **Le Monde Diplomatique**, Acervo Online, 29 de setembro de 2022. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/erosao-democratica-no-brasil-de-bolsonaro/>. Acesso em: 06 jan. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do PRONERA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 140, p.545-567, jul.-set., 2017. <https://www.scielo.br/j/es/a/XfFpNxPyMQ9z7QwbvL69KLp/abstract/?lang=pt>

LEHER, Roberto. Significados de uma cruzada fundamentalista: a destruição da educação, da ciência e da cultura pelo Governo Bolsonaro. **Le Monde Diplomatique**, Brasil, Edição 146, 1 de outubro de 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-destruicao-da-educacao-da-ciencia-e-da-cultura-pelo-governo-bolsonaro/>. Acesso em: Acesso em: 06 jan. 2023.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton e BECKER, Bertha (orgs.).

Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro:

DP&A, 2006. p.13-21.

1

QUAL AGENDA PARA QUAL DEMOCRACIA: O PAPEL DA ESCOLA E SEUS PROFISSIONAIS¹

Luiz Carlos de Freitas²

O objetivo desta apresentação no encerramento deste Seminário diz respeito à luta pela reconstrução de uma agenda democrática e sua relação com a formação do magistério - questão específica que permeia este XIII Seminário da ANFOPE. Como pano de fundo, está a questão da contribuição do magistério e da escola para a garantia de direitos. Não deve passar sem que se note que, garantir direitos, tem sido a luta dos trabalhadores pelo menos desde a própria fundação da democracia liberal há cerca de 200 anos.

Como nos diz Wallerstein (2011, p. 4437):

O conceito de cidadão [na revolução francesa do final do século 18] tinha a intenção de ser inclusivo - insistir que todas as pessoas em um Estado, e não apenas algumas pessoas (o monarca, os aristocratas) tinham o direito de ser parte, uma parte igual, do processo de tomada coletiva de decisão na arena política.

Uma questão fica, evidentemente: porque a democracia liberal depois de seus 200 anos ainda lida mal com assegurar direitos? Por que nas últimas décadas temos sido assediados pelo recrudescimento das

¹ Texto gentilmente cedido pelo Professor Luiz Carlos de Freitas para este volume.

² Professor Titular aposentado da Faculdade de Educação da UNICAMP. Texto baseado em apresentação feita na sessão de encerramento do XIII Seminário Nacional da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - em setembro de 2022. Disponível em www.avaliacaoeducacional.com.br. Reprodução autorizada.

propostas liberais (agora na versão neoliberal) que primam pela competição meritocrática como fundamento de um empreendedorismo individualista, ao invés de se falar em “assegurar direitos”? Por que temos esta radicalização? E por que os neoliberais não hesitam em fazer uma aliança, chamada pelo atual ministro da Economia, de uma aliança ocasional com conservadores?

Estas questões, complexas, não podem ser respondidas reduzindo-se sua complexidade a uma questão de “troca de governo” – ainda que esta, na disputa política conte, em especial pelo fato de abrir ou fechar o espaço para a resistência e luta – na dependência de quem assume o governo. Mas é preciso ir além.

Por mais que uma resposta a estas questões não caiba no tempo que dispomos, gostaria de deixar algumas considerações, ainda que não conclusivas, como ponto inicial desta apresentação, porque elas orientam tanto uma agenda democrática, como conseqüentemente o lugar da formação do magistério nesta agenda.

Há um grande reconhecimento, hoje, da existência de uma crise da democracia liberal que também nos remete a uma crise do estado de direito que a sustenta (EATWELL, 2018; DENEEN, 2019). Esta crise, que se arrasta desde o final do século 19 com momentos intercalados de desenvolvimento motivados por três ondas de globalização que não conseguiram estabilizar a lucratividade do capital, foi percebida pelos neoliberais no início do século passado e motivou a criação de uma série de instrumentos destinados a construir uma nova organização jurídica, um novo estado de direito para a democracia liberal.

O trabalho mais sistemático sobre isso pode ser encontrado, penso eu, em F. Hayek, em seu livro “Law, Legislation and Liberty”, publicado em três volumes. Neste, sistematiza-se a proposta de um novo estado

de direito, na versão neoliberal. Um dos volumes do livro tem um nome significativo: “A ilusão da justiça social”, a qual para o autor não existe.

Slobodian (2018) descreve como este neoliberalismo nasce vocacionado a construir uma nova ordem jurídica em dois níveis: uma internacional – boa parte das organizações internacionais como a OMC (Organização Mundial do Comércio), Banco Mundial, entre outros, têm origem nesta convicção da necessidade de uma ordem jurídica internacional que garanta os interesses da acumulação capitalista; e outra nacional, uma ordem jurídica local, interna aos países, que faça interface e garanta localmente seu alinhamento à ordem internacional.

Este é o princípio operacional da globalização na fase neoliberal. O que quero enfatizar aqui é a existência de um projeto claro de construção de uma outra democracia. Este novo estado de direito tem a finalidade de construir uma democracia limitada que resguarde os interesses do capital em suas crises, reduzam direitos que consideram que devem ser obtidos não através do Estado, mas através do mercado, meritocraticamente, de forma a reduzir os custos da inclusão e contribuir para o aumento da lucratividade. O neoliberalismo só seria colocado como única opção quando o keynesianismo dos anos 50 entrou em crise na década de 80.

Como apontam Michael Robert (2022, 2018, 2016, 2018) e Carchedi, Roberts (2018)³, o keynesianismo do pós-guerra sustentou a lucratividade global dos países do G20 em 10,3% em média, que foram atingidos em torno do ano de 1967, mas produziu em seguida uma crise de lucratividade que derrubou este número para 6,6% em 1982, quando então o capital recorreu ao neoliberalismo para sustentar taxas melhores. Com

³ Sobre essa questão, ver também Prado (2022).

o neoliberalismo, esta taxa de lucratividade subiu, mas subiu pouco, atingindo o pico de apenas 7,8% por volta de 1997, ou seja, ainda menor do que em 1967, inaugurando um período de longa depressão que se agravou com a crise do financismo neoliberal em 2008 e em 2019 estava novamente em 6,8%, ou seja, praticamente havia retrocedido aos 6,6% de 1982. E isso foi antes da pandemia.

O que quero ilustrar com estes números é que as duas soluções econômicas pensadas pelos economistas liberais para lidar com a crise de lucratividade do capital, fracassaram – tanto o keynesianismo dos anos 50, como o neoliberalismo dos anos 80. Em tempos de crise de lucratividade, não há investimentos relevantes em desenvolvimento econômico, ampliando os problemas sociais e motivando o rentismo, ou seja, a geração de capital fictício de alto risco, aquele que explodiu em 2008.

O aumento dos problemas sociais decorrentes, por sua vez, gera clamor de mudança. Desde meados do século 19, os chamados “conservadores modernos” liderados por Edmund Burke perceberam que a sobrevivência destes estava na dependência de aceitar uma combinação entre as inovações que se apresentavam e os seus anseios de conservar certo acúmulo do passado que se mostrava importante para eles. Para Burke, inovar não é reformar.

Wallerstein nos mostra como nos idos do século XIX, os conservadores aceitaram o “convite” dos liberais para participar de sua democracia liberal, isolando dessa forma os socialistas que reivindicavam mudanças mais exigentes. Duzentos anos depois, em meio a novas e diferentes crises, assistimos ao redor do mundo em vários países, esta aliança conservadora/liberal se repetir para novamente isolar os anseios de mudança mais radicais na organização social. Mas o faz, agora,

com um novo projeto para a democracia liberal, limitando ainda mais as possibilidades de implementar aquela intencionalidade inclusiva da democracia liberal originária.

No entanto, apenas em menor escala temos debatido os motivos para este desejo de mudança na democracia liberal proposta pela coalizão de conservadores e liberais, cada um com seus motivos específicos para tal. Não temos falado da importante relação existente entre a chamada crise da democracia liberal e as persistentes crises do capital com seus arranjos políticos feitos para estancá-las e com isso perpetuar a era do capital como lógica de organização das relações sociais existentes.

No entanto, de Marx a Dardot e Laval, o que se tem apontado, cada um à sua moda, é a necessidade de se superar tais relações sociais que estão na base de crises contemporâneas cada vez mais graves, que moldam formulações econômicas e culturais que arrastam para a crise o liberalismo centrista, emergente no século XIX e que alimenta uma crescente e inevitável polarização.

O keynesianismo e sua expressão política social-democrática, bem como o neoliberalismo meritocrático, fracassaram em seus propósitos de melhorar a vida dos trabalhadores – cada um com seu modelo de inclusão. A social-democracia propondo um Estado ativo na garantia da promoção dos direitos de cidadania; o neoliberalismo propondo um processo de inclusão via mercado, pelo acúmulo pessoal de mérito.

Seguindo a aguda percepção de Margaret Thatcher que dizia não haver alternativa à implantação do neoliberalismo, podemos dizer que, hoje, o capital está restrito a esta afirmação de Thatcher, tendo como alternativa ou o retorno a alguma forma de social-democracia, ou a uma forma de combinação desta com o neoliberalismo: todas sem condições

de resolver a sua crise fundamental, sobre a qual falaremos mais adiante. Não há perspectivas de que se possa dar sustentabilidade à lógica do capital, a qual tenderá, portanto, a tornar-se cada vez mais violenta. Mas a violência e a força, diziam os clássicos, se resolvem de imediato uma crise, só geram a necessidade de uma nova violência no futuro.

Esta observação é importante porque nos preocupa, neste momento, as falas que situam as dificuldades socioeconômicas pelas quais passamos, como um problema predominantemente da conjuntura nacional e que poderia, portanto, ser resolvido com ações de um governo local, ignorando que, em parte, tais problemas têm origem na própria crise do capital e só serão de fato equacionados com a substituição da atual forma de organização social existente.

Sem colocar em cena este fator desestabilizador sistêmico, a social-democracia sobrevivente se compromete com a produção de resultados que dificilmente poderão ser obtidos, aumentando o grau de decepção com a política, o que favorece, a médio prazo, o fortalecimento do populismo da direita autoritária e seus radicalismos de ocasião contra o Estado e a própria política.

É certo que somente um governo progressista pode e deve colocar atenção na diminuição do sofrimento da classe trabalhadora, mas minimizar a brutal crise do capital desmobiliza os trabalhadores para o enfrentamento de uma longa batalha que é fruto dos problemas sistêmicos pelos quais passamos. Neste cenário, só podemos entender um governo de oposição se ele tem um forte componente de mobilização que denuncie as reais fontes do sofrimento da população.

Neste cenário, ser otimista, uma necessidade de sobrevivência, só é eficaz se nos afastarmos de fantasias voluntaristas geradas pela ansiedade da falta de perspectivas concretas de sustentabilidade para o

desenvolvimento da humanidade em que nos colocou o capital, em um momento em que no tabuleiro das guerras em curso, se discute o uso de armas táticas nucleares pelas grandes potências. Não é hora para utopias. É hora de “utopística”, ou seja, na definição de Wallerstein (1998), é hora de examinarmos as opções concretas que dispomos para o século XXI. A crise aprofundou-se ao longo do tempo, especialmente com as soluções neoliberais, e suas várias dimensões (política, geopolítica, ambiental e outras) são derivadas da mãe de todas as crises: a crise estrutural do capital⁴ que atinge diretamente a vida contemporânea.

Esta crise tem origem, por um lado, na própria lógica existencial do capital que, como advertia Schumpeter nos idos da década de 40, terá problemas não pelo seu fracasso, mas pelo seu próprio “sucesso”.

Esta lógica direciona a humanidade para o objetivo de ganhar dinheiro para ganhar mais dinheiro, indefinidamente, e nenhum sistema social pode operar por acumulação permanente sem destruir os seres humanos e o ambiente.

Este sistema voltado para o lucro infinito, como bem notou Marx (1984), cria uma contradição estrutural entre o aumento do capital investido em tecnologia mais sofisticada na produção, e a conseqüente redução do capital investido em contratação de mão de obra, sendo esta substituída por novas tecnologias, gerando menos postos de trabalho ou postos mais simplificados e mais baratos, mas que a longo prazo produz, como resumi anteriormente, uma queda tendencial nas taxas médias globais de lucro e que, mesmo podendo ser adiada, se fatores contrários forem acionados pelo capital, seus efeitos não podem ser postergados para sempre. Onde entra tecnologia, sai gente e esta gente

⁴ Consultar Mészáros, I. (2009); Streeck, W. (2016); e Wallerstein, I.; Collins, R.; Mann, M.; Derlugian, v.G. and Calhoun, C. (2013).

não tem mais como ser reaproveitada em outros ramos, pois todos estão ou serão submetidos à mesma lógica.

Acuado pela competição intercapitalista, intensifica-se este processo de afastamento das pessoas da atividade produtiva direta, criando uma tendência de redução da geração de valor, o qual para ser ampliado depende de trabalho vivo, de gente. As tecnologias têm em seu interior trabalho morto e ao serem introduzidas diminuem ou precarizam a participação do trabalho vivo na produção, ou seja, contraditoriamente afastam os seres humanos do processo da produção.

Para se perpetuar, o capital é obrigado, então, a pôr em marcha uma série de medidas que contrariem esta tendência à queda das taxas médias globais de lucro, entre as quais, destacam-se: a intensificação do trabalho não pago e a imposição de salários mais baixos; a superpopulação de trabalhadores desempregados ou subempregados – enfim a precarização extrema da força de trabalho.

Para além das polêmicas teóricas que esta questão gera, o que importa destacar aqui é que tais ações de sobrevivência, no entanto, acabam por aumentar as crises sociais e carregam alto poder de mobilização social, estimulando crises sociais que o capital precisa conter, entre outras medidas, reformulando o conceito de democracia liberal, tornando-a mais limitada e, claro, controlando a educação da juventude.

Note-se, então, que a introdução de novas tecnologias no processo de trabalho é uma necessidade intrínseca às crises do capitalismo. É pela introdução de novas tecnologias que ele impulsiona a economia, potencializa a lucratividade e reduz temporariamente o impacto das crises econômicas. Em contraposição, na outra ponta, aumentam as crises sociais, a miséria, os conflitos e, com isso, contraditoriamente, as reais possibilidades de mobilização social. Este confronto também motiva a

emergência das políticas neoliberais e suas formas de conceber o Estado, bem como estimula o fortalecimento da extrema direita e o desejo de um novo estado de direito que limite a democracia liberal que passa a ser responsabilizada pelos problemas existentes.

Como consequência, ataca-se a ideia de um Estado inclusivo, o qual, pelo menos até recentemente, era chamado periodicamente a intervir para prover alguma compensação à permanente exploração a que os trabalhadores são submetidos, criando políticas inclusivas.

Tratava-se de aliviar as tensões sociais. No entanto, mesmo o pouco que se fez nestes momentos, acabou por levar a um aumento dos custos fiscais decorrentes desta estratégia, agravado pelo baixo desempenho do capital global.

Como aponta Wallerstein, as ações da social-democracia destinadas a incluir mais gente, criaram mais contradição: uma maior inclusão aumentava o tamanho do Estado e exigia mais impostos, derrubando a competitividade e os lucros. O inverso, a não inclusão, diminuía o Estado, reduzia impostos, permitia atender às demandas capitalistas, mas gerava mais conflito social.

Tudo isso em um quadro em que o capitalismo precarizava constantemente a força de trabalho a cada inovação tecnológica que introduzia para postergar suas crises. Vender mais barato e ampliar mercados em meio à crise, implicou em externalização de custos, desoneração do capital e diminuição de impostos, desregulamentação dos mercados globais, o que é incompatível com financiar a inclusão.

Este cenário rapidamente apresentado não estaria minimamente completo se não incluíssemos os danos que o capital faz à ecologia global, pelo processo de acumulação ilimitada e pela externalização crescente do custo ambiental. Aqui, nosso tempo acabou e as ações

necessárias são imediatas. Na medida que a acumulação não tem fim, cresce o garimpo de matérias primas, a mineração, a extenuação da terra por fertilizantes, o desmatamento, entre outras agressões sistemáticas que assistimos, todos os dias, à natureza.

Estas são algumas das motivações pelas quais, hoje, uma coalisão de conservadores e liberais – cada um com seu projeto - tenta implementar uma mudança no estado de direito, limitando o alcance da democracia liberal, travando instituições que possam opor-se a tais mudanças, de forma a deter a tomada de consciência do esgotamento da ordem social proposta pelo capital. Neste contexto, em aliança com grandes empresários que a financiam, esta coalisão implementou um agressivo programa de divulgação de suas ideias através de organizações sociais, fundações privadas, institutos, acadêmicos⁵ e até a criação de universidades dedicadas à sua difusão.

E claro, ela disputa a educação regular da pré-escola até a pós-graduação. Uma disputa que visa destruir a educação pública de responsabilidade do Estado transferindo-a para empresários e sacerdotes ou delegando-a aos próprios pais na forma de ensino domiciliar – tudo regado a dinheiro público que deveria estar financiando a escola pública. Está em jogo, sim, a expansão de mercado, mas igualmente está em jogo o controle ampliado da formação da juventude.

Conservadores e neoliberais têm um projeto e o estão implementando em escala global, apesar de suas diferenças. Eles estão radicalizando suas teses e nos forçam a defender uma democracia liberal pensada há 200 anos e que não conseguiu levar a cabo suas intenções de inclusão e bem-estar para todos. Neste processo, conservadores e

⁵ Ver a conexão dos irmãos Koch com o desenvolvimento da teoria da escolha em MacLean, N. (2017).

neoliberais se apresentam à população como se fossem “revolucionários” culpando as instituições atuais pelos problemas que a população padece e os defensores da democracia liberal passaram a ser tachados de representantes de algo considerado ser a fonte dos problemas sociais.

Como romper esta armadilha? Esta luta exige, como aponta Wallerstein (1998, 2002), um projeto de sociedade comprometido com a radicalização da igualdade e da democracia, que se contraponha à radicalização excludente das teses dos conservadores e liberais que pretendem uma perpetuação do sistema do lucro baseado na lógica do capital, fonte real dos nossos problemas. O moderno é o capital e suas crises, o pós-moderno é a superação do capital.

Isto significa que juntamente com defender a democracia liberal como um patamar mínimo de democracia e bem-estar, porque se for menos que isso entramos no campo da barbárie, devemos igualmente declará-la insuficiente para os propósitos de uma humanização coletiva radical: necessária, sim, mas insuficiente.

Mas qual a relação desta análise com a questão da formação dos profissionais da educação, afinal o nosso tema? Se taticamente a democracia liberal nos interessa, estrategicamente precisamos pensar além e pautarmos a luta nos dois planos. Isso exige projetos concretos de superação do capital.⁶

As escolas, queiramos ou não, veiculam finalidades educativas. Estamos formando a juventude agora. Tais finalidades educativas que orientam todo o currículo são expectativas extraídas de uma determinada forma de concebermos a sociedade que temos ou que desejamos.

⁶ A discussão aqui está focada na questão da escola e seus profissionais como local de disputa, aprisionado que está pela coalisão conservadora/liberal. Não se examinam outros aspectos da luta.

Quando pensamos, portanto, na formação do magistério, é importante indagar, antes, que tipo de sociedade queremos construir e, conseqüente, que tipo de escola precisamos para isso, pois são estas decisões que orientam a própria formação do magistério.

Creio ter deixado claro, antes, que estamos vivendo uma época que alguns teóricos entendem ser o ocaso do capital. Ninguém sabe quanto tempo isso pode demorar, mas sabe-se que teremos que passar por ele e, como alerta Wallerstein, não há nenhum fatalismo nisso, já que não se pode assegurar que a solução para o ocaso do capital seja melhor que o próprio capital. Isso significa, portanto, que em meio às crises teremos que lutar e ao mesmo tempo construir uma alternativa melhor.

Isto exige, então, uma visão crítica das finalidades educativas que estão sendo impostas pelo sistema-mundo do capital às escolas e demanda uma identificação de quais são as nossas finalidades educativas destinadas a preparar, especialmente a juventude, para lutar e construir alternativas. Isso deve ainda dar base para que se pense qual a forma e conteúdo da organização escolar que precisamos, permitindo visualizar as demandas necessárias para a formação do magistério (SHULGIN, 2022).

É por isso que a educação é um campo perigoso na visão de conservadores e liberais e tem que ser acompanhada de perto, sempre que possível colocada fora do controle do Estado e nas mãos de agentes seguros ideologicamente, como os empresários e os sacerdotes.

O percurso da política educacional envolve definir finalidades educativas, pensar a organização do trabalho na escola e, finalmente, pensar a formação do magistério. E, com todo respeito ao trabalho e à memória de Paulo Freire, os tempos são outros e precisamos,

preservando os elementos mais radicais de Freire, ir além. Esta é uma responsabilidade que é nossa e que não podemos cobrar dele.

Em um quadro de crises recorrentes e cada vez mais graves, qual o papel que os profissionais da educação são chamados a cumprir tendo como horizonte a construção da democracia e a luta por uma referência pós-capitalista?

Esta tarefa não pode ser enfrentada sem que tenhamos uma compreensão das ações que o capital está colocando em curso nas escolas para controlar os processos educativos. O neoliberalismo não é apenas um conjunto de reformas econômicas. Ele é uma teoria sociopolítica, com bem demonstra Biebricher (2018). Embora opere por transferência da atividade educativa para agentes confiáveis, ele é mais do que os processos de privatização em curso. É um modo de vida.

Nos limites de nosso tempo, gostaria de explicitar apenas dois núcleos conceituais que são importantes para entendermos este processo.

O primeiro núcleo refere-se ao avanço do que agora podemos chamar, na esteira do conceito de Saviani (1983)⁷ sobre a pedagogia tecnicista, de um “neotecnicismo digital” que, além da virtualização da ação pedagógica, se conecta com a teoria da responsabilização por metas e com a teoria da escolha pública⁸. Juntas, elas reformulam os espaços educativos.

Pela teoria da responsabilização, apoiando-se no controle da avaliação e nas novas tecnologias de informação e comunicação, amplia-se o controle sobre os objetivos, conteúdos e processos educativos, incorporando no trabalho pedagógico a virtualização dos processos.

⁷ Ver também Freitas, L. C. (1992)

⁸ Análise o impacto destas duas vertentes em Freitas, L. C. (2018).

Pela teoria da escolha pública, colocam-se em marcha variados processos de privatização da educação (por dentro ou desde fora). Não devemos nos iludir. Aqui, o objetivo não é “melhorar a escola pública”, mas extinguir a escola pública a partir do deslocamento dos recursos públicos que a financiam para setores confiáveis.

O segundo núcleo conceitual diz respeito à meritocracia que incorpora as finalidades educativas oriundas do padrão sócio-político neoliberal, onde o indivíduo é colocado como o gestor da sua própria acumulação de competências e habilidades, com as quais deve se apresentar ao mercado concorrencial.⁹ Com esse objetivo, aparecem as “disciplinas” que procuram “ajudar” os jovens a elaborar um “projeto de vida” e a se transformarem em supostos “empreendedores” como se eles fizessem parte dos ganhadores do sistema e não fossem, de fato, candidatos a trabalhadores precarizados. Um sofisticado processo de cooptação dos trabalhadores.

O que está em jogo é introduzir na formação da juventude, a lógica da concorrência e da meritocracia, estabelecendo que, de agora em diante, cada um é responsável por si mesmo, hegemonizando outra justificativa social – ou seja, da lógica da meritocracia, entendida como uma hierarquia social construída pelo acúmulo de mérito pessoal.

Este contrato neoliberal, contrapondo-se a uma visão social da liberdade, privatiza a liberdade como um fenômeno pessoal e individual, não sendo relevante se as demais pessoas são ou não igualmente livres. Nega-se a liberdade como um fenômeno social, coletivo e emancipatório exercitado em ambiência democrática. Como consequência, nesta visão, não há sociedade, mas sim indivíduos jogando o jogo da vida –

⁹ Ver Chauj, M. (2018).

empreendedores e jogadores. Uma sociedade na qual todos “participam” segundo seu próprio mérito e sorte.

É por isso que os neoliberais falam em ampliar a liberdade e não em ampliar a democracia, pois esta implica em tomada de decisões coletivas. Neste sentido, a tese pós-moderna de que o coletivo é um ente opressor é algo que atende plenamente às necessidades do neoliberalismo, que enfatiza o indivíduo e teme o coletivo organizado.¹⁰

A meritocracia esconde que, frente às crises constantes do capital e às possibilidades crescentes de desemprego e de subemprego, esta formulação permite que as elites blindem os melhores e mais significativos postos de trabalho para si, criando uma exigência meritocrática que somente elas, as elites, podem atender, fazendo uso de suas condições socioeconômicas, como aponta Markovitz (2019)¹¹. Com isso, restringem a mobilidade social e explicam a desigualdade social como opção pessoal ou “falta de empenho” pessoal.

Constrói-se na juventude, dessa forma, a ideia de que cada um é responsável por si mesmo, minando a própria ideia de um Estado inclusivo e, pelo oposto, fortalecendo a ideia de um Estado mínimo para o social e máximo para o capital, criando-se a crescente ambiência social de violência e de vale tudo concorrencial que estamos vivendo.

Para implementar este projeto, o capital precisa criar uma nova materialidade nas escolas, fortalecendo as teses educacionais neotecnistas que levam a uma ampliação do controle técnico e político da escola, fazendo uso da adição de tecnologias da informação e da comunicação disponíveis (p. ex. ensino híbrido). Isso conduz à introdução de

¹⁰ A apropriação das teses pós-modernas pelo conservadorismo pode ser encontrada nos estudos de McManus, M. (2020), e McManus, M. (2020).

¹¹ Ver também Sandel, M. J. (2020).

plataformas de aprendizagem e sistemas informatizados de armazenamento de dados e controle.

Este movimento faz parte da mercantilização da própria “sociabilidade” em geral, como mostra Huws (2014), agora também mediada por tecnologia, sob controle de grandes corporações transnacionais – as big techs.

Nas palavras de Huws (2014), mais aspectos da vida são agora incluídos no mercado, ou pelos menos aqueles aspectos que interessam para gerar lucro, e que antes se encontravam fora dele. Isso inclui “a biologia, arte e cultura, serviços públicos e a sociabilidade” (HUWS 2014, p.7).

Neste processo de mudança, os trabalhadores criativos foram convertidos em “produtores de conteúdo” (HUWS 2014, p. 8). E continua: “A colonização da sociabilidade pelo mercado não só gerou uma nova fonte de lucro, mas também penetrou na estrutura da vida social [das pessoas], minando a base da futura solidariedade.” (HUWS 2014, p. 11)

Huws acrescenta que “a comunicação social agora envolve, com efeito, o pagamento de um dízimo a essas empresas [que fazem a mediação tecnológica] por parte de todas as pessoas ao redor do mundo que tenha um contrato de telefone celular ou uma conexão à internet em casa – um número que continua a crescer exponencialmente” (HUWS 2014, p. 13).

Como também salienta Weiner (2021): “[As alterações globais] no trabalho dos trabalhadores culturais e do conhecimento e aqueles do serviço público envolvem: a intensificação ampliada do trabalho; a diminuição da autonomia e da criatividade; a padronização dos processos de trabalho; e pressão para se “desempenhar de acordo com padrões cada vez mais rigorosos estabelecidos de cima para baixo, definidos em

termos de protocolos, metas de desempenho e padrões de qualidade” (HUWNS, 2014, p. 40).

O impacto destas concepções de alinhamento já se faz sentir na educação brasileira com a edição das Bases Nacionais Comuns – seja a Curricular, seja a de Formação de Professores com a finalidade de alinhar as escolas e universidades. Têm a finalidade de estabelecer “padrões de cima para baixo” combinados com “metas de desempenho” e avaliação.

Este aprisionamento das escolas afasta quaisquer possibilidades de que a resistência a este processo seja feita a partir de insurgências voluntaristas e mobilizações sem direção clara.¹²

Note-se aqui a presciência dos educadores da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores que, nos idos de 1990, resolveram sistematizar a experiência de luta pela formação do magistério, ocorrida entre 1975 e 1999 e que já sofria os efeitos iniciais das políticas neoliberais, e optaram corretamente por consolidar seus avanços transformando aquele movimento inicial, e de certa forma informal, em uma associação, a ANFOPE, e seu plano de luta consubstanciado em uma Base Comum Nacional para a formação, como âncora de uma Política Nacional de Formação dos Educadores.

Este processo está registrado nos documentos dos encontros nacionais realizados em 1988 e em 1990, respectivamente o 4º. e o 5º. Encontro, e é interessante ver como os elementos da política neoliberal, que se ampliaram ao longo destas últimas décadas, já eram debatidos, como aponta o documento de 1992, no 6º. Encontro da ANFOPE. Veja-

¹² O pós-modernismo é expressão da lógica cultural deste capitalismo tardio ancorado no relativismo (muito bem captado pela direita conservadora e liberal nos seus “fake news”) e que a reduziu “à doxa televisiva e, mais recentemente, das redes sociais” (SILVA, 2022: in AZZARÀ, 2022).

se, por exemplo, o tópico “Algumas reflexões sobre a crise de acumulação e suas implicações para o Brasil, a escola e a formação do educador”, naquele documento.

Aqui peço licença para um breve excursão.

Nilda Alves, minha colega de luta, referiu-se a um documento que ela chamou de brilhante escrito por mim para o 5º. Encontro, penso eu. A bem da História, é preciso complementar e dizer, e isso cabe a mim, que este documento brilhante não foi minha criação e que atuei como um mero “escriba” que perambulava por este país em encontros e seminários estaduais ouvindo e sistematizando o ouvido.

A criação da ANFOPE e seu documento, se brilhante foi, deve isso à qualidade da atuação daqueles que lutaram entre 1975 e 1999 nos Estados e que produziram conhecimento e perceberam a fragilidade de se manter aquele movimento sem uma estrutura organizacional formal e sem lastro financeiro. Cada encontro realizado implicava em passar o chapéu em várias universidades para que pudesse ser realizado, criando uma dependência que punha em risco o processo de luta. Creio que Nilda Alves concordará com esta minha avaliação.

Mas, voltemos ao nosso tema.

A consciência destes lutadores permitiu que em 90 se consubstanciassem os avanços teóricos e práticos obtidos no período precedente e se estabelecesse um “instrumento de luta”: a base comum nacional, já percebendo a chegada das políticas neoliberais.

Esta base deveria ser entendida como uma “pauta mínima comum”, um instrumento de resistência contra a degradação da profissão, que poderia ser complementada pelas variadas instituições de ensino a partir de suas especificidades. Não havia, nela, uma intenção normativa de ordem curricular. Este instrumento de luta continuaria como uma

referência e atravessaria as décadas seguintes fornecendo uma ancoragem para os embates e para a elaboração de uma Política Nacional de Formação dos Educadores de caráter não só nacional, mas também global, atingindo todas as instituições formadoras (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia e demais Licenciaturas).

Portanto, ao recusar a Base Nacional Comum de Formação do MEC, a ANFOPE o faz a partir de sua Base Comum Nacional e de seu entendimento do que seja uma Política Nacional de Formação dos Educadores e, neste sentido, diferencia-se de outras posições que defendem a ausência completa de qualquer Base.

As políticas públicas neoliberais agora estão em alta e nada permite afirmar com segurança que não vão continuar a moldar a educação brasileira – apesar do fracasso econômico do neoliberalismo. Agrava-se o processo de luta face ao aprisionamento das escolas por estas políticas que agora dão um grande salto com a introdução do chamado ensino híbrido. Por ele, plataformas on line de aprendizagem expropriam as funções básicas do professor convertendo seu trabalho vivo em trabalho morto dentro de softwares comandados por algoritmos.

Esta desqualificação da formação do professor, abre as portas também para a desprofissionalização da atividade do magistério e, por este caminho, destroem-se suas entidades associativas, especialmente os sindicatos, deixando cada professor à sua própria sorte. Este processo, forma a base da uberização do magistério, já avançado no setor privado.

Agora, o controle da escola é possível à distância acabando com o âmbito privativo da relação professor-estudante na sala de aula, antes sob autoria destes. O conteúdo desta relação é expropriado, mercantilizado e posto sob controle virtual mediado por tecnologias. Uma série de

controles são potencializados com a acessibilidade imediata ao processo de ensino que ocorre no interior de uma sala de aula.

Isso torna crítico que se lute contra uma concepção tecnicista da educação voltada para a supremacia do controle de processos e técnicas sobre o professor e que necessita para ser operacionalizada, simplificar e estreitar a atividade educativa.

Estes são os desafios que teremos pela frente.

Um processo de enfrentamento deste cenário de aprisionamento das escolas no contexto de uma crise de acumulação persistente do capital, exige que avancemos em nossa conceituação do que deva ser uma educação com qualidade social que humanize tanto o ser humano como a sua relação com a natureza, em nosso tempo.

Seu horizonte, no entanto, é a construção e o exercício de um novo padrão sociopolítico que nos mobilize, por contra-regulação, para caminharmos em direção a uma sociedade pós-capitalista.

Não haverá qualidade social mais humana para todos sob o capital. Não há como tornar o capital mais humano, mais humanizado. Sua lógica é a da concorrência e da competição sem limites, que vai se agravando pelas crises sucessivas.

Portanto, no entendimento do que seja “qualidade social”, a palavra-chave é “social”. É ela que qualifica a qualidade. Mas ela não é neutra. Isso significa que a qualidade social deve ganhar sentido como compreensão e superação das relações sociais vigentes, na compreensão das implicações éticas e filosóficas destas relações sociais portadoras de desigualdades objetivas e de desumanidade.

Vale dizer que são as relações sociais entre as pessoas as portadoras de sentidos de humanização ou desumanização, são portadoras de reconhecimento ou de exclusão, pois tais relações expressam o próprio

processo de produção da vida na sociedade atual (RUBIN, 1980). Portanto, esclarecer as relações sociais vigentes (e sua mutação histórica) é essencial, não só como uma dialética substantiva, mas inseridas em um projeto histórico de superação da era do capital.

Humanizar a educação significa, então, fazer uma crítica das atuais relações sociais e, dada a impossibilidade das atuais relações sociais irem além da exploração dos seres humanos e da natureza, isso também significa, por oposição, lutar e construir novas relações que radicalizem a igualdade e a democracia para além da democracia liberal vigente, incapaz de produzir humanização suficiente para todos. Como afirma Shulgin (2022), a luta não é nosso desejo, é uma imposição que os que querem deter o desenvolvimento histórico nos colocam. Não é nossa escolha e nem algo para ser comemorado - não se pode obter tudo só pela luta. “É preciso também saber construir.”

A democracia liberal que somos obrigados a defender hoje dos ataques neoliberais e de conservadores é bom lembrar, é apenas um patamar mínimo de democracia e sua defesa só faz sentido se for para superarmos esta democracia por uma democracia de tipo superior que radicalize a igualdade e a democracia participativa.

Humanização, portanto, não é uma categoria abstrata, mas é o exercício concreto de humanidade que se dá na organização da vida material para além do reconhecimento do outro e da diversidade e que conforma as relações entre as pessoas. A fonte de desumanização contemporânea está nas relações sociais que sustentam a geração de valor sob o capital, sempre relações de exploração e dominação.

Sem a superação do capital, não há ampliação possível da humanização, entendida esta como uma humanização coletiva. Portanto, falar em qualidade social mais humana sem identificar a origem da

desumanidade nas próprias relações sociais capitalistas, não indica qual o alvo de luta e nem as formas de luta. É preciso assumir que as lutas atuais são, então, lutas anticapitalistas, lutas pelo esgotamento e superação das relações sociais desumanizadoras criadas pela vida sob o capital – incluídas aí as desigualdades de gênero, de classe, de raça entre outras¹³. É neste campo que a definição das finalidades da educação que nos interessam têm que ser colocadas.

As consequências disso para a educação são claras. Ou seja, uma educação com qualidade social e mais humana é aquela que – guiando-se por uma matriz formativa mais ampla, que inclui o acesso ao conhecimento acumulado e, portanto, às ciências e às artes, e guiando-se igualmente pela crítica da organização interna das escolas (que na escola atual reproduz os princípios da organização social verticalizada) – é uma qualidade social que prepara as lutas por uma sociedade de outro tipo, onde a igualdade e uma democracia de tipo superior, portanto baseada na participação e construção coletivas, apontam para um tipo de vida para além da geração e acumulação de valor ilimitado e desigual, e ensaiam novas relações sociais superadoras da era do capital, nos limites possíveis da luta.

Educar para a humanização, então, para além do necessário domínio do conhecimento das ciências e das artes, é ter uma escola que permita que os estudantes possam construir esta crítica das relações sociais vigentes e participar, já durante sua formação, do exercício de relações democráticas participativas, para além da representação, com ênfase no trabalho coletivo e com participação na construção da própria

¹³ Aqui será necessário vencer o viés pós-moderno que desgarrar a questão das diferenças examinando-as fora dos limites estruturais impostos pelo capital, até porque o próprio neoliberalismo em sua versão “light” e da “terceira via” já incorporou este debate da diversidade. Ver sobre isso: Fraser, N. (2019); e Oliveira, S. B. (2022).

vida escolar. Isso permitirá que a juventude seja formada com uma forte disposição para valorizar uma atuação democrática, igualitária e participativa. Uma escola como esta já existe, concretamente, nos movimentos sociais¹⁴.

Penso que estes são alguns dos elementos que podem dar base à contribuição da ANFOPE e das demais parceiras deste evento, para a construção de uma agenda que vise a retomada da democracia, nos termos aqui defendidos. Não exaure as questões, mas dado que o âmbito da ANFOPE é o da formação dos profissionais da educação, outros aspectos certamente serão tratados por outras entidades que, pela sua especificidade, podem melhor equacionar aqueles aspectos.

Uma agenda para a ANFOPE faz interface com a luta geral da área da educação e da sociedade, mas aqui me limito aos aspectos que afetam mais diretamente a formação dos profissionais da educação e seu exercício na profissão.

1. A ANFOPE deve promover a formação de um magistério comprometido com a modificação das práticas escolares atuais, na perspectiva de que o relacionamento com as novas gerações que chegam às escolas seja cada vez mais baseado na gestão democrática da vida da escola e da sociedade. Democratizar as relações internas entre professores, estudantes e a própria gestão das escolas é um exercício inadiável para induzir o avanço de processos democráticos na sociedade como um todo a partir da formação dos estudantes, e ajudar a conter políticas antidemocráticas e de discriminação. Isso não garante a transformação social, mas constitui uma base formativa essencial para a juventude.

Frente ao avanço das políticas autoritárias, meritocráticas e individualistas da coalisão liberal/conservadora é fundamental estimular as escolas a desenvolver um padrão sócio-político alternativo, voltado para a auto-organização

¹⁴ Ver Caldart, R. S. e outros (2014). *Escola em Movimento*. São Paulo: Expressão Popular.

dos estudantes, tanto pessoal como coletiva, que aponte para a solidariedade e prepare processos superiores de democratização participativa. Esta tarefa de exercício democrático-participativo é urgente e se soma à tarefa imprescindível do domínio do conhecimento sistematizado.

2. A ANFOPE deve lutar para que as agendas das entidades da educação proponham e consolidem instrumentos legais que alicercessem formas de gestão democrática nos sistemas e nas escolas como característica distintiva do próprio conceito de escola pública.

Isso inclui fortalecer os Conselhos Municipais de Educação; os Fóruns Municipais de Educação e o Conselho de Acompanhamento do FUNDEB, bem como valorizar os Conselhos das Escolas – entre outros instrumentos de gestão democrática – de forma a definir como “escola pública” aquela, e apenas aquela, que é gerida por estes instrumentos públicos de gestão e atende a todas as exigências legais das escolas públicas (estatais).

Não pode ser entendida como “escola pública” aquela que não se subordina às regras e instrumentos de gestão democrática. Assim, não estão incluídas nesta denominação as escolas privadas ou escolas públicas de gestão privatizada – em suas várias formas –, as quais respondem às suas respectivas mantenedoras e, portanto, não têm uma gestão pública e democrática nos termos definidos.

À escola pública, assim definida, devem ser exclusivamente destinados os recursos públicos, pois ao serem facilitados às escolas privadas ou de gestão privada, desfinanciam a escola pública e prejudicam a qualidade da educação dos estudantes nela matriculados.

3. A ANFOPE deve condenar todos os processos de privatização da educação pública em suas variadas formas (vouchers, contratos de gestão, contratos de impacto social e parcerias público-privadas) e apontar para o fortalecimento da educação pública de gestão pública. Público e privado são categorias mutuamente excludentes. Por definição, público visa o bem público, comum, e privado visa o bem particular daqueles que são proprietários ou organizadores. O privado tem “por obrigação” gerar lucro (mesmo que sob a forma de organizações “sem fins lucrativos” – uma pura questão de contabilidade), o público visa garantir direitos e atender ao interesse público e não de acionistas.

4. Também deve-se incluir em sua agenda a luta pela eliminação de testes censitários de avaliação de larga escala (nacionais e estaduais) na educação, que levem a ranqueamentos ou a consequências associadas a meritocracia (bônus ou punições) para professores e estudantes. As avaliações de larga escala, quando existirem, devem ser sempre amostrais e nunca censitárias.
5. Uma das medidas que mais potencializam a ação do magistério em sua tarefa de educar os estudantes é a diminuição do número de alunos em sala de aula, a começar por escolas em áreas de risco. Deve-se, portanto, apontar para a redução do tamanho das turmas de estudantes nas escolas e não para a sua massificação a partir da introdução de plataformas de aprendizagem on line.
6. Em defesa dos pequeninos, a ANFOPE deve apoiar as entidades que lutam por recusar processos de escolarização na educação infantil que antecipem a educação fundamental e desrespeitam o desenvolvimento infantil, bem como deve recusar a introdução de plataformas on line de aprendizagem especialmente nesta fase e impedir avaliações de aprendizagem que não sejam as conduzidas pelos próprios professores e escolas.¹⁵
7. A educação deve ser um espaço de diversidade de ideias não sujeito a mordanças que visem eliminar a liberdade intelectual dos docentes e estudantes durante seu percurso formativo. Neste sentido, a ANFOPE deve defender a eliminação de dispositivos que permitam a militarização de escolas públicas e apoiar a criação de mecanismos efetivos de proteção da democracia no espaço escolar.
8. Igualmente deve opor-se aos processos de padronização da educação os quais, associados à avaliação de larga escala censitária, conduzem à eliminação de experiências inovadoras e à imposição de padrões culturais arbitrários que marginalizam, excluem e além disso, que destroem especificidades de culturas locais, em especial na educação dos povos do campo.
9. A ANFOPE deve lutar pela revogação da Base Nacional Comum Curricular atual (fundamental e médio), bem como da Base Nacional Comum de Formação do magistério do MEC, substituindo-as por outras construídas democraticamente com base em um conceito de formação humana alargado e não restrito a competências e habilidades, e ainda propor a revogação da Lei

¹⁵ Ver Desmurget, M. (2022).

da Reforma do Ensino Médio. Como aporte a este processo de democratização das diretrizes da formação dos profissionais da educação, a ANFOPE deve lutar para garantir que sua concepção de Base Comum Nacional e sua Política Nacional de Formação de Educadores esteja contemplada na formação inicial e continuada.

10. Deve ainda, em conexão com os sindicatos e confederações do magistério, lutar contra a desprofissionalização dos profissionais da educação, assegurando condições adequadas para sua formação teórica e prática nos termos de sua Base Comum Nacional, bem como apoiar a luta pela obrigatoriedade do pagamento do piso salarial.
11. Como mecanismo de proteção da juventude, a ANFOPE deve lutar pela regulamentação das condições e do número máximo de horas que os estudantes podem ser envolvidos em plataformas digitais de aprendizagem nas escolas (tablet, computador, celular, etc.), a partir de pesquisas e requisitos internacionais de proteção à saúde e bem-estar.
12. Finalmente, deve lutar pela exigência de transparência por parte dos produtores de plataformas de aprendizagem online em relação aos objetivos, planejamento dos algoritmos decisórios, certificação de ausência de eventuais processos internalizados de exclusão e/ou discriminação (conceitual ou práticos) ocultos em algoritmos e em trilhas internas de aprendizagens, bem como exigir evidências em estudos em campo.

Estes pontos aqui reunidos elencam o que considero ser algumas das contribuições possíveis da ANFOPE e do magistério em exercício neste momento, para alavancar uma retomada democrática rumo à superação da democracia liberal.

REFERÊNCIA

AZZARÁ, S. G. *Adeus ao pós-modernismo: populismo e hegemonia na crise da democracia moderna*. Florianópolis: Insular, 2022.

BIEBRICHER, T. *The political theory of Neoliberalism*. Stanford: Stanford University Press, 2018.

- CARCHEDI, G., ROBERTS, M. *World in Crisis: a global analysis of Marx's law of profitability*. Chicago: Haymarket Books, 2018.
- CHAUI, M. *Seminário Internacional Ameaças à Democracia e à Ordem Multipolar*, 14 de setembro de 2018. Fundação Perseu Abramo. Disponível em <https://youtu.be/QDDVZsU2AvU>
- DENEEN, P. *Why Liberalism failed*. New Haven and London: Yale University Press, 2019.
- DESMURGET, M. *A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças*. São Paulo: Vestigio, 2022.
- EATWELL, R. and Goodwin, M. *National Populism: the revolt against liberal democracy*. Penguin Books: UK, 2018.
- FRASER, N. *The Old Is Dying and the New Cannot Be Born: From Progressive Neoliberalism to Trump and Beyond*. New York: Verso, 2019;
- FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, L. C. Conseguiremos escapar do neotecnicismo? Em M. B. Soares, S. Kramer, & M. Ludke, Escola Básica. *Anais da VI Conferência Brasileira de Educação* (Vol. I, pp. 147-157). Campinas (SP): Papyrus, 1992.
- HUWS, U. (2014). *Labor in the global digital economy*. New York: Monthly Review Press, 2014.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Atica, 1997.
- LOBODIAN, Q. *Globalists: the end of the empire and the birth of neoliberalism*. Cambridge: Harvard University Press, 2018.
- MACLEAN, N. *Democracy in Chains: The Deep History of the Radical Right's Stealth Plan for America*". New York: Penguin, 2017.
- MARKOVITS, D. *The meritocracy trap: How America's Foundational Myth Feeds Inequality, Dismantles the middle class, and devours the elite*. New York: Penguin Press, 2019.

- MARX, K. O Capital. Vol. III, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Seção III).
- MCMANUS, M. *The rise of post-modern conservatism: neoliberalism, post-modern culture and reactionary politics*. Vancouver: Palgrave Macmillan, 2020.
- MCMANUS, M. *What is post-modern conservatism? Essays on our hugely tremendous times*. UK: Zero Books, 2020.
- MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- OLIVEIRA, S. B. Contribuições de Sharon Gewirtz para uma análise das políticas educacionais baseada na justiça social, 2022. Disponível em <http://www.curriculo-semfronteiras.org/vol22articles/oliveira.pdf>
- PRADO, E. *A estagnação e o futuro da economia capitalista no Brasil*, 2022. Disponível em <https://eleuterioprado.blog/2022/01/30/a-estagnacao-e-o-futuro-da-economia-capitalista-no-brasil>
- ROBERTS, M. *A world rate of profit: important new evidence*, 2022. Disponível em <https://thenextrecession.wordpress.com/2020/07/25/a-world-rate-of-profit-a-new-approach/>.
- ROBERT, M. *Marx 200: a review of Marx's economics 200 years after his birth*. London: Lulu.com Ed., 2018.
- ROBERTS, M. *The long depression: how it happened, why it happened and what happens next*. Chicago: Haymarket Books, 2016.
- RUBIN, I. I. *A teoria marxista do valor*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SANDEL, M. J. *A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?* Rio: Civilização Brasileira, 2020.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez Ed./Autores Associados, 1983.
- SHULGIN, V. *Fundamentos da educação social*. SP: Expressão Popular, 2022.
- STREECK, W. . *How will capitalism end? Essays on a failing system*. London: Verso, 2016.
- WALLERSTEIN, I. *Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2002.

WALLERSTEIN, I. *The modern World-system IV: centrist liberalism triumphant, 1789-1914*. Berkeley: University of California Press, 2011.

WALLERSTEIN, I. *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. México: Siglo XX I, 1998.

WALLERSTEIN, I.; COLLINS, R.; MANN, M.; DERLUGUIAN, G.; CALHOUN, C. *Does Capitalism have a future?* New York: Oxford University Press, 2013.

WEINER, L. Heads up! Chins down! Resisting the New Bipartisan Neoliberal Project in Education. *New Politics*, 2021.. Disponível em <https://newpol.org/heads-up-chins-down-resisting-the-new-bipartisanneoliberal-project-in-education/>

2

O ENSINO REMOTO NO PERÍODO DE “ISOLAMENTO SOCIAL”: SALDO E SINALIZAÇÕES PARA A LUTA COLETIVA CONTRA A PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Átila de Menezes Lima¹

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena²

INTRODUÇÃO

A conjuntura trágica da pandemia do coronavírus, além de ceifar milhares de vidas, impôs-nos distanciamento físico-social por dois longos anos e escancarou as grandes desigualdades socioeconômicas. Revelou que o Brasil é marcado por uma enorme concentração de renda, nas mãos da minoria, e por um elevado número de trabalhadoras e trabalhadores na informalidade e ou desempregados. As evidências da cruel realidade (associadas à crise maior do capital) podem ser percebidas dia após dia, com o aumento drástico, da miséria, fome, precarização do trabalho e morte de milhares de pessoas.

De acordo com o relatório, *Nós e as Desigualdades*, “no começo de 2021, 12,8% da população do país, ou quase 27 milhões de pessoas, sobreviviam com uma renda per capita menor que R\$ 246 por mês” (OXFAM BRASIL, 2021, p. 10). Segundo Antunes, (2020, p.8) “a esta simultaneidade e imbricação trágica entre sistema de metabolismo antissocial do capital, crise estrutural e explosão do coronavírus podemos denominar, se

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professor Adjunto do curso de Geografia da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Campus Senhor do Bonfim – BA.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus Senhor do Bonfim-BA.

quisermos usar uma síntese forte, de capital pandêmico”. Nesse cenário, o capital ampliou suas investidas e ataques ao trabalho. O *home office*, trabalho remoto, trabalho *on-line* massificaram-se de forma assustadora dando uma dinâmica diferenciada e exaustiva à vida.

No que concerne à educação, ampliaram-se as formas da Educação à Distância (EaD) através de uma versão mais precária, o chamado ensino remoto. O ensino remoto, adotado na pandemia, é uma das faces mais perversas da educação não presencial. Um modelo decorrente da Educação à Distância que, segundo o Decreto da Presidência da República 9.057/2017, constitui-se modalidade educacional na qual a mediação didática pedagógica ocorre com “a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis”. Neste trabalho, partimos do pressuposto de que existem apenas duas formas de educação escolar segundo a legislação: à distância e presencial, embora, esses formatos comportem variações como o ensino semipresencial e a alternância, por exemplo.

A LDB acentua no Artigo 32, que o Ensino Fundamental é de caráter presencial e que o ensino à distância pode ser utilizado como “complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Foi neste ponto que o ensino remoto emergencial (ERE) se encaixou no período da pandemia, embora, o “isolamento social” imposto pela COVID-19, não tenha precedentes na história e nem previsão na legislação da educação. Cabe dizer, que o Ministério da Educação (MEC) não constituiu formas de estudo e desenvolvimento de uma política articulada com os Estados e Municípios para elaboração conjunta de propostas para a oferta da educação na pandemia, especialmente, no que diz respeito às políticas

de financiamento para acesso às tecnologias, ao deixar o ensino remoto como única possibilidade.

Ao olharmos com atenção as medidas governamentais (durante o período destacado), vimos várias tentativas discursivas de distanciar o ensino remoto da EaD, uma vez que seu formato não era abarcado pelos preceitos legais desta modalidade. O ERE (com todas as dúvidas e equívocos) foi apresentado como única saída para a educação e, quando foi assimilado pelas redes de ensino e universidades, passou a ser defendido por muitos gestores como sendo um formato possível de dar conta das atividades educativas que comportam a formação escolar.

Dentre as implicações daquele discurso, observamos criticamente como o desdobramento do trabalho pedagógico evidenciou processos e resultados que se distanciaram radicalmente da função social da escola e seus objetivos mais amplos, levando a educação para uma direção muito mais próxima à instrução para adaptação, do que à formação para emancipação. É chegada a hora de compreender os sentidos do que vivenciamos nos anos severos desta pandemia e de como o capital apropriou-se de tais elementos para afirmar sua hegemonia. Ao aproximarmos-nos desta compreensão, objetivamos colaborar para criar posturas mais concretas de resistência a esta ordem, haja vista, ser a rebeldia, a luta, como disse o Mauro Iasi, instrumento necessário ao re-direcionamento da educação para outro projeto histórico.

Este artigo tem como premissa, evidenciar como o ensino remoto e as propostas de ensino híbrido passaram a permear o discurso das instituições de educação básica e superior, articulando-se aos objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal política da agenda do capital para a educação, em andamento no Brasil.

O trabalho procura expor o saldo deixado por essa experiência e como a perspectiva de currículo e de organização da educação que se instalou desde o ensino remoto, afina-se com as “formas novas de espoliação do capital”. A partir desta percepção, reiteramos que tais formas de ensino enfraquecem a escola, a docência e a formação crítico-emancipatória dos estudantes, exigindo que a escola se ponha na resistência a esse formato.

Tomamos como ponto de partida para abordar o tema em tela, dados do “Levantamento sobre a Educação Básica na rede municipal de ensino do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru – TIPNI³”, realizado pelo Colegiado de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus VII, que objetivou levantar informações sobre a Educação nos dois anos de pandemia – 2020 e 2021. A sinopse “Panorama da Educação na Pandemia no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru-TIPNI” foi apresentada no I Congresso de Gestão da Educação Pública, realizado no período de 22 a 29 de outubro de 2021, com transmissão on-line pelo *youtube*⁴. O levantamento ouviu, via questionário on-line, os(as) Secretários(as) de Educação dos nove municípios do Território e 372 professores, no período de julho a outubro de 2021. O questionário dos professores foi enviado para e-mails e ou grupos de WhatsApp das Secretarias de Educação e solicitado que fosse disponibilizado aos professores/as da rede municipal, que fizeram adesão de forma voluntária.

³ O Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru possui extensão total de 14,1 mil quilômetros quadrados e é composto por nove municípios: Andorinha, Antônio Gonçalves, Caldeirão Grande, Campo Formoso, Filadélfia, Jaguarari, Pindobaçu, Ponto Novo e Senhor do Bonfim. Os dois maiores municípios do território são Senhor do Bonfim e Campo Formoso. (CODETER, 2017)

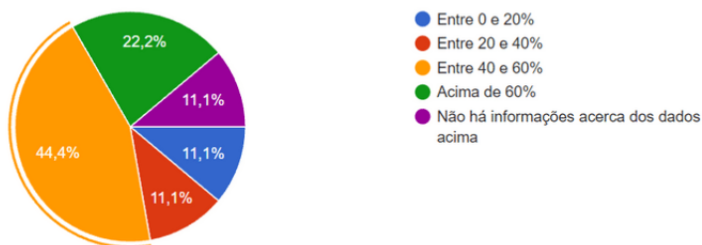
⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=O7taSSRH0n8>

1 PANORAMA DAS REDES DE ENSINO NO TIPNI- O ENSINO REMOTO E SEUS FORMATOS

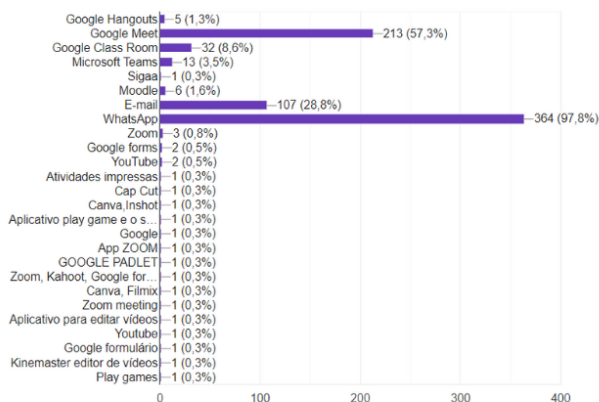
Sem estudos prévios, o ERE avançou com uma diversidade de desdobramentos e limites pelas redes de ensino e universidades. Esse tipo de ensino caracterizou-se por “aulas” síncronas e assíncronas, via meios digitais no formato ao vivo com participação simultânea de professores e estudantes ou disponibilizadas em formato de vídeos; ou ainda, através de atividades não presenciais sem mediação tecnológica. A sinopse do Panorama⁵ da Educação no Território apontou que as “aulas”, que ocorreram nesse período, foram via aplicativos de bate-papo. Segundo os professores/as, as aulas pelo WhatsApp eram, na maioria das vezes, momentos de “tira-dúvidas” sobre os conteúdos dos livros ou de atividades impressas encaminhadas às casas dos estudantes.

Na avaliação dos docentes, estes momentos não alcançaram todos os estudantes pelo fato de grande parte das famílias não ter acesso às tecnologias digitais e, mesmo entre aqueles que dispunham de celular com acesso à internet, nem sempre o aparelho foi disponibilizado para uso nas atividades escolares, conforme aparece nos gráficos 1 e 2 abaixo.

⁵ Os dados apresentados foram construídos via dois questionários on-line que foram aplicados com professores e secretários de educação dos nove municípios do TIPNI. O questionário destinado aos professores foi de adesão voluntária e respondido por representação de docente dos nove municípios. Grande parte das questões, que trazemos para subsidiar este trabalho, foram de múltipla escolha, o que justifica o fato de os percentuais apresentados ultrapassarem 100%.

Gráfico 1 - % de Estudantes sem acesso à internet - 2021

Fonte: Colegiado de Pedagogia-UNEB, 2021

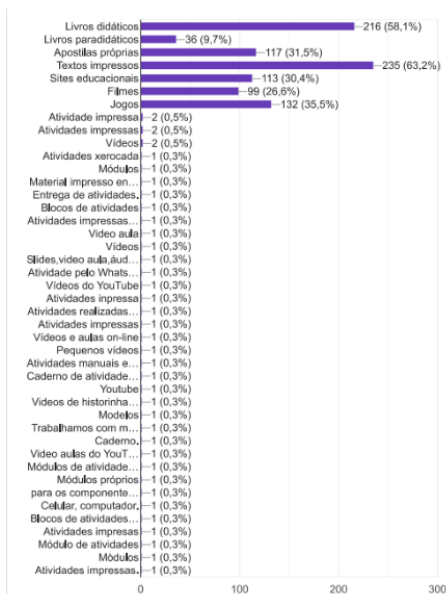
Gráfico 2- Plataformas mais utilizadas para as atividades remotas em 2021

Fonte: Colegiado de Pedagogia-UNEB, 2021

A saída que as redes de ensino utilizaram foi o envio periódico de blocos de atividades impressas. Em muitas escolas, os pais e ou responsáveis iam quinzenalmente ou uma vez por mês pegar os blocos de atividades. As explicações e os esclarecimentos sobre as dúvidas dos/as estudantes em relação ao conteúdo, não eram feitos pelos professores, ficando sob a condução dos pais ou responsáveis, conforme se vê no gráfico 3 que aponta as atividades impressas e o livro didático como sendo os materiais mais utilizados pelos discentes. Dentre os destaques estão:

textos impressos, usados por 63,2% dos docentes; livro didático (58,1); jogos (35,5%); apostilas (31,5%); sites educacionais (30,4%); filmes (26,6%); livros paradidáticos (9,7%).

Gráfico 3- Tipos de material didático utilizado - 2021



Fonte: Colegiado de Pedagogia-UNEB, 2021

Os professores se desdobraram para dar conta das múltiplas realidades que se apresentaram no período do ensino remoto, dentre elas, a conexão precária e insuficiente para as demandas escolares, inclusive, a pouca familiaridade com as tecnologias (tanto por parte dos estudantes, como do próprio professor). Incidiu nesse contexto, o grande número de tarefas que os professores e professoras elaboraram para atender as necessidades distintas dos estudantes, dentro de uma mesma turma.

Inadequado para os estudos e realização de atividades, o celular foi o meio mais utilizado por grande parte dos alunos, tanto para assistir às

aulas, quanto para fazer as atividades. Dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (Pnad), de 2019, apontaram as desigualdades de acesso às tecnologias no Brasil, especialmente, entre estudantes das escolas públicas e privadas. Segundo a pesquisa, a internet alcançava 88,1% dos estudantes no Brasil, em 2019, contudo, 4,1 milhões dos pertencentes à rede pública, não tinham acesso à rede. Do total de estudantes sem internet, 95% eram das escolas públicas e, mesmo sendo o celular o meio mais acessado pelos alunos, apenas 64,8% dos estudantes possuíam o aparelho. O Comitê Gestor da Internet no Brasil (2022) apontou que

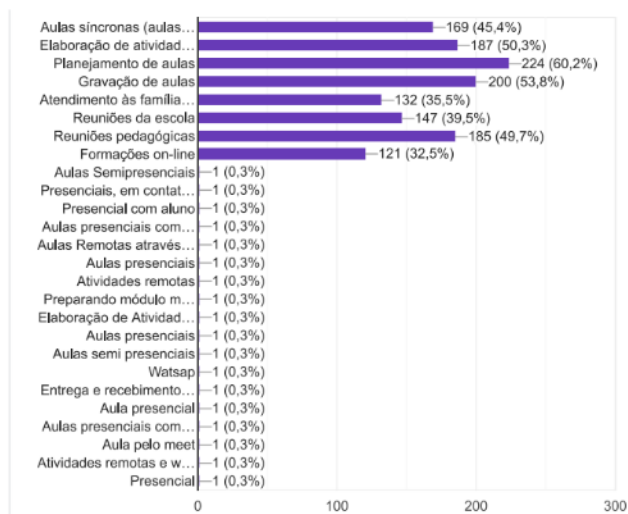
No ano seguinte, marcado pela necessidade de manutenção das atividades educativas de forma remota, a TIC Educação 2020 (NIC. BR|CETIC.BR, 2021c) trouxe um cenário bem diferente. Além de constatar a falta de dispositivos (como computadores e celulares) e do acesso à Internet em casa como os dois fatores mais desafiadores para o ensino remoto, 91% dos gestores entrevistados disseram ter criado grupos em aplicativos ou redes sociais como alternativa para comunicação e envio de atividades. O uso de sistema de videoconferências comerciais – especialmente Google Meet, Zoom e Microsoft Teams – como recurso de apoio à continuidade das aulas foi citado por 80% das escolas estaduais, 75% dos particulares e 42% das municipais. (CGI.BR, 2022, p. 15)

Como a maior parte da conexão com a internet era lenta ou ocorria por dados móveis, os professores enfrentaram limites também, para o envio de vídeos mais longos ou a utilização de sites e aplicativos que exigiam melhores condições tecnológicas por parte das famílias. Todos esses elementos complexificaram significativamente o trabalho docente no contexto pandêmico. Outro aspecto apontado pelos docentes foi o excesso de atividades que essa dinâmica provocou. Planejar as aulas, fazer correção de provas e trabalhos, organizar atividades em

diálogo com as pautas da comunidade, integrar-se na definição e desdobramento das ações do Projeto Político-pedagógico, participar dos encontros de formação continuada com outros professores/as, embora sejam ações corriqueiras do trabalho docente e que, historicamente ultrapassaram o limite da sala de aula, do ensino e da escola, foram ainda mais agravadas na pandemia.

Além das tarefas acima descritas, reuniões virtuais, encontros de formação em rede; as várias tentativas dos docentes para gravar aulas, considerando que a maioria não tinha habilidade com os recursos tecnológicos; as orientações com alunos e familiares, todo esse conjunto de novas demandas, ampliou a jornada de trabalho dos docentes, sobretudo, pelo contexto de trabalho ser dentro de suas casas, conforme apontam os gráficos 4 e 5.

Gráfico 4 - Distribuição da C/H docente - 2021

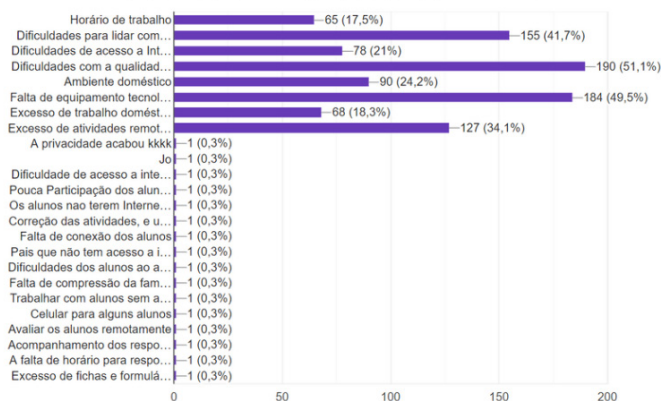


Fonte: Colegiado de Pedagogia-UNEB, 2021

O planejamento das aulas foi apontado por 224 professores como a atividade que mais consumiu o tempo. Em seguida, a gravação dessas aulas (200), que segundo os professores apontaram nos comentários do questionário, exigiam várias tentativas para conseguir organizar um vídeo com certa qualidade; a elaboração de atividades para os/as estudantes (187); as reuniões pedagógicas (185); o tempo gasto nas aulas síncronas (169); as reuniões da escola (147) e o tempo de atendimento às famílias, via plataformas (132), também, foram citadas.

O levantamento registrou, quais dificuldades os professores e professoras tiveram com as tecnologias da informação e Dentre as mais citadas tem-se a ausência de qualidade da conexão com a internet (190); a falta de equipamentos adequados para aulas (184); dificuldade para lidar com as redes sociais (155); o excesso de atividades remotas (127), bem como, o fato de estar em ambiente doméstico (90) professores, além de outras situações, conforme explicita o gráfico seguinte.

Gráfico 5- Dificuldades do ERE -2021



Fonte: Colegiado de Pedagogia-UNEB, 2021

Todas estas questões expuseram o caráter ultraexplorador do trabalho docente, aprofundado no período pandêmico, via ERE. O volume

de atividades e as formas impostas aos docentes foram alguns dos fatores que precarizaram o trabalho escolar, sendo esta, uma das faces mais perversas desse tipo de ensino, que trouxe à tona os efeitos do processo da reestruturação do capital no âmbito da educação. O ERE levou as escolas a um processo de rebaixamento da formação dos estudantes, tanto pela quantidade de atividades, que ocuparam maior parte do tempo dos docentes, quanto pela grave redução do papel da educação a um processo de transposição de conteúdo que, nem sempre precisou contar com a presença do professor/a. Por estas e outras razões, podemos dizer que o ensino remoto foi e é uma das dimensões da escravidão digital na era do “privilégio da servidão” (ANTUNES, 2020).

Para Antunes, o *on-line* “fez desmoronar a separação entre tempo de vida no trabalho e fora dele, o que fez nascer uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário das corporações” (ANTUNES, 2020, p.37). É fato que o trabalho docente sempre transitou entre a vida privada e o ambiente profissional. Esse fato sempre esteve em um lugar invisível, deixando esquecido o debate sobre o grande volume de atividades que excede o tempo da carga horária do professor na escola e que isso não se converte, sequer, em remuneração, tornando a sobrecarga um fator inerente ao trabalho do professor e isso faz subsumir o perfil da exploração que está contido nesta dinâmica.

Partimos da premissa de que, embora o trabalho docente “não esteja diretamente vinculado ao setor produtivo e possua especificidades, não está dissociado das relações sociais capitalistas, com isso, apresenta características comuns a outras atividades do mundo do trabalho” (SILVA, MOTTA, 2019, p. 3). A continuidade distorcida do trabalho educativo, que se formalizou na pandemia, favoreceu o avanço da

“pedagogia da hegemonia” (LAMOSA, 2021), onde organizações dos grupos dominantes se articulam para produzir e difundir uma certa concepção de mundo, de educação, de escola e de formação. Para Lamosa (2021, p.12) “essas organizações vêm atuando para tentar definir a direção da política educacional, tanto na conjuntura de isolamento social e fechamento das escolas, como para o período pós-pandemia”.

O trabalho docente explorado vem se agravando nas últimas décadas devido à reconfiguração dos processos de gestão escolar, que passaram a ser estruturados mediante as demandas do capital para a educação, dando um formato cada vez mais parecido com o das empresas. Na lógica da gestão empresarial, que adentrou nas escolas, como destaca Freitas, (2020), prevalecem valores como produtividade e eficiência, que são requisitos da ideia de qualidade fortemente vinculada a metas que devem ser alcançadas, observando-se indicadores determinados pelas avaliações nacionais e internacionais. Defende-se, nesta linha, que para estes indicadores serem atingidos é fundamental um rígido controle dos processos pedagógicos e do currículo, o que se dá, especialmente por meio da avaliação.

O formato remoto, que os defensores da educação do capital tentaram naturalizar na pandemia, instalou outras e mais modernas formas desse controle ocorrer, a exemplo das plataformas onde os professores prestam contas de tudo o que fazem na sala de aula. A experiência do ERE foi um ensaio. Sinalizou que dali em diante, experimentaríamos de forma veloz, o peso ainda maior das jornadas longas de trabalho, reafirmando a assertiva de Antunes (2020) sobre a servidão moderna, aprimorada pelo uso das TIC com as grandes plataformas digitais e aplicativos. Para o autor,

[...] estamos presenciando uma intensificação e ampliação dos modos de extração do sobretrabalho, das *formas geradoras do valor*, resultado da articulação de um maquinário altamente avançado (de que são exemplo as TICs que invadiram o mundo das mercadorias), com a exigência, feita pelos capitais, de buscar maiores “qualificações” e “competências” da força de trabalho. (ANTUNES, 2020, p.92).

Não temos dúvidas de que o advento da pandemia acelerou uma série de enfrentamentos e mesmo de experimentos pela lógica do capital, no sentido de uma maior precarização do trabalho. Poderíamos associar esses experimentos na pandemia, ao debate de Marx (2013) sobre aquilo que os capitalistas faziam aos trabalhadores no chão da fábrica no intuito de aumentarem seus lucros. Marx (2013, p. 528) assinalava que “assistiu-se a verdadeiros experimentos *in corpore vili* [experimentos num corpo sem valor], como aqueles que os anatomistas realizam em rãs”. Foi dessa forma que nós, trabalhadores fomos tratados na pandemia, dando corpo à esta face sinistra e cínica da burguesia e, dentre os vários experimentos de precarização, o ensino remoto não foge a essa regra.

2 AS CARACTERÍSTICAS DO ENSINO REMOTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA HOJE

Colocado como saída para o emergencial estado pandêmico, o ensino remoto alimentou a ilusão dos discursos que desqualificam a escola e os professores sob o slogan de que “em qualquer lugar se aprende”. O ensino remoto foi a “mão na roda” para que os objetivos dos reformadores empresariais se cumprissem sem restrições, especialmente, quanto à padronização e homogeneização do currículo e das práticas

escolares que estão se distanciando cada vez mais rápido, da realidade social das comunidades.

A padronização curricular imposta pela BNCC desconsidera esses elementos e segue impondo habilidades sequenciadas que possuem centralidade no documento e restringem a relevância das áreas de conhecimento, a partir dos seus objetivos. [...] reiteramos que, tal sequenciamento provoca o distanciamento da escola e de suas práticas da realidade das comunidades, restringindo o processo educativo ao ensino de conteúdos que interessam aos seus formuladores, os empresários da educação. (HAGE, SENA, 2021, p. 8)

Um dos objetivos das reformas que têm ocorrido na educação, é afirmar a política de menor participação do Estado na oferta de direitos sociais. Se esta ideia vier a consolidar-se, inteiramente, o Estado terá cada dia menos obrigação na oferta de escolas públicas e gratuitas, bem como, na garantia dos insumos necessários para a sua qualidade social, isto inclui, além de espaços físicos escolares devidamente estruturados e equipados com recursos pedagógicos, o compromisso com a formação de professores e a valorização do magistério.

Neste sentido, o ensino remoto ou híbrido, abdica de parte dessa estrutura, uma vez que, pela sua lógica, a escola deixa de ser o lócus central do ensino e o aluno passa a ser responsável por arranjar formas de aprender, seja via programas em plataformas digitais ou mesmo, por meio de blocos de atividades que dispensam a mediação docente. Um ensino sem escolas, com professores que atuam apenas como tutores do processo é, sem dúvidas, um excelente meio de contenção de “gastos” com a educação, conforme têm pautado as teorias economicistas que advogam na defesa do Estado Mínimo. Lamosa, (2021), contextualiza:

Essa tendência segue um projeto que está colocado pelo menos desde os anos 1990, quando a modalidade cresceu enormemente e, embora tenha sido freada pelas lutas nas universidades públicas, encontrou nas universidades privadas um enorme terreno para sua expansão numa proposta de ensino minimalista, aligeirado, barato e destinado aos setores mais pauperizados da classe trabalhadora. Atualmente, segundo o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) (<http://bit.do/fjFKE>), existem cerca de mil *startups edtechs* no país produzindo produtos e serviços educacionais para serem vendidos em escolas e universidades que devem realizar a transição para uma educação digital. (LAMOSA, 2021, p. 20).

Por essa razão, mesmo quando as aulas presenciais passaram a ser possíveis, os empresários das tecnologias, os reformadores do Todos pela Educação (TPE) e seus congêneres, deram sequência à ideia de que a escola precisa se reinventar, ser inovadora, ou seja, investir no “ensino híbrido” para melhor cumprir a sua função. Este discurso de inovação amplia-se estimulado, inclusive, pelas várias iniciativas das fundações ligadas ao TPE, que constantemente oferecem premiação às escolas que vão se ajustando a este grande esquema.

Concomitantemente a este movimento, as reformas em curso vão sinalizando um novo perfil de professores muito distante da ideia de um profissional intelectualmente bem formado e mais próximo de um tipo de professor focado em ensinar as habilidades e competências que se alinham aos objetivos de um modelo escolar voltado aos interesses da formação para o mercado. Saviani (2007) contribui com a reflexão sobre esta questão ao revelar a maior contradição que perpassa o discurso hegemônico sobre as reformas na educação.

[...] Ora, tanto para se garantir uma formação consistente como para se assegurar condições adequadas de trabalho faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a

ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam sempre pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (SAVIANI, 2007, p. 75)

Na mesma direção, há uma clara tendência de investir menos na educação e nas políticas estruturantes e mais, nas tecnologias e nos meios de controle do professor e da escola. Tanto as plataformas, quanto as avaliações em larga escala estão voltadas para a criação de instrumentos de responsabilização e punição dos professores, escolas e redes de ensino que não se ajustam aos resultados padronizados. Em junho de 2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou uma sessão pública com objetivo de “elaborar um novo marco regulatório para o sistema educacional brasileiro⁶”. No evento, ouviu-se a Associação Nacional da Educação Híbrida (ANEBHI), o Instituto Reúna (que tem entre seus parceiros a Fundação Lemann, o Itaú Social e a Fundação Roberto Marinho) e o Instituto Península (fundado pela família do empresário Abílio Diniz que, segundo a Revista Forbes, até 2020 possuía um patrimônio de US\$, 2,2 bilhões).

A ANEBHI, criada em outubro de 2020, foi indicada pela presidente do CNE, Maria Helena Guimarães de Castro para participar da construção de tal regulação. Compunha o conselho dessa associação à época, a própria Maria Helena⁷, a professora Guiomar Namó de Melo (CEE São

⁶ Disponível em <https://jovempan.com.br/opiniao-jovem-pan/comentaristas/renato-casagrande/como-fica-a-educacao-brasileira-com-a-regulamentacao-do-ensino-hibrido-pelo-cne.html>

⁷ Maria Helena Guimarães de Castro também se relaciona com outras instituições que compõem esse grande movimento orgânico da classe dominante que atua na educação pública. “Ela faz ou fez parte das Fundações Bunge e Ioschpe; dos Institutos Natura e Braudel; da Parceiros da Educação e Associação

Paulo e principal articuladora do texto da BNC de Formação de Professores), Mozart Neves (membro do CNE e do Instituto Ayrton Senna), Cláudia Costin (FGV/ ex- diretora do setor de Educação do Banco Mundial), os quais vêm se articulando em uma ampla rede de instituições e organizações, que se denominam sociedade civil sem fins lucrativos, (como o todos pela Educação) e atuando junto aos governos estaduais e municipais, abrindo canais de relação com as empresas/institutos, que prestam serviços de assessoria à educação, principalmente, com foco no fortalecimento do uso das tecnologias digitais. Neste grupo, estão ainda, a rede do Sistema “S” e vários outros grupos e empresas também ligados ao Movimento Pela Base – MPB (braço do Todos pela Educação).

Todas estas instituições ligadas ao grande empresariado brasileiro elaboram e disseminam as ideologias que são do interesse da classe dominante. O foco de sua pedagogia é gerar um consenso sobre *o que pode e até onde se pode* alterar da realidade atual, para dessa forma, manter sob controle a sociedade e sua capacidade de reação às desiguais condições de vida. São organizações, empresas e fundações que possuem variados pacotes de “soluções” para elevação dos indicadores educacionais e que viraram grande objeto de marketing dos governos. O conteúdo destes pacotes são a garantia do alinhamento do processo educativo (incluindo a gestão) aos objetivos da BNCC e das avaliações externas, consolidando o modelo de educação gerencial que vem sendo instalado no Brasil desde o final da década de 1990.

Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE); de Organizações Multilaterais, como OCDE e UNESCO, além de participar do MPB e do TPE. No Aparelho de Estado, atuou no MEC, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e no CNE durante os governos de FHC, Temer e Bolsonaro” (EVANGELISTA, FIERA, TITTON, 2019). Disponível em <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>

A presença do empresariado na educação fortaleceu-se com as avaliações periódicas para a produção do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual desencadeou a regulação da práxis que tem intensificando a mensuração, a comparação e a padronização, inserindo as escolas nas leis e dinâmicas do mercado. Como Freitas (2014, p. 5) reitera, “a centralidade da avaliação escolar (fortalecida agora pela associação com a avaliação externa e as políticas de responsabilização)” objetiva [...] “impor uma trava a possíveis avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola” – e isto fortalece, segundo Freitas (2014, p. 5), amparando-se nas reflexões de Arroyo (2009) “[...] seu controle ideológico sobre toda a estrutura educacional que forma milhões de jovens, ajustando-os a um padrão cultural “básico” de instrução (ARROYO, 2009)”.

Exaustivo, excessivo e um fracasso, o ensino remoto desafiou a educação, as escolas, os professores e os estudantes. Deu início à possibilidade de fazer da escola uma instituição cada vez menos relevante e dos professores, “felizes” facilitadores de percursos prontos que os afastam de sua condição intelectual mais essencial. No formato cem por cento à distância, o ensino remoto vivenciado nos dois anos de pandemia trouxe de volta o discurso e a defesa das metodologias pragmáticas, simplificando o trabalho escolar à transferência de conteúdos prescritos na BNCC, os quais focam nas chamadas “aprendizagens essenciais” e colocam em lugar menor, o contexto real da vida. Tudo isso, em meio a uma pandemia que matou centenas de milhares de pessoas em todo o planeta, levando ao alargamento das desigualdades sociais. Temos acordo com a posição do ANDES-SN (2020) quando diz que

A Educação à Distância, compreendida de forma geral, não tem a qualidade que se pretende imprimir ao sistema educacional brasileiro, na medida em que precariza a atividade docente, não garante a universalidade de acesso para a sociedade e destitui a educação de seu sentido mais pleno, qual seja, o da troca e construção coletiva no processo de ensino-aprendizagem. (ANDES, 2020, p. 8).

A realidade concreta do segundo ano de ensino remoto em 2021, demonstrou a incapacidade de tal modelo garantir a universalização da Educação, assim como, o quanto as desigualdades educacionais foram aprofundadas, especialmente, pela falta de acesso às tecnologias digitais necessárias para o processo educativo. A forma precária como o ERE chegou aos alunos deixou prejuízos imensuráveis na formação em todos os níveis de ensino. É preciso destacar que tais prejuízos não estão relacionados à negligência do trabalho docente, ao contrário, a pandemia gerou uma sobrecarga de trabalho na vida dos professores, embora, tal condição tenha sido invisibilizada no debate público, uma vez que o locus do trabalho foi o ambiente doméstico.

2.1 A NATURALIZAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

No rompimento da fronteira trabalho-casa, vida profissional e privada, equipamentos tecnológicos de uso pessoal passaram a ser cem por cento utilizados para o trabalho e muitos professores se obrigaram a adquirir novos e ou mais potentes recursos para darem conta da demanda, que não tinha hora para iniciar ou para findar. Com as restrições de circulação social, a casa virou a escola e os afazeres domésticos avolumaram-se, na rotina diária, configurando-se uma jornada intensa de atividades, impostas aos profissionais da educação, desconsiderando-se as distintas condições familiares pelas quais passavam os(as)

professores(as), especialmente, as mulheres que, segundo dados do Censo Escolar de 2020⁸, são maioria na docência (81%) e que, historicamente, dedicam mais horas nos afazeres domésticos por semana, do que os homens.

Além destas questões, outros elementos se somaram ao trabalho docente, são muitos relatos, principalmente, de docentes da iniciativa privada que foram demitidos em meio ao período pandêmico ou tiveram seus salários reduzidos, embora as demandas de trabalho tenham sido dobradas. Professores contratados, das redes privadas e públicas, tiveram turmas fundidas para formarem um único agrupamento. O elevado quantitativo de alunos resultantes desta organização tornou o acompanhamento pedagógico ainda mais complexo.

Com esta tribulação em curso, aqueles docentes que mantiveram os postos de emprego, passaram a sofrer uma imposição para atuar com o ensino remoto de uma forma improvisada, tendo que se adaptar a essa nova forma de trabalho, enfrentando maiores responsabilidades e cobranças em suas tarefas. (SILVA, 2020, p. 12).

Um panorama amplo e objetivo dessas questões pode ser encontrado no relatório técnico elaborado pelo Grupo de Estudos sobre política educacional e Trabalho Docente – Gestrado da UFMG e pela Central Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE⁹, denominado “Trabalho docente em tempos de pandemia” com coleta de dados em julho de 2020 e traça as condições gerais do trabalho docente, o acesso

⁸ Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

⁹ Disponível em <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/>

e utilização de tecnologias, a suspensão de aulas de docentes, desenvolvimento de atividades remotas etc.

Patrões e gestores públicos comportaram-se como se as casas dos professores fossem extensões de seus ambientes de trabalho, embora a estes não fossem pagas horas extras. Com a vida social restrita e a casa tendo se tornado lugar de trabalho ininterrupto, os professores foram levados a forte pressão mental, emocional e física, resultando em diversas manifestações de adoecimento, que já vinham sendo constatadas no universo da docência, mesmo antes da pandemia, (depressão, síndrome do pânico, crises de ansiedade, dores musculares, problemas oculares, dores de cabeça) e que se agravaram neste período. Forattini e Lucena (2015), já destacavam que

A pressão pelos resultados, muitas vezes camuflada sob o véu da flexibilização e autonomia do trabalho; [...] as competências didática, administrativa, comunicacional e intelectual além da geração de ciências, formam um conjunto de exigências desgastantes, levando o docente a um estado de esgotamento das forças mentais e físicas. (FORATTINI; LUCENA, 2015, p. 37)

Estes são alguns dos sintomas da precarização da educação que se aprofundou na última década, especialmente, quando as instituições de ensino passaram a ter suas rotinas baseadas em modelos de gestão empresarial pautados no controle dos professores a partir de um conjunto de metas, cujas condições concretas de trabalho, individuais e coletivas, não permitem alcançar. Nos discursos governamentais e dos empresários da educação, o debate sobre essas condições não aparece. A tendência tem sido dar um tom de responsabilização dos professores que demonstram resistências a essa lógica.

Visto que as formas de gerencialismo não são novidades dentro das escolas e das redes públicas de educação, os sistemas de reputação se colocam como um mecanismo de controle mais rígido para estilos disciplinares centralizados. Nesse sentido, a *uberização*¹⁰ combinada com a *youtuberização* do trabalho docente poderá contribuir para o ranqueamento de professores que atuam nas redes públicas. Assim, os próprios “consumidores do serviço” fiscalizariam as supostas “más condutas”⁶ dos professores. (SILVA, 2020, p. 12)

O ensino remoto trouxe de volta o que Saviani denunciava ainda em 1985, em *Escola e Democracia*, ao referir-se ao tecnicismo como forma de subordinação dos professores à lógica educativa dominante. Atualmente, esta lógica ganhou evidência e podemos configurá-la como neotecnicismo digital, uma vez que plataformas e algoritmos controlam, conduzem e medeiam processos educativos, com uma intensidade cada vez maior. Como assinala o Professor Luiz Carlos de Freitas (2018), as plataformas agem virtualizando o controle dos professores e estudantes em função das mudanças no mundo do trabalho, elas reduzem todo o processo educativo escolar à preparação para o mercado e suas condicionantes precárias e expropriadoras como o subemprego, os salários baixos, o desemprego, a perda dos direitos trabalhistas e sociais, entre outras.

As reflexões de Freitas (2018) levam-nos a compreender que o ensino à distância em formato remoto e ou híbrido, assim como a EaD, anteciparam três funções que já estavam demarcadas para a educação nesta década: acelerar a formação dos futuros trabalhadores,

¹⁰ O termo *youtuberização* é utilizado pela autora “para caracterizar esse processo que transforma o ensino presencial para o ensino *on-line*, no entanto, as aulas oferecidas aos alunos das redes públicas têm se dado das mais diferentes formas, seja por vídeos no *youtube*, plataformas específicas ou mesmo por aplicativos de mensagens como o *whatsapp*”. (SILVA, 2020, p. 12).

diminuindo os investimentos do Estado com a oferta da educação, utilizando para isto, as TIC; colocar na escola, as formas de familiarização dos jovens com as tecnologias digitais, que estão na base da nova dinâmica do mercado; ajustar os processos educativos aos valores da sociedade capitalista conformando, assim, um perfil de sujeito social apto à competitividade, ao empreendedorismo e, sobretudo, convencido de que as desigualdades sociais e educacionais não têm relação com o papel do Estado, com as políticas públicas e tampouco, com a concentração das riquezas, mas são uma questão de esforço pessoal, de mérito. Podemos ampliar as reflexões sobre estas questões a partir do que Minto (2012) pontua como efeitos gerais da EaD.

necessidades de qualificação dos “professores” de EAD, o que permite ao capital pagar menores salários, exigindo desses trabalhadores alta produtividade; padronização e aligeiramento do trabalho didático; retirada do controle do professor sobre o processo educativo (seu processo de trabalho), deslocando-o para um “mecanismo” – também chamado de “tecnologias da educação” – que impõe certo ritmo e forma de trabalho. Consolida-se a distância entre momentos de concepção, execução e avaliação; No setor privado, as empresas que organizam o EAD apropriam-se daquilo que é produzido pelo professor, dependendo muito menos do indivíduo que executa o trabalho e mais do mecanismo, tornando também supérfluo o trabalho didático-pedagógico, a ponto de o professor tornar-se mero adorno (dá a ideia do “tutor”, do facilitador”); flexibilização da organização do trabalho e de seus produtos (...); permite-se a superexploração/superintensificação do trabalho didático; (...) (MINTO, 2012, p-346-3447).

Para o capital e seus gestores, a dimensão do trabalhar em casa, o *home office*, o teletrabalho, onde podemos situar o ensino remoto e a EaD, têm pontos muito positivos e com grandes chances de crescimento

significativo em vários ramos no “pós-pandemia. Conforme destaca Antunes, (2020),

(...) do ponto de vista empresarial, as vantagens são evidentes: mais individualização do trabalho; maior distanciamento social; menos relações solidárias e coletivas no espaço de trabalho (onde floresce a consciência das reais condições de trabalho); distanciamento da organização sindical; tendência crescente da eliminação de direitos (como já conhecemos nos pejetizados e outras formas assemelhadas, como o pequeno empreendedorismo); fim da separação entre tempo de trabalho e tempo de vida (visto que as nefastas metas ou são preestabelecidas ou se encontram interiorizadas nas subjetividades que trabalham); e o que também é de grande importância, teremos mais duplicação e justaposição entre trabalho produtivo e trabalho reprodutivo, com clara incidência da intensificação do trabalho feminino, podendo aumentar ainda mais a desigual divisão sociosexual e racial do trabalho. (ANTUNES, 2020, p. 13).

No campo educacional, grande parte destas questões foi comprovada e se ampliou no decorrer dos anos de 2020/2021 e 2022. Este excesso tem dado um caráter pesado e fortemente desestimulador à docência. Tais questões, que já eram graves, aprofundaram-se no ensino remoto que naturalizou e silenciou o caráter de superexploração de que são alvos os professores, aumentando o desencanto pela educação, pela escola e pela docência. Sena (2020), diz que,

Na lógica de apropriação do capital, não apenas as formas de trabalho se alteram, mas há uma captura do homem, da sua consciência como sujeito social. O trabalho deixa de ser o meio de realização das necessidades objetivas e subjetivas, para ser algo estranho ao próprio homem, ou seja, realizado fora de sua consciência e até mesmo de suas necessidades reais. (SENA, 2020, p. 157).

Todos sentimos cobranças, cada dia mais intenso, onde as TIC e suas plataformas digitais assumem papel central na condução dos processos educativos, reconfigurando o trabalho docente e a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Antunes (2020) diz que,

[...] o trabalho nas TICs é pautado por uma processualidade contraditória, uma vez que articula tecnologias do século XXI com condições de trabalho herdeiras do século XX. Do mesmo modo, combina estratégias de intensa emulação e envolvimento, ao modo da flexibilidade toyotizada, com técnicas gerenciais tayloristas-fordistas de controle sobre o trabalho prescrito. (ANTUNES, 2020, p.93).

A dimensão do trabalho remoto, associada às “reformas educacionais” como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e BNC de Formação encontrou uma forma de consolidar-se através do ensino híbrido ou “combinado”. Esta é a oportunidade que os empresários da educação esperavam para, através de suas assessorias, plataformas, guias e tutoriais, assumirem o controle das secretarias, escolas e do trabalho docente. Durante a pandemia, eles pressionaram a sociedade e os gestores públicos para o retorno das atividades, visando potencializar o uso de equipamentos tecnológicos que são reiterados como solução para dar mais qualidade à educação, uma vez que substituiriam as práticas dos professores, consideradas “ultrapassadas”, e promoveriam a inovação dos/nos processos escolares.

Aparecem com evidência neste contexto, as metodologias ativas, as quais apontam para um perfil de ensino “centrado no aluno” e deslocam o professor para o papel de organizador de percursos metodológicos, que permitam que os estudantes aprendam sozinhos, o que, no discurso dos adeptos a estas perspectivas, seria estimular a autonomia dos

estudantes. Nas palavras de Guiomar Namó de Melo (2020) na Nota Técnica sobre Ensino Híbrido, na condição de membro do CEE de São Paulo,

[...] conceito de ensino híbrido é mais do que uma aula invertida porque favorece a adoção de metodologias ativas dentro da aula ou por meios digitais, com atividades que podem ser no espaço escolar ou não. Como todo híbrido configura-se de várias maneiras, mas seu DNA não é o vídeo ou outro conteúdo, analógico ou digital. Seu DNA são as premissas das pedagogias ativas, uma inovação que se deve aos pedagogos de visão ampla de longo prazo que só mais de um século depois encontrou, nas tecnologias, o suporte ideal para desenvolver todo o seu potencial. E a aprendizagem personalizada, o respeito aos ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento de atitudes colaborativas é parte inseparável desse DNA. (MELO, 2020, p. 3).

A defesa da conselheira encontra-se nas diretrizes das atuais reformas curriculares, que centraram o foco nas habilidades e competências a partir de objetivos voltados à aplicabilidade imediata do que se ensina e do que se aprende, afinal, nada é “duradouro” neste mundo para o qual, a escola deve voltar seus objetivos finais. Isto se confirma na quantidade de habilidades voltadas às competências para lidar com o imprevisto (e imprevisto) tratado como sinônimo de criatividade na BNCC. O fato é que as metodologias ativas correspondem aos preceitos do modelo empresarial, os quais afirmam ser fundamental que as escolas e universidades construam como método de formação, percursos que façam os alunos aprenderem a gerenciar o seu conhecimento e desenvolvimento.

Por sua vez, os economistas não se cansam de reiterar que é necessário que os trabalhadores se adequem às necessidades do mercado, que vive transformações imprevisíveis e permanentes, exigindo que o trabalhador tenha como perfil a capacidade de “aprender a aprender”, para

garantir seu emprego. Mas, a verdade disso tudo, como bem dizem Saviani e Galvão (2021) é que

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc. (SAVIANI, GALVÃO, p. 42).

Além do caráter pragmático dado ao ensino, ou melhor, às aprendizagens, a visão empresarial impregnada nas reformas curriculares, serve para afirmar os pressupostos da ressuscitada teoria do capital humano com a falácia de que está na educação a responsabilidade de diminuição das desigualdades sociais, uma vez que, formando jovens “produtivos”, terão empregos certos e bem remunerados, trazendo assim, o progresso econômico da nação. Caso não haja emprego, eles poderão ser empreendedores criativos, sobretudo, em época de crise.

A lógica individualista é bem trabalhada na dimensão das competências socioemocionais que a Base trouxe para o centro do currículo. Estas são de suma relevância, pois, são responsáveis por incutir nos professores e estudantes a aceitação de que todo o sucesso de suas trajetórias (ensinar e aprender) deve-se ao engajamento pessoal, ao esforço de cada um em criar as possibilidades, os meios e as formas de alcançar os seus objetivos. Todas as dimensões das contradições criadas pelo capital, que impedem o direito de viver de forma plena a todos e todas, são deixadas de fora em prol de uma culpabilização individual dos problemas nos sujeitos. Podemos ver tais elementos presentes na Nota Técnica onde Melo (2020) diz:

Por fim acrescentaram-se a esses desenvolvimentos, evidências mais robustas sobre a importância, para o desempenho acadêmico, das aprendizagens relativas à autonomia, colaboração, capacidade de superar a adversidade, solidariedade, entre várias outras, designadas por competências essenciais ou competências socioemocionais que, justiça seja feita, sempre foram o núcleo mais importante das pedagogias ativas. Só que agora essas “novas” competências estão no centro do palco pedagógico por causa das mudanças no mundo social e do trabalho que reclamam perfis sociais e laborais mais adequados à sociedade do conhecimento, esta também produto da disrupção causada pelas TICs. Mas é preciso ser cauteloso, porque todo esse potencial das TICs (hoje melhor chamadas de recursos digitais), depende cada vez mais de professores e professoras criativos, abertos à inovação, flexíveis e dispostos a construir uma cultura escolar na qual os alunos têm voz e autoria nos processos de ensino e aprendizagem. (MELO, 2020, p. 3)

A reforma do ensino médio, a BNCC e a BNC de Formação, com suas competências e habilidades, focam estritamente nos interesses do capital (LIMA, 2019), que, como ressaltamos, conta com a educação para difundir seus valores para formar tanto o perfil do trabalhador, quanto o de consumidor que interessam à sua lógica metabólica. O empresariamento da educação vai se concretizando tanto pela introdução e ampliação desses valores na escola, como a partir da presença das organizações sociais, institutos e fundações nos aparelhos do estado, elaborando e conduzindo as políticas de educação, seu desdobramento nos sistemas de ensino, nas escolas e, agora, de forma mais acentuada no âmbito do trabalho do professor. Por via das plataformas e estruturas do ensino remoto e híbrido, rompeu-se com a autonomia do professor no único ambiente que ainda lhe restava alguma liberdade – a sala de aula. Lima (2019) diz que

A lógica do pensamento empresarial para a educação está fortemente baseada na perspectiva de um projeto neoliberal, é a mesma, que deve se adequar a lógica da competitividade, as novas determinações da acumulação flexível e, para tanto as matrizes curriculares e pedagógicas devem ser adequadas a essa demanda. Daí, vem o forte apelo para a qualificação profissional, a necessidade do espírito empreendedor, a necessidade de desenvolver habilidades e competências para a formação profissional no mercado cada vez mais competitivo. (LIMA, 2019, p.56).

As escolas passam a ser vistas como espaços de “treinamento” e “preparação” de jovens para o mercado e, cada vez menos, voltadas para a formação das suas capacidades mais elevadas com vistas a uma atuação social transformadora da realidade. “Não há preocupação com a aprendizagem e bem-estar dos estudantes e professores, mas sim a necessidade de sustentar a pedagogia de mercado e implementar as diretrizes formuladas na Coalizão Global¹¹” (HERDADE, 2020, p. 52). Mediante tais circunstâncias, o ensino remoto, assim como, a defesa do ensino híbrido, além de “caírem como uma luva” para as reformas educacionais,, contribuíram para a avanço da perspectiva neoliberal de menos investimentos em infraestruturas nas escolas e universidades, ao tempo em que transferem recursos públicos para a iniciativa privada,

¹¹ A Coalizão Global da Educação é uma plataforma lançada pela UNESCO que se apresenta com o objetivo de “apoiar os países a ampliar suas melhores práticas de aprendizagem a distância e atingir crianças e jovens em maior risco” (texto do site oficial da UNESCO). Os parceiros multilaterais, são a Organização Internacional do Trabalho, o Alto Comissariado da ONU para os Refugiados, o Fundo das Nações Unidas para a Infância, a Organização Mundial da Saúde, o Programa Mundial de Alimentos e a União Internacional de Telecomunicações, a Parceria Global para a Educação, a Education Cannot Wait, a Organização Internacional da Francofonia, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e o Banco de Desenvolvimento Asiático, além de representação do setor privado como a Microsoft, GSMA, Weidong, Google, Facebook, Zoom, KPMG e Coursera. Também tem no rupo, as denominadas organizações filantrópicas e sem fins lucrativos: Khan Academy, Dubai Cares, Profuturo e Sesame Street , além das s agências de mídia como a BBC World Service. Disponível em <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>

fomentando o gigantesco mercado das tecnologias voltadas para a educação.

3 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO – O QUE ESTÁ ALÉM DA MÁQUINA

As Tecnologias da informação e comunicação – TIC são elementos fundamentais para a reestruturação produtiva e do capital como muito bem pontuam Alves (2011) e Antunes (2020). Elas contribuem para uma racionalização da produção, para a criação de novas formas de gerenciamento e organização do processo produtivo, construção de subjetividades, controle do trabalho, aumento da lucratividade das empresas em rede e se adequam perfeitamente às reflexões sobre o toyotismo desenvolvidas por Alves (2011).

O surgimento de objetos técnicos complexos constituindo as redes informacionais alteram, de forma qualitativamente nova, a relação entre matéria técnica (objeto de trabalho) e forma organizacional (gestão do trabalho vivo). As novas máquinas informacionais abrem a possibilidade de instauração de formas qualitativamente novas de relações homem-máquina. A “máquina” informacional não é mais a máquina em sua materialidade, apesar de continuar sendo por conta da forma social do capital. Como já salientamos, a rede informacional como máquina implica, em si, a produção de subjetividade, no sentido de colocar, como condição indispensável do processo sistêmico, as habilidades subjetivas (e cognitivas) do homem (mesmo que sob forma estranhada). Portanto, o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social e o surgimento das novas tecnologias telemáticas e de informação em rede constituíram um novo espaço de sociabilidade virtual apropriado pelo capital. (ALVES, 2011, p.73).

É preciso que façamos leituras com análises aprofundadas da adoção acrítica das TIC na educação, visto que, além da facilidade de

determinadas técnicas e metodologias para o ensino, elas trazem consigo, uma dinâmica ainda mais elevada de precarização, perda de autonomia e controle do trabalho docente. Na conjuntura da pandemia, as TIC passaram a ser principal instrumento para consolidar o objetivo de afirmar a hegemonia social pela escola.

Para expandir-se, diz Sena (2020), o capital “precisa ampliar suas redes, suas conexões, seus valores (como o consumismo, a competitividade, a instantaneidade, a descartabilidade, o encurtamento do tempo de validade das coisas, a durabilidade, a velocidade, etc.)” (SENA, 2020, p. 156-157). Tais valores alcançam não apenas a dimensão do trabalho, mas todo o conjunto das relações sociais formando, como diz Alves, uma rede controladora a partir da “captura” da subjetividade do trabalho.

Na medida em que são apropriadas pelo capital, sendo, deste modo, forças produtivas do capital, as máquinas informáticas (e informacionais) constituem a “mediação complexa” das práticas interativas (e controlativas) do trabalho estranhado. Por meio delas, cria-se a base material de uma nova hegemonia do capital na produção social. Portanto, a rede informacional do capital é intrinsecamente rede controlativa a partir da qual se constitui a “captura” da subjetividade do trabalho. É nesse sentido que as inovações tecnológicas do novo complexo de reestruturação produtiva se mesclam com as inovações organizacionais do toyotismo. (ALVES, 2011, p.75).

Associadas à visão toyotista e contribuindo para a disseminação das ideologias das competências, as TIC são fulcrais para o controle do trabalho e da subjetividade humana. Diante das novas demandas das tecnologias, o capital defrontou-se, segundo Freitas (2014) com o fato de que teria que “liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o

risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas” (p.5). Alves (2011) explica que

Desta nova base técnica e modo de operar da inteligência humana disseminada pela revolução das máquinas informacionais surge, como derivação ideológica, o denominado “modelo das competências profissionais”, ideologia orgânica da formação profissional, que exige dos novos operadores saberes em ação (*savoir-faire*), talentos, capacidade de inovar, criatividade e autonomia no local de trabalho. O modelo das competências profissionais é o terreno ideológico a partir da qual se disseminam as noções estruturantes de flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade que irão determinar o uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho. Este será o novo léxico ideológico que permeará a pedagogia escolar e empresarial imbuída do espírito toyotista. (p.76).

Este é um movimento crescente na educação através das “reformas” educacionais da Educação Básica e da formação de professores, e se intensificou brutalmente com a ascensão do ensino remoto e as perspectivas do ensino híbrido. Além do viés do controle, precarização do trabalho e mesmo substituição de professores na correção de avaliações por *softwares* de inteligência artificial, caso noticiado pela Folha de São Paulo sobre a rede educacional Laureate¹², as TIC,s trazem consigo um aumento da lucratividade empresarial, nos processos de gestão, assim como temos um grande mercado desse setor que promete crescimento mediante a pandemia e ascensão do ensino híbrido, o que nos faz compreender porque o CNE já discute normatizar seus mecanismos para expandi-lo como formato “inovador” no pós-pandemia.

¹² <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/faculdades-da-laureate-substituem-professores-por-robo-sem-que-alunos-saibam.shtml>

O mercado das tecnologias é lucrativo para os empresários do ramo e para reforçar a perspectiva de diminuição do Estado, isolando o debate sobre o financiamento da educação pública. Segundo uma pesquisa da Catho Educação¹³ no Brasil, as matrículas em EaD tiveram um aumento de 70% no período entre março e abril de 2020. No que concerne ao aumento dos lucros empresariais, centralização de riquezas, especialmente, das empresas em rede, Alves (2011) assinala que

O que significa que o capital concentrado nas últimas décadas possuiu (e possui) a capacidade de crescer alimentando-se de um componente rentista. A empresa em rede, que prescindiu das TIC's, é expressão dessa forma de apropriação e centralização, pela grande empresa ou capital concentrado, de valores produzidos fora de suas "fronteiras de companhia", por outras empresas menores, ou mais vulneráveis. O leque de relações de terceirização industrial, que adquire sinergia informacional pelas TIC's, contribui para as pulsões sobre a massa bruta de mais-valia das "empresas colaboradoras" (utilizando a expressão de Taiichi Ohno). (...) (ALVES, 2011, p. 80).

O crescimento deste mercado pode ser visto mediante a ampliação do ensino remoto. Aproveitando as brechas abertas pela pandemia os grandes defensores da Educação à Distância e suas novas formas com nomes diferentes, impuseram as propostas de atividades que têm sua materialização na venda dos grandes pacotes mercadológicos das TICs. Para termos uma ideia mais clara, o Brasil era o quarto maior mercado de TICs no mundo no ano de 2019 e segundo dados da consultoria norte-americana IDC, o mercado brasileiro das TICs teve movimento financeiro de cerca de US\$169 bilhões ficando responsável por 5% dos

¹³ Disponível em <https://www.terra.com.br/noticias/dino/matriculas-em-cursos-ead-aumentaram-em-70-segundo-pesquisa,db353bbc9ea2c1e93fcacc3f2103222emk2w14yf.html>

negócios desse setor no mundo. Segundo Telebrasil (2018) “o mercado brasileiro de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) somou, em 2017, R\$ 349,65 bilhões (com o dólar a R\$ 3,33), ou US\$ 105 bilhões, e retomou a sexta posição – ocupada pela França em 2016 –, de acordo com dados de pesquisa feita pela consultoria IDC, a pedido da ABES”.

Como podemos observar, o Brasil saltou da 6ª posição em 2017 para 4ª posição mundial em 2019. As expectativas de crescimento desse setor no início de 2020 foram de 4,9 % segundo IDC Brasil. Ainda segundo IDC Brasil “o mercado brasileiro de TI deveria seguir com alta de 5,8% por conta do crescimento do mercado de nuvem e da aceleração no mercado de software, o mercado de telecomunicações teria crescimento discreto de 0,7%, impulsionado pelos serviços de dados. No mercado corporativo, a TI tinha perspectiva de crescer 7,6% em 2020. O setor como um todo deve acompanhar o movimento das projeções para o PIB nacional, que estavam entre 2% e 2,5%”. A IDC ainda afirma que “investimentos em TI, especialmente em hardware, software e serviços de TI, devem aumentar 10% até 2021”. Mediante situação da pandemia e a liberação via MEC para o ensino virtual, esses números cresceram, o que reafirma os interesses do mercado por esse tipo de “processo educativo”.

A Cogna Educação, maior empresa educacional do país, irá se reestruturar após pandemia da Covid-19 com o objetivo de gerar mais margem de lucro, caixa e atrair investidores. A alteração mais significativa da empresa será em sua divisão do ensino superior, a Kroton, com redução dos cursos de graduação presencial e sua substituição por cursos à distância. A Cogna é o maior oligopólio educacional do Brasil. Em 2016, o grupo concentrava 877 mil matrículas (presenciais e EaD), enquanto o segundo maior grupo, a Estácio de Sá, continha 436 mil estudantes matriculados. A Cogna oferece, através da Kroton, 59 cursos presenciais, os quais passarão a ser cerca de 15 após a reestruturação. A Kroton possui, hoje, 292 mil estudantes

matriculados no ensino presencial e 552 mil no ensino a distância. Os cursos que permanecerão presenciais serão aqueles de maior mensalidade, como medicina, direito, odontologia e medicina veterinária. Aqueles cursos que possuem baixa mensalidade passarão a ser digitais. (UNIVERSIDADE À ESQUERDA, 2021¹⁴)

Foram vários pacotes tecnológicos e plataformas digitais vendidos para instituições de ensino no Brasil, durante a pandemia. Junto com eles, apareceram os guias metodológicos que tinham como base, as “metodologias ativas”. O mercado de empresas voltadas à produção de conteúdo para a educação (*startups* de educação) teve crescimento de 23% no número de *edtechs* (*startups* de educação) em 2019 e 2020, segundo estudo divulgado no ano 2021 pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) e a Associação Brasileira de Startups (ABStartups) (PORVIR, 2021)¹⁵.

De acordo com o levantamento, das 795 *startups* do setor educacional mapeadas pelo *StartupBase*, a plataforma-base de dados oficiais do ecossistema brasileiro destes negócios, 449 estão ativas atualmente no país. Eram 364 até pouco tempo atrás. A maioria tem sede no Sudeste (59%), com preponderância no Estado de São Paulo (35,1%). O *boom* das aberturas estabeleceu-se a partir de 2010. O mercado mais procurado é da educação básica (ensinos infantil, fundamental e médio), com 70,6% das *edtechs*, e as plataformas são usadas como tipo de recurso educacional preponderante em 67% delas. (ECONOMIC NEWS BRASIL, 2021).

As plataformas de conteúdo educacional viraram uma espécie de “solução” para todas as áreas da educação: ferramentas de apoio à

¹⁴ Disponível em <https://universidadeaesquerda.com.br/ere-desdobramentos-futuros-de-uma-politica-emergencial-de-ensino/>

¹⁵ Disponível em <https://porvir.org/ensino-remoto-traz-nova-onda-de-aplicativos-educacionais-tudo-em-um/>

gestão, jogos educativos, conteúdos por disciplinas; ambientes virtuais de aprendizagem (AVA); sistemas de avaliação do estudante, plano educacional adaptativo, cursos *online*, ferramentas de autoria, *hardware* educacional, repositório digital entre outras. As plataformas alcançam desde a gestão da rede de ensino, gestão da escola, o currículo, avaliação, até a sala de aula, com milhares de atividades prontas para os estudantes (de todas as etapas e modalidades) e, ainda, para as famílias. Tudo pronto, rápido e fácil de acessar.

A título de ilustração: o “banco inglês Ibis Capital estimou que o mercado global de edtechs crescerá em torno de 17% em termos mundiais até o final do ano, com faturamento superior a US\$ 252 bilhões, equivalentes a apetitosos R\$ 1,5 trilhão” (ECONOMIC NEWS BRASIL, 2021). Todo este conjunto explicita o movimento dos aparelhos privados de hegemonia (APH) que atuam numa poderosa rede de difusão de seus valores, instalando o consenso em torno de um modelo de educação que silencia a luta de classes. É fundamental reunir elementos de análise capazes de direcionar ações efetivas dentro das escolas e das universidades para este enfrentamento, considerando que a pandemia aprofundou os valores empresariais na educação e será ainda mais grave no ensino híbrido.

4 A ESCOLA PRESENTE! ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL PARA ENFRENTAMENTO DA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA

Para o Estado gerencial, as escolas e as universidades devem seguir os pressupostos das empresas, elas precisam produzir resultados que justifiquem a sua existência. Para isto, o modelo de gestão escolar é pautado nas metas traçadas pelos organismos internacionais que avaliam a educação a partir de ranking e vão garantindo o seu alinhamento com

os objetivos dos setores econômicos. A tarefa é ajustar as políticas educacionais dos países da periferia do capitalismo ao processo de reestruturação econômica e as mudanças no mundo do trabalho, altamente marcadas pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação. Felipe (2020) afirma,

O que há de comum na agenda global é que as soluções para os problemas da educação estão sendo enfrentadas sob a lógica da racionalidade econômica, que pressupõe mecanismos formais de controle sobre as aprendizagens dos alunos, ao tempo em que define o que é importante aprender e que resultados devem ser valorizados. (FELIPE, 2020, p. 83).

Para a autora, as reformas são formas de ajustamento da educação às novas exigências econômicas globais que articulam processos jurídico-normativo, curricular e de governança necessários para a garantia desse ajustamento. Dessa articulação de processo, segundo Felipe (2020), foram produzidos conceitos e orientações políticas que operaram mudanças nas formas de pensar e fazer educação nas últimas três décadas, pelo menos.

A definição de habilidades cognitivas básicas, isto é, leitura, escrita e matemática, circunscritas em diversos documentos, demarcam o campo de esforços a serem envidados pelos sistemas educativos. Entre as habilidades não cognitivas mais decisivas ao projeto de educação que se pretende alcançar, ganham ênfase o protagonismo, a empatia, a persistência, a cooperação, a capacidade individual de superar desafios, de modificar a situação social e alcançar sucesso, uma educação adaptativa, portanto, comprometida com a manutenção do *status quo* e não com a transformação das condições produtoras dos problemas amplamente reconhecidos pelos idealizadores da agenda internacional: desigualdade, pobreza, violência, morte em grande escala de crianças e jovens, degradação ambiental, guerras etc. (FELIPE, 2020, p. 84).

Deste modo, a fórmula é instituir avaliações por indicadores que se relacionam a estas metas e ao perfil de sujeito social que interessa aos setores econômicos. Nas escolas, os gestores assumem posturas de gerentes que precisam buscar saídas que não podem encontrar, pois são de ordem da estrutura do sistema. Ainda assim, são cobrados por resultados e atuam regulados por metas que são instrumentos de controle, de punições e de premiações que também alcançam professores e alunos. Como diz Felipe (2020),

A educação do século XXI, segundo a lógica neoliberal predominante até então, concebe como conhecimentos necessários e relevantes para a vida em sociedade aqueles que permitem competir e empreender no mundo global e complexo, ao mesmo tempo em que vislumbra a convergência desses propósitos com a cooperação, com a não violência e com a cultura da paz. Para que resultados efetivos possam ser alcançados é necessário ajustar as condições de trabalho docente e as práticas de gestão, além de operar uma “transformação de um sistema de contabilidade de insumos em um sistema de responsabilização (*accountability*) por resultados [...]” (UNESCO, 2015a). (FELIPE, 2020, p. 84).

Contudo, a escola é uma estrutura “pesada” e complexa para essa lógica e sua eficiência não pode ser assegurada apenas por estes “dispositivos” de regulação, uma vez que muitas dinâmicas “não controláveis” a perpassam. Um dos elementos dessa dinâmica é a comunidade com suas demandas, os alunos e suas condições socioeconômicas desiguais; os professores e sua capacidade de agir sobre a realidade com autonomia. São estas características da escola concreta, que levam a essa reorientação dos processos de gestão escolar nas reformas atuais. O diretor/gestor escolar, passa a ser orientado a alcançar resultados possíveis de serem verificados, medidos, até certo ponto, controlados.

Assim, ganha corpo a padronização das formas de gestão, do trabalho pedagógico e, agora com a BNCC, mais fortemente, do currículo.

A tentativa de padronização curricular para alinhar a formação dos estudantes aos interesses desse novo modelo de gestão escolar (o empresarial), encontra seu marco nos anos 1990 com os PCN's que tiveram como empecilho primeiro para sua efetiva concretização, o contexto de esperança na democracia embutido na Constituição de 1988, seguido da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A primeira gestão de Lula da Silva permitiu um maior diálogo dos setores educacionais com os coletivos sociais que estiveram historicamente à margem das políticas, trazendo uma ampla diversidade para as propostas educacionais, com ênfase nas curriculares.. Mas, foi nesse período também, que o Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB) avançou da avaliação por amostragem para avaliação censitária. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) foi uma estratégia para a padronização que foi se aprimorando, tornando-se a matriz para o que temos hoje como prescrição na BNCC.

Quando a avaliação de desempenho escolar (por provas e testes), representada por indicadores, afirmou-se como sendo a forma de aferir a qualidade da educação, as escolas passaram a ser ranqueadas e classificadas segundo estes indicadores e assim, o currículo, o trabalho pedagógico e os objetivos da formação foram reconfigurados. Desse modo, escolas, redes de ensino, professores e alunos passaram a competir entre si e os resultados/estatísticas, indicadores, ganharam mais evidência do que os processos formativos na escola e seus objetivos mais amplos.

A padronização posta na BNCC tem como principal tarefa, instalar mecanismos mais eficazes de controle dos processos e dos resultados.

Tanto serve para assegurar um currículo homogêneo, carregado dos valores hegemônicos, como para distanciar os processos de aprendizagem das contradições, conflitos e diferenças sociais que perpassam o processo formativo escolar e que fazem a escola maior do que a sala de aula e a educação, maior do que o ensino.

Quanto mais a escola se distancia da comunidade, quanto mais os professores deixam de decidir sobre os processos pedagógicos e passam a seguir programas deslocados da vida concreta dos estudantes, mais a relação ensino-aprendizagem vira uma relação estéril, sem sabor, sem vida. A aprendizagem torna-se cumprimento de um programa de conteúdo a ser assimilado e devolvido em avaliações periódicas, que crianças, jovens e adultos passam a ter como dispensável, tendo em vista que para este tipo de aprendizagem, não é necessário se ter escola, nem professor, basta um celular e uma conexão à rede de computadores (ou um grosso livro didático) e o conteúdo prescrito estará lá.

A dinâmica trazida pelo contexto comunitário, pela prática social dos sujeitos (alunos e professores), explicitada na estrutura e organização do trabalho pedagógico da escola presencial é base para que os sujeitos construam uma maior consciência de si e do mundo. É a complexidade da escola, com a vida que nela pulsa, que nos leva a entender que a função da educação não se encerra no ensino e na aprendizagem, e se amplia de modo a elevar as condições de os sujeitos alterarem a sociedade e suas relações. Se todas essas dinâmicas são retiradas do currículo e essas mediações (escolares e comunitárias) são apenas ilustrativas, o ensino torna-se, apenas, repasse de conteúdo, a educação distancia-se de sua função emancipadora. No modelo de escola distanciada da comunidade, o ensino, que é a atividade central da escola, vira ação automática de transposição de tarefas, cujo fim é a produção de

mentalidades adaptadas às determinações do modelo social vigente e jamais, para a sua superação. Freitas (2020) é pontual quando reitera que

Ao atualizar as funções sociais antigas pelas novas, a escola promoverá o conhecimento da realidade e das suas contradições e com isso conscientizará os estudantes sobre os problemas da atualidade. Isso nem sempre é interessante para o sistema. Portanto, desde os tempos de Dewey a escola vive esta esquizofrenia: entende que precisa conectar-se com a vida, mas resiste a fazê-lo pois com este passo, abre a escola para os problemas da vida e a conscientização do estudante. A escola sempre procurou, antes de colocar o aluno em contato com a vida, controlar o que ele pensava, dar a ele uma “explicação” sobre o mundo de forma a direcionar sua consciência sobre a realidade. As plataformas de ensino são herdeiras deste dilema e cumprem esta função de controle. (FREITAS, 2020)

Reiterando as palavras de Freitas (2020 s.d.), a luta consiste em constituir propostas educativas que nos levem a “pensar a formação dos estudantes em conexão com a vida e não em uma “bolha tecnológica virtual”. É fundamental “se introduzir a juventude no movimento concreto da vida, no mundo real de forma direta, refletindo sobre este e sobre seus problemas de maneira crítica”. Ensinar a pensar fundamentado no conhecimento histórico é o caminho que a escola precisa percorrer para cumprir a sua função social. Para isto, é preciso investir na capacidade de questionamento e de autoquestionamento tanto nos processos formativos de professores, quanto com os estudantes da Educação Básica, de modo que, a prática social, as contradições reais da vida sejam a base para pensar a docência, a escola e a educação.

CONCLUSÕES

As reflexões estabelecidas no decorrer deste artigo evidenciam a complexidade da educação em nossa atualidade histórica. O contexto da pandemia do novo coronavírus trouxe consigo, muitas restrições. Além do isolamento físico, milhares de mortes e o aumento da miséria alteraram as relações sociais de forma profunda. Para a educação, acrescentamos nossa preocupação com a possibilidade de os setores empresariais terem ainda mais espaço nas políticas e as questões que trouxemos neste texto, serem definidoras dos rumos da educação daqui em diante.

O ensino remoto realizou parte do desejo dos que defendem o ensino doméstico. Contudo, logo virou um pesadelo quando os empresários viram que as crianças em casa eram impedimentos para as longas jornadas de trabalho dos seus pais e ou responsáveis. Pais e mães que viviam da venda de sua força de trabalho descobriram que não dispunham de tempo e nem de condições para substituírem o trabalho escolar; passaram a perceber que eles não são professores; muitos se surpreenderam, também, com o fato de não saberem como lidar com seus filhos durante 24 horas, em casa e, talvez, tenham descoberto como negligenciaram a escola, inclusive, a educação de base familiar que deveria ter dados aos seus filhos, os valores básicos que tanto fizeram falta nos dias de “isolamento social”.

Gestores públicos perceberam que a escola movimenta uma imensa economia, que vai desde os setores de transporte e combustível, alimentação, papelaria, construção civil e os tantos empregos diretos e indiretos que são gerados na ampla rede que a escola presencial movimenta. As escolas privadas sentiram no bolso o peso do isolamento e

passaram a fazer campanha de retorno, com foco, sobretudo, em seus lucros. Mas o fato é que tudo isso jogou por terra o sonho do ensino doméstico e a escola passou a ser reivindicada de volta, mas sempre com o discurso de que as tecnologias vieram para ficar, então, seu tempo e formato seriam outros.

Os conglomerados das plataformas e assessorias trataram de elaborar e publicar pesquisas para criar o consenso de que o ensino híbrido é melhor do que a escola presencial, e essa é a nova estratégia dos reformadores empresariais para garantia de alguns dos seus objetivos: lucrar com os seus produtos (plataformas, cursos, assessorias, etc.); manter o controle sobre a escola, sobre os professores e sobre o currículo – ou seja, limitar a relação dos estudantes com a escola e sua dinâmica; retirar o professor e sua autonomia de cena; afastar ao máximo o currículo, das tensões conflitos e disputas que lhe dão vida, movimento e sentido transformador e, despolitizar a escola, o currículo e a formação.

O ERE trouxe consigo não apenas o aumento das formas de pressão por produtividade, a precarização das relações de trabalho docente, o empobrecimento teórico-científico, mas a redução da educação a simples estratégias de repasse de conteúdo via metodologias e aparatos tecnológicos, subalternizando a escola e seu papel social. As heranças deste período fortalecem a “pedagogia da hegemonia” cujo discurso e forma se ajustam, de maneira muito ágil, às necessidades do contexto político e social, como vimos acontecer nos dois anos da pandemia. Aquelas pessoas que almejam uma educação de caráter crítico-emancipador, precisarão construir uma relação cada dia mais intensa com outros coletivos que se afinam com o mesmo objetivo contra hegemônico (movimentos sociais populares, universidades, sindicatos,

associações etc.). Não será possível ultrapassar essa fase de controle e precarização da educação sem que seja por meio de um trabalho coletivo que esteja altamente comprometido com a transformação social. Isolados nas salas de aulas, focados exclusivamente em produzir resultados para as avaliações padronizadas, as possibilidades de superação da realidade atual não podem ser construídas. Só será possível avançar se for na luta coletiva.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório.** – São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado.** – 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.
- CGI, Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: problemas e conceitos. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. - São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20220929112852/educacao_em_um_cenario_de_plataformiza%C3%A7ao_e_de_economia_de_dados_problemas_e_conceitos.pdf Acesso em 10 out. 2022.
- DECRETO Nº - 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em 15 mai. 2021.
- FELIPE, Eliana da Silva. Do SAEB à BNCC. Padronizar para avaliar. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** [recurso eletrônico] / Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em <https://www.editorafi.org/793dialogos> Acesso em 10 abr. 2021.

- FORATTINI, Cristina Damm; LUCENA, Carlos. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. *Laplage em Revista*, vol. 1, núm. 2, pp. 32-47, 2015, Universidade Federal de São Carlos. Dossiê Temático. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756338004/html/> Acesso 20 set. 2022
- FREITAS, Luiz Carlos. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 10. out. 2022.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** Expressão Popular, São Paulo, 2018.
- FREITAS, Luiz Carlos. EAD, tecnologias e finalidades da educação. *Avaliação Educacional – Blog do Freitas* – Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/>. Acesso em 19 out. 2022.
- LAMOSA, Rodrigo. *Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada* (org). Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.
- LIMA, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular -BNCC. In: UCHOA, Antonio Marcos; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (org.). **Diálogos críticos: educação, crise e luta de classe em pauta**, Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em <https://www.editorafi.org/640bncc>. Acesso em 15 jul. 2022.
- MELO. Guiomar Namó. Nota Técnica sobre ensino híbrido. In: Academia Paulista de Educação, São Paulo, 2020. Disponível em <https://www.apedu.org.br/site/nota-tecnica-sobre-ensino-hibrido-professora-guioamar-namo-de-mello/> Acesso em 10 set. 2022.
- MINTO, L. W. Educação superior, trabalho docente e capitalismo no Brasil: problematizando o ensino à distância (EAD). In: *Capitalismo: crises e resistências*. Org: Andréia Galvão; Elaine Amorin et al. 1 ed. São Paulo: outras expressões, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18 ago. 2022.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Revista da Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 67, p. 36-49. jan., 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Além das cercas, o que há: A Educação do Campo no contexto da cultura digital. Salvador, 2020. Universidade Federal da Bahia, Tese de Doutorado. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32379>. Acesso em 10 ago. 2022

SILVA, Amanda Moreira da. Da uberização à youtuberização - a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*. Vol. 5, nº 09, p. 587-610, jul.-dez./2020. Disponível em <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/698> Acesso em 17 set. 2022.

SILVA, A. M. da; DA MOTTA, V. C. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. *Roteiro, [S. l.]*, v. 44, n. 3, p. 1-20, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.20305. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20305>. Acesso em: 27 out. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – COLEGIADO DE PEDAGOGIA. Panorama da Educação na Pandemia no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru-TIPNI. Senhor do Bonfim, outubro de 2021.

3

EDUCAÇÃO, CRISES E POLÍTICAS NEOLIBERAIS: ENTRE O PÂNICO MORAL E O DRAMA ÉTICO

Teodoro Adriano Costa Zanardi¹

Júlia de Moura Martins Guimarães²

INTRODUÇÃO

Ao apreciarmos o cenário “pós-pandêmico”³, emergem, no campo educacional, reiterados discursos sobre a crise da educação, os déficits de aprendizagem e as desigualdades que foram escancaradas com a suspensão das aulas presenciais. No entanto, parece-nos que tais narrativas, ao desenharem um quadro alarmante das escolas brasileiras, abandonam a evolução histórica das políticas econômicas, que teimam em produzir a denominada crise da educação.

O que queremos pontuar é que a crise da educação tem raízes profundas e bem sedimentadas na crise social e econômica de uma sociedade marcada pelo capitalismo dependente e de tradição escravocrata. Seria, pois, estranho, uma escola pública, com as condições adequadas para o desenvolvimento da qualidade, coexistir com uma sociedade que insiste em aprofundar as desigualdades.

¹ Doutor em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. *E-mail*: zanardi@pucminas.br.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestra em educação pela Universidade Federal de Lavras. Técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal de Mato Grosso. *E-mail*: julia.guimaraes@ufmt.br.

³ O Ministério da Saúde do Brasil decretou, por meio da Portaria GM/MS Nº 913, de 22 de abril de 2022, o fim da emergência em saúde pública de importância nacional em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus. Entretanto, a Organização Mundial da Saúde ainda não reconheceu o fim da pandemia de Covid-19.

Observando esse panorama, nosso objetivo é construir uma tela para o desenho de um cenário que revele o discurso da crise da educação como algo inerente ao ideário capitalista e suas políticas neoliberais. Utilizamos-nos do direito à educação como pano de fundo dessa tela, esboçamos o princípio ético-material, na perspectiva de Dussel (2002), como moldura para uma educação que privilegie o ser humano em sua integridade e realçamos a desigualdade como matiz das diversas crises que permeiam a sociedade.

Assim, faz-se necessário redesenharmos o direito à educação sob um fundamento ético, que desarticule o projeto de barbárie, estruturado nas desigualdades, especialmente no momento de reabertura das escolas, quando múltiplos olhares e dedos direcionam-se para elas. Nesse contexto pós-pandêmico, professores(as) e alunos(as) são colocados na berlinda, em uma situação de dívida, e a qualidade da educação é desacreditada em razão do déficit de aprendizagem.

Diante do quadro sanitário, social e econômico que nos permeia, marcado por históricas injustiças e opressões, do qual a educação não está alheia, caberia à sociedade uma reflexão-ação para a alteração substancial deste estado de coisa, que é eticamente insustentável. Isto é, enquanto corpo coletivo desta perversa realidade, devemos nos colocar a serviço de sua transformação, uma vez que, as adversas condições impostas ao outro, que é excluído e ao mesmo tempo próximo, constituem um drama ético de grande profundidade, em razão do abandono do outro.

A compreensão do drama ético vivido facilitaria o enfrentamento dos dilemas educacionais no cenário pós-pandêmico, mas, para isto, os estrategemas neoliberais precisam ser desvelados. Trazê-los à tona é uma forma de denúncia de políticas públicas, que se colocam em favor

do apagamento das raízes éticas, em questões que desumanizam a imensa maioria da população.

Através da concepção da doutrina de choque, desenvolvida por Naomi Klein (2008), identificamos que as alternativas neoliberais coincidem com a emergência de um pânico moral. Suscita-se, assim, temor social e estranhamento do outro, eclipsando a preocupação com as condições necessárias para a realização do direito à educação, visto que as energias e os investimentos deslocam-se para a rejeição da diversidade e o ódio à diferença.

Nossa proposta, portanto, cinge-se à análise de um contexto em que se busca a efetividade do direito à educação comprometida com o ser humano e não com a barbárie, rejeitando soluções que aprofundam as desigualdades e mantêm a sociedade em permanente crise. Para tanto, a diáde pânico moral e drama ético é utilizada como instrumento que nos possibilita enxergar as sombras e luzes que nos ofuscam, ao ativar a consciência ético-crítica, em favor da emancipação dos sujeitos.

1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Ajeitando esta “tela” que encheremos de cores, optamos por iniciar inscrevendo a educação como um direito social e humano, a partir das conquistas e prescrições normativas no contexto brasileiro. Aproveitando os traços deixados por Chauí (1989), compreendemos que a modernidade liberal-burguesa tornou fundamental a declaração de direitos como parte integrante da luta por sua efetivação.

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser

reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político. (CHAUÍ, 1989, p. 20).

Assim, em que pese trazermos a advertência de que aquilo que está expresso na lei não corresponde, exatamente, à realidade vivida; por outro lado, é porque foram declarados, que os direitos positivados dão-nos legitimidade para lutar pela sua efetivação.

Até a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), estatuto no qual o direito à educação é declarado com grande ênfase, percorremos uma extensa trajetória, indo “[...]da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967 [...]” (CURY, 2008, p. 295).

De 1988 aos nossos dias, o direito à educação também sofreu alterações significativas no que diz respeito ao acesso e à qualidade. Logo que foi promulgada, a Constituição destacava o ensino fundamental como direito subjetivo público, o que significa que apenas esta etapa da educação básica poderia ser pleiteada em âmbito do Estado. As crianças da educação infantil e os jovens do ensino médio ainda não estavam contemplados.

Essa restrita previsão é repetida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, (BRASIL, 1996) e, somente em 2009, com a Emenda Constitucional n. 59 (BRASIL, 2009), esse direito é ampliado e a educação passa a ser obrigatória para as crianças de quatro anos até os jovens de 17 anos. A nova disposição, no entanto, é publicada com a previsão de implementação progressiva até o ano de 2016, ou seja, foi

praticamente “ontem” que, efetivamente, a escolarização de quatro a 17 anos passou a ser direito.

Mais recentemente, o Supremo Tribunal Federal (2022) decidiu pela obrigatoriedade da oferta de creche, pelo Estado, a crianças menores de cinco anos. Então, se estamos considerando que “ontem” foi 2016, podemos presumir, num tempo histórico, que foi “há poucos minutos” que a educação de zero a três anos passou também a ser um direito subjetivo, nesse caso, por decisão, não do Poder Legislativo, mas do Judiciário.

Todas essas mudanças só ocorreram em razão de contínuas lutas pelo acesso à educação básica, as quais também se estendem à luta pelo acesso ao ensino superior, cujo caráter elitizado está diretamente relacionado com sua seletividade excludente. Tanto é excludente, que o percentual de acesso a esta etapa de escolarização no Brasil é de 23,8%, na faixa etária de 18 a 24 anos e, relacionando esse índice com a variável classe social, temos que os 50,2% dos jovens mais ricos do País frequentam um curso superior, enquanto, entre os mais pobres, essa taxa é de apenas 13,2% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Nesta perspectiva, é interessante pontuar que países como a Argentina e o Uruguai não exigem processo seletivo para ingresso no ensino superior, de modo que o direito de acesso a essa etapa é interpretado de forma diferente do que temos no Brasil. Essa divergência pode ser entendida de um ponto de vista histórico, se considerarmos nossa tradição de exclusão, que é mais intensa, tendo em vista termos sido o último país da América Latina a abolir a escravidão.

Deste modo, no campo do acesso, ainda são muitas as desigualdades que se dão, principalmente, em razão da raça, da região e da classe

social, e se refletem também nas desigualdades que permeiam a qualidade da educação.

A sociedade brasileira do início do século XXI ainda se depara com a necessária busca pela efetividade do acesso à educação escolar, seja com pandemia ou sem pandemia. Por isto, é importante iniciarmos o nosso quadro com essas cores, bem como, acrescentarmos a desigualdade de condições para o desenvolvimento do processo educativo como uma tonalidade substancial desse painel, sobretudo quando percebemos que, historicamente, há uma legitimação da marginalização e da exclusão através da educação, com indicadores de repetência e exclusão, especialmente, de crianças e jovens oriundos das famílias mais pobres.

O ensino básico obrigatório no Brasil é de 4 a 17 anos, um pouco mais do que a maioria dos países da OCDE. Os alunos são primeiramente encaminhados para diferentes percursos aos 15 anos, um ano antes da idade mais comum da OCDE. A repetência de série se configura como uma prática relativamente frequente no Brasil: em 2018, 34% dos jovens de 15 anos relataram ter repetido uma série em comparação com a média de 11%, com taxas consideravelmente mais altas para os alunos menos favorecidos. As evidências sugerem que os principais anos de transição (3os e 6os anos do Fundamental e 1 ano do Ensino Médio) concentram o maior número de repetentes (2018). [...]. As escolas particulares podem contribuir para isso: os alunos favorecidos estão mais propensos a frequentar a escola particular, onde, mesmo depois de levar em conta a situação socioeconômica, os alunos registraram 37 pontos a mais em leitura no PISA 2018. Há sinais de que a pandemia da COVID-19 possa ter reduzido a taxa de matrículas nas escolas particulares (2021). Entretanto, a qualidade das escolas públicas no Brasil precisa melhorar para mitigar as desigualdades decorrentes da existência de escolas particulares socialmente exclusivas. A educação brasileira enfrenta problemas multidimensionais de equidade, exigindo respostas abrangentes que considerem os fatores negativos que há muito tempo influenciam os aspectos socioeconômicos, geográficos e raciais. A desvantagem socioeconômica

está fortemente relacionada ao baixo desempenho no Brasil, explicando 14% da variância nas pontuações de leitura no PISA 2018, enquanto a média em toda a OCDE é de 12%. Os alunos favorecidos superaram seus colegas menos favorecidos em 97 pontos em leitura no Brasil, contrastando com essa diferença na média da OCDE de 89 pontos. As tendências intergeracionais no Brasil também mostram que dois terços dos filhos de pais sem educação básica tampouco conseguem atingir esse nível de escolaridade (2020). No que diz respeito à geografia, por um lado, as matrículas na educação infantil nas regiões mais rurais do Norte e do Centro-Oeste apresentaram números muito abaixo da média nacional em 2018 (2019). Por outro lado, o Norte e o Nordeste mostram uma defasagem de cobertura e qualidade de educação em relação a muitas das metas do PNE (2020). Crianças negras geralmente compõem a maioria das pessoas em situação de pobreza e estão mais propensas a sofrer muito mais privações sociais e educacionais (2018). (OECD, 2021, p. 11-12).

O quadro brasileiro não é satisfatório, mesmo se interpretado sob o viés de uma ideologia liberal-burguesa, cujo discurso desenha uma crise na educação apresentando as consequências de políticas públicas impostas pelo capitalismo à população mais pobre, no contexto de uma pandemia, sem indagar sobre as razões do problema. A problematização que se tem feito é dos resultados e não das causas que levam à crise, ou seja, não se evidencia o drama ético que produz a exclusão, a marginalidade e a seletividade engendradas estrategicamente pelo sistema social.

Essa negação de uma estrutura excludente é compensada por um pânico moral que dificulta a visão do cerne do problema, qual seja a negação do direito humano à educação com igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e garantia de padrão de

qualidade, como prevê a atual Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

2 CRISE E PÂNICO MORAL

A crise societária global inaugurada pelo modelo econômico neoliberal, uma vez que passa a medir o valor do ser humano pelo seu potencial de consumo, tem acentuado desigualdades de toda sorte. Essa “desordem neoliberal”, como bem qualifica Gentili (2000), refere-se à face do capitalismo instaurada a partir do final da década de 1960, em decorrência da crise do modelo de acumulação fordista, tendo como principal consequência o declínio do Estado de Bem-Estar.

Como toda situação de crise, sua expressão dá-se em múltiplos contextos. Neste sentido, Gentili (2000, p. 228) alerta-nos que “[...] a expansão e generalização do universo mercantil causa impacto não apenas na realidade das “coisas materiais”, mas também se estabelece na materialidade da consciência.” A estratégia política do neoliberalismo sustenta-se pela estratégia cultural, isto é, produz uma nova ordem ideológica que opera no nível simbólico-cultural e, na medida em que é instituída, produz um consenso em torno dela, permitindo que se realize a implantação de suas propostas políticas.

Trazendo tal argumento para a esfera da educação, Santomé (2003, p. 31) adverte que “devido às suas elaborações ideológicas, as instituições escolares são um dos espaços privilegiados para a construção das novas subjetividades economicistas [...]”, motivo pelo qual é atribuído à escola um papel de grande importância nesta conjuntura.

No esteio da ideologia neoliberal, “as crises econômicas e até mesmo os conflitos sociais costumam ser explicados por alguns setores

sociais mais diretamente ligados aos poderes político-econômico dominantes como fruto de uma queda dos níveis escolares [...]” (SANTOMÉ, 2003, p. 27), de modo a viabilizar um discurso que coloca a educação como causa dos problemas sociais. Uma vez identificada como “O” problema, cria-se em torno dela um pânico moral, uma ideia de que ela foi corrompida por ter sido destituída de valores morais tradicionais.

Santomé (2003) traz o conceito de pânico moral ao relatar o advento de posições conservadoras que despontam no cenário educacional para criticar seus conteúdos, permissividade e falta de rigor disciplinar, atribuindo ao ambiente escolar a responsabilidade pela “[...] decadência cultural e moral das sociedades atuais” (SANTOMÉ, 2003, p. 32). Pautados por categorias como “pátria, família, religião, ideias de civilização (...)” (BLOOM, 1989 *apud* SANTOMÉ, 2003, p. 32), esses grupos defendem que a escola seja objeto de intervenções, baseadas nos valores e condutas moralmente compatíveis com suas crenças.

[...] o objetivo desse tipo de discurso, que geralmente consegue chegar com muita facilidade à mídia, é o de assustar a população para que ela exija um retrocesso, a fim de tentar recuperar modos de conduta típicos de um passado totalmente idealizado e inexistente. Uma população atemorizada, que vive em uma situação de pânico moral, é a que percebe que aquilo que até então eram ideais compartilhados, estilos de vida que serviam de modelo e pauta de avaliação do que devia ser a convivência e o modo de viver de uma comunidade estão desaparecendo. (SANTOMÉ, 2003, p. 34).

Na medida em que um pânico, para instaurar-se, necessita de uma instabilidade conjuntural, que seja capaz de ecoar sensações de medo e insegurança, a ideia de pânico moral articula-se com o discurso da crise da educação e nos possibilita perceber como o debate sobre a qualidade e o papel da escola encontra-se ideologizado por uma pauta

conservadora ao manter-se na aparência, sem preocupar-se com as razões da questão. Como nos diz Santomé (2003):

O que geralmente não é feito a partir dessas posições culturais conservadoras é colocar a culpa dessa má formação da juventude na escassez de vagas nas instituições escolares, em uma administração que não oferece aos professores e professoras boas possibilidades de formação e atualização, no abandono dos poderes públicos ou na curta duração desse processo de formação. (SANTOMÉ, 2003, p. 33).

A educação brasileira vem experimentando esse clima de pânico moral há mais de uma década, situação que se relaciona intimamente com as disputas político-ideológicas que permeiam o País.

Em 2011, o material “Escola sem homofobia”, produzido para abordar questões de gênero e sexualidade na formação de professores (licenciaturas), foi vetado pelo Governo Federal, após protestos de grupos conservadores, que apelidaram o material de “kit gay” por suporem que seu conteúdo poderia influenciar crianças e adolescentes a tornarem-se homossexuais. Esse evento mostrou a expressividade, no cenário político e na sociedade civil, da direita conservadora, cuja projeção só aumentaria a partir de então.

Em 2014, a legitimidade das eleições presidenciais foi questionada pelo candidato derrotado (representante da direita), desencadeando uma grave crise política que, dois anos mais tarde, levou ao *impeachment* inconstitucional da presidenta eleita (representante da esquerda). Essa situação, que gerou grande instabilidade em nossa democracia, abriu espaço para a projeção da extrema direita, cuja força consolidou-se com a eleição de 2018, empossando não apenas o chefe do Executivo, como também diversos representantes do Legislativo.

De 2018 até o momento atual, o projeto político de extrema direita, em curso no Brasil, tem provocado reiteradas inserções de notícias falsas nas mídias sociais, referentes a questões ideológicas e de gênero/sexualidade, reafirmando o pânico moral na educação. Inverdades como a distribuição de mamadeiras com o formato de órgão sexual masculino, em creches, e a ameaça de criação de banheiro unissex nas escolas foram as mais divulgadas e temidas pela população.

Nessa direção, que situa a escola como lugar de perigo, também ganharam visibilidade iniciativas como o Movimento Escola Sem Partido, com o intuito de controlar a expressão dos professores, a proliferação das escolas cívico-militares, cujo currículo funda-se em princípios conservadores e disciplinares, e a autorização da educação domiciliar ou *homeschooling*, projeto que subverte o próprio direito à educação, já que na Constituição Federal (BRASIL, 1988) todo o seu regramento volta-se para a escolarização.

Nota-se que o pânico moral instaurado em nossa sociedade opera em favor de um projeto de ser humano homogêneo, pautado pela heteronormatividade, pela cisgeneridade e pelo conservadorismo. Qualquer identidade que se furte a esse padrão, por desestabilizar a cultura hegemônica, é violentamente repelida, isto é, invisibilizada, haja vista o pavor gerado pelas pautas de gênero e sexualidade na escola.

No intuito de compreender a dinâmica intersubjetiva desses propagadores do pânico moral, recorreremos a Rolnik (1994) e sua teoria da alteridade. Para a autora, pessoas guiadas estritamente pela dimensão moral possuem

[...] uma subjetividade que reconhece a alteridade com seu efeito de instabilização, só que a vive como anunciadora de um perigo de desintegração de sua suposta identidade (seu atual contorno, naturalizado) e então se

aterroriza. Para não sucumbir ao efeito do terror, esse tipo de subjetividade se constrói na base de uma defesa contra a alteridade: ao invés de desenvolver-se a capacidade incipiente de apreender o além das formas constituídas e visíveis, opta-se aqui por fazer uma dissociação do inconsciente e ficar reduzido à consciência, numa vã tentativa de ainda manter a ordem como parâmetro fundamental. (ROLNIK, 1994, p. 167).

O pânico moral, enquanto expressão da crise da educação, é, como ela, falacioso. Ademais, como pudemos constatar, todas as propostas engendradas pelos grupos conservadores apresentam uma perspectiva homogeneizante, que nega a diversidade cultural e a pluralidade de ideias. Trata-se, por conseguinte, de uma educação intolerante às diferenças e ao outro, incidindo, invariavelmente, sobre um drama ético.

3 A CRISE É UMA OPORTUNIDADE

Em “A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre”, a documentarista e jornalista Naomi Klein (2008) defende que as experiências neoliberais deram-se exclusivamente em momentos de choque. Isso se explica porque em cada situação há a pré-configuração de uma crise para que haja a intervenção com os "remédios" neoliberais que aprofundam a desigualdade e a marginalização de direitos. Para tanto, investe-se na desorganização da economia, da política ou da própria estrutura social para o desenvolvimento de soluções. Apresenta-se, assim, ao capital, mais possibilidades de intensificação de ganhos, com reformas que favorecem seu metabolismo.

Evidencia-se a importância da crise para o choque, sendo que esta pode ser real ou percebida como real. Isto não é o fundamental. Fundamentais são a percepção do discurso da crise e que nunca se constitua uma relação imediata entre esta e o sistema capitalista. Como acentua

Milton Friedman (*apud* KLEIN, 2008), com a oportunidade inaugurada com a crise, as ações dependem de ideias que estão disponíveis no momento. Sendo assim, a tarefa é desenvolver alternativas para as políticas existentes, manter essas alternativas prontas e disponíveis até que aquilo que antes parecia politicamente impossível torna-se politicamente inevitável.

No caso da educação, o discurso de crise, déficits, insuficiência etc. é incessantemente posto em questão. Diuturnamente, se fala de uma crise de qualidade e se apontam soluções que passam por reformas cosméticas no tocante ao currículo escolar, compra de "pacotes" educacionais, consultorias privadas e, até mesmo, a privatização das escolas públicas. A aceitação desses remédios depende da profundidade da crise que é possível se disseminar, ou seja, quanto mais intenso o discurso de crise, maior o discurso sobre a inevitabilidade de medidas neoliberais no âmbito da educação.

Porém, não há necessidade alguma de correspondência entre as soluções neoliberais e as causas da crise, uma vez que a estrutura neoliberal excludente, segregadora e seletiva é a verdadeira causa da crise. Diante disto, é necessário indicar outras causas para a crise, centrando-se em razões que correspondem ao interesse do próprio capital. Nesse contexto, o desenho apresentado pela ideologia neoliberal, intencionalmente, esconde o problema estrutural, mas traz questões outras que passam a ser relevantes dentro de uma proposta de desenvolvimento da crise com a promoção do pânico moral.

Então, essa doutrina de choque funciona no discurso da crise, apresentando as soluções para os seus problemas. Um dos problemas seria a gratuidade das instituições de ensino superior, por exemplo. Não se identifica objetivamente o problema, mas se propaga um discurso

difuso, que mescla recursos desperdiçados, comunismo, questões de gênero e sexualidade. Qual seria a solução neoliberal para o discurso de crise engendrado? Para o pânico moral criado? Resposta: a privatização!

Porém, a medida (ainda) não conseguiu ser implementada em razão dos *rankings*, que indicam que as melhores instituições de ensino superior do nosso país são as públicas. Fica contraditória a proposta de privatização com o reconhecimento da qualidade da instituição pública. Dá um curto circuito. Mas, a proposta neoliberal fica à disposição como alternativa imediata, caso o discurso da crise e o pânico moral ganhem maior espaço na sociedade.

O pânico moral passou, também, a articular-se com a crise inaugurada pela Covid-19. A suspensão de aulas presenciais e o aprofundamento do abismo de qualidade trouxeram para o centro a discussão das desigualdades educacionais, que mereceriam atenção de todos. Diante disso, o incremento do investimento nas escolas públicas deveria ser a consequência lógica para amenizar o problema.

No entanto, houve congelamento dos recursos destinados à alimentação escolar (CUT, 2022), redução de verbas para o Programa Nacional do Livro Didático (AFFONSO, 2022), entre outras medidas que aprofundam as desigualdades. Este congelamento está vinculado à Emenda Constitucional n. 95 de 2016 (BRASIL, 2016), que congelou os gastos sociais para privilegiar o pagamento de juros aos bancos, e ao implemento de políticas ultraliberais capitaneadas pelo Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). Este governo propôs-se a precarizar as políticas públicas educacionais com uma intensidade inédita no período iniciado pela Constituição de 1988.

Como explica Frigotto,

Nos últimos dias o desmonte das bases constitutivas da nação, educação pública universal, gratuita e laica e ampla produção de ciência básica e tecnologia própria foi no limite inimaginável, se é que a insensibilidade e crueldade humana têm limites. O governo Bolsonaro, por sua equipe econômica, pede para cortar 87% do exíguo orçamento para a ciência e tecnologia. Isto significa que dos 680 bilhões previstos, restam 89 bilhões. Decreta-se, assim, não apenas a perda de pesquisas em andamento, mas a estagnação do desenvolvimento científica e tecnológico. E qual é a área que recebeu maiores cortes no orçamento? Não por mera coincidência foi a área de educação que além de sofrer um corte de dois bilhões e duzentos milhões, teve, em abril deste ano, um bloqueio de 30% de seus recursos. Aqui se está negando, na raiz, a formação ampla de novos pesquisadores, pois é desde a educação básica que se desenvolvem os novos pesquisadores e cientistas. (FRIGOTTO, 2021, p. 130-131).

Lado outro, mantém-se o discurso de falta de qualidade aliado ao pânico moral, que incita a rejeição da diferença e da diversidade nas escolas.

Ora, a suposta falta de qualidade refere-se às condições (precárias) impostas pelo ultraliberalismo projetado nesta fase do capital e deve ser enfrentada com a busca da valorização da educação pública em todas as suas dimensões. Já o pânico moral origina-se na oposição a uma sociedade plural e democrática. Em alguma medida, vem se realizando como forma de resistência desde a formação inicial até a formação permanente uma construção de um *outro* projeto educacional que luta pela superação da discriminação e das desigualdades e, uma boa demonstração, desta construção é a reação conservadora e fundamentalista, pois a reação faz-se em razão das conquistas efetivadas no campo da resistência.

O choque neoliberal articula um problema que se aproxima da realidade (qualidade) com outro (moralidade) que proporciona um

distanciamento das causas do problema central. O que importa, como explica Friedman (*apud* KLEIN, 2008), é ter as alternativas neoliberais sempre a postos para o aprofundamento de políticas públicas no interesse do capital.

O que queremos dizer é que há uma crise estrutural que se funda e se desenvolve no interesse do capital. Obviamente, a educação e sua qualidade estão articuladas com a crise. No entanto, o discurso da crise busca isolar a escola da crise estrutural, jogando "no colo" de educadores e educadoras a responsabilidade pela crise. Como temos defendido até aqui, a crise não é causada pela escola. Não! Os problemas da nossa educação escolar são consequência da crise estrutural que nós vivemos. A precariedade de condições é consequência de uma crise engendrada pelo capital, que demanda sua otimização à custa de direitos, inclusive, do direito à educação. A dificuldade de desvelamento das causas da crise potencializa-se com os discursos já apresentados, de questões morais que promovem o pânico e entorpecem a visão do real com seus problemas.

Diante deste quadro embaçado, propositalmente, pelas tintas do pânico moral, é necessário restaurar, trazer à tona o que está sendo ocultado. Discorrer sobre uma suposta crise da educação escolar é indissociável da análise da crise estrutural provocada pelo capital, bem como de suas soluções. Se há pânico a ser experienciado, primeiramente, ele não pode nos aterrorizar, mas, sim, nos manter em estado de atenção; em segundo lugar, ele deve ter lugar na crise real que desumaniza e exclui suas razões; em terceiro lugar, tal pânico precisa se caracterizar pela sua razão ética.

4 CRISE? QUAL CRISE? A FAVOR DE QUEM E CONTRA QUEM?

Santomé (2003) adverte-nos que é necessário, com um tremor de terra, investigar as placas tectônicas e não somente as movimentações da superfície para a compreensão das causas. Ora, quando falamos do sistema educacional e seus problemas, é contraproducente concentrarmo-nos tão somente na superfície e ignorarmos as causas mais profundas das crises. Obviamente, os problemas contingenciais e cotidianos demandam ações, mas aqui a questão é outra: como a educação não estaria em crise estando situada em um sistema profundamente desigual e em permanente crise?

A chave para a compreensão da questão é a desigualdade estrutural desenvolvida como projeto de sociedade. É pensar como a desigualdade provoca essa crise e se constitui como crise.

Ocorre que, estrategicamente, essa crise vem acompanhada de um pânico moral com um misto de medo e ansiedade que não tem o problema estrutural como sua causa. Não é a desigualdade com a precariedade de direitos que causa o pânico, mas a negação do outro como ser humano que deve ter os direitos efetivados.

O pânico moral e a doutrina de choque retroalimentam-se com a narrativa de crise permanente na educação e o estabelecimento de um debate difuso sobre suas causas. Proporcionam a manipulação dos problemas educacionais, suas causas, suas consequências e suas soluções. O pânico moral desenvolve-se, portanto, dentro de uma proposta de tergiversação das causas dos problemas educacionais.

Já o choque neoliberal é viabilizado pela dificuldade em se identificar as razões da crise (com o pânico moral), sendo que o choque e a crise possuem os mesmos traços e cores, pois o capitalismo, em sua fase

neoliberal, é o principal artífice das crises que ele se propõe a resolver. A esse respeito, afirma Gentili (2000):

(...) o capitalismo atravessa, ao longo de toda sua história, uma série de processos de mudança e ruptura qualitativos e quantitativos. Estes processos (também identificados como dinâmicas de crise) são permanentes e cíclicos, e envolvem todas as esferas da prática social (Gentili, 1994a). Toda *dinâmica de crise*, ao mesmo tempo em que expressa a necessidade dominante para resolver as contradições inerentes a este tipo de sociedades, constitui uma nova instância geradora de contradições — em graus diversos — que definirão a idiosincrasia do período que se inicia após cada ruptura. Tal processo não questiona a natureza e o caráter do modo de produção, mas, sim, imprime a este último uma renovada morfologia de sentido transitório e relativamente estável que se reproduzirá até o surgimento de uma nova crise. (GENTILI, 2000, p. 231).

Por isto, é necessário, criticamente, indagar sempre: “de que crise estamos falando?”, “a crise é para quem?” e “quem se aproveita da situação?” Como já acentuado, a crise da educação brasileira revela-se na precariedade de condições para o seu desenvolvimento, no que toca à população mais pobre. A exclusão e a seletividade garantem a manutenção de privilégios para uma camada mais rica, que se utiliza da própria educação para a manutenção do *status quo*. Busca-se, no sistema educacional, a justificativa para as desigualdades. Entretanto, é necessário insistir que são as desigualdades que sustentam um sistema educacional em permanente crise, pois a fronteira abissal de condições entre as famílias e, também, de investimentos nas escolas para os ricos e para os mais pobres é a justificativa fundamental para a distância na qualidade.

Esta situação demanda um choque e um pânico que não nos imobilizem, mas que nos impulsionem a desenvolver políticas públicas fundadas na ética que traz o outro oprimido, excluído e marginalizado

para o campo da efetividade dos direitos. Uma ética que possibilite o rompimento com a doutrina neoliberal de choques, que perpetuam a crise na realização dos direitos para todos. Enfim, uma ética que desvele a seletividade do sistema e traga o ser humano para o seu centro.

5 DO PÂNICO MORAL AO DRAMA ÉTICO

O pânico moral, derivado da doutrina de choque, permeia a proposta de crise caracterizada por um debate que passa ao largo das mazelas reais da população. O que deveria nos apavorar é a exclusão e a marginalização. O que deveria nos proporcionar um pânico são as condições estruturais e intencionais para a manutenção da miséria que proporcionam o gozo de direitos por poucos. O drama vivido é ético e não moral.

Sobre esse drama, pânico ou pavor, temos, em Adorno (1995), uma importante lição, no que se refere aos objetivos educacionais, que deveriam centrar-se no combate à barbárie:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no

que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. (ADORNO, 1995, p. 119).

É apavorante presenciar a manutenção e a emergência da barbárie, bem como, a construção de um quadro de referência moral que corrobora com essa proposta. Este pânico moral está fora de sintonia com o problema humano que deveria nos apavorar. Se há medo e ansiedade em relação ao que vivemos na atualidade, este estado de ânimo deveria nos impulsionar a trazer as ações necessárias ao combate da barbárie para o centro das políticas públicas. A demanda é por um choque ético que viabilize a universalização de direitos não só na proclamação, mas igualmente na efetivação.

Quando deixamos de privilegiar as relações humanas para favorecer uma técnica sem ética, ou ainda, uma educação sem compromissos emancipatórios, temos na barbárie uma potencial consequência. Quando temos as questões morais acima das questões éticas e a desigualdade como meta, teremos a barbárie como necessária consequência. E, parafraseando Adorno (1995), isso nos apavora!

Este pavor não nos imobiliza. Pelo contrário, a partir dele, temos a denúncia para uma urgente transformação que contemple a partilha de uma visão das raízes das crises e suas consequências nefastas. Neste sentido, o pânico moral e o choque neoliberal devem ser afastados para dar lugar a um princípio ético-material que nos impulsiona à defesa da vida em todas as suas dimensões.

Com Dussel (2002), temos a defesa de um princípio ético de natureza crítica e material. Para a ética da libertação dusseliana, a vida humana não se faz como um conceito, uma ideia ou um horizonte abstrato, mas como o modo de realidade de cada ser humano concreto,

condição absoluta da ética e exigência de toda libertação. Uma ética da libertação não constitui uma filosofia crítica para épocas excepcionais de conflito ou revolução, mas é uma ética cotidiana, desde e em favor das imensas maiorias excluídas dos processos de efetivação de direitos.

Complementando essa reflexão, Rolnik (1994) convida-nos a pensar na díade pânico moral e drama ético ao pontuar que duas dimensões subjetivas coexistem em nós: o homem da moral e o homem da ética. Enquanto o homem da moral está a serviço da manutenção da ordem e da estabilidade, acomodando-se nos limites do eu, do palpável e do visível, o homem da ética transita confortavelmente pelas fronteiras do outro e do invisível, “[...] escuta as inquietantes reverberações das diferenças [...] e a partir daí nos leva a tomar decisões que permitam a encarnação de tais diferenças em um novo modo de existência [...] (ROLNIK, 1994, p. 166)”.

Reconhecendo a necessidade de superação de uma subjetividade que se limite ao “homem da moral”, o que temos em projeto é um *ethos* com base na alteridade, que contemple o ser para além de uma “mesmidade”, ou seja, uma ética que, para além do “eu”, vá ao encontro do outro. Com uma ética que pense na materialidade da vida em todas as dimensões e que o eu e o tu (outro) são sujeitos na igualdade e na diferença, poderíamos superar o pavor da barbárie e o medo do outro. Com isto, o pânico moral seria reconfigurado por uma consciência crítico-ética da realidade, que se coloca a favor da vida humana e da valorização de suas relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O quadro educacional brasileiro não pode ser desenhado sem o reconhecimento do material que lhe serve de base. A tela não está em

branco. Ela traz os fundamentos neoliberais que obstaculizam a realização de uma ética que se caracteriza pela realização das dimensões humanas, para além do darwinismo capitalista.

A estrutura para o quadro educacional demanda um olhar acurado para que se identifique as causas das crises e como seu discurso penetra na consciência dos sujeitos envolvidos no processo de construção de uma educação de qualidade, indagando que qualidade é esta e para quem.

Quando visualizamos o quadro atual, marcado pela exclusão, pela precariedade e, principalmente, pela desigualdade, é impossível não retomarmos o alerta de Adorno quando diz que o primeiro compromisso da educação é e precisa ser o combate à barbárie. A barbárie aqui compreendida como o processo de exclusão e marginalização engendrado pelo capital e suas políticas neoliberais.

A barbárie deveria nos chocar e possibilitar a busca de uma ética como fundamento de um quadro educacional comprometido com a vida, com a humanidade em todas as suas dimensões, bem como, com a inclusão do outro como sujeito e não como subalterno.

Voltamo-nos, no arremate deste quadro, ao necessário investimento da consciência de um desafio ético que precisa inundar nosso desenho social e educacional, colocando o ser humano e diversas necessidades como fundamento. Estabelecendo traços que indiquem o que a educação pode fazer pelos sujeitos, delegando à escola um papel humanizador e emancipatório, onde se estabeleça a partilha de mundo e da palavra.

Ao pensar no quadro da educação brasileira, nossas tintas pretendem subverter a própria estrutura oferecida para contemplar um direito que se efetive na luta pela superação das desigualdades sociais, a partir de uma perspectiva ético-crítica que não despreze as lutas políticas envolvidas na criação de crises.

Sem a ingenuidade de afirmar que a educação assumirá a responsabilidade pela transformação social, compreendemos que esta pode assumir, sim, uma posição explícita no combate à naturalização da miséria e na construção de utopias, inéditos-viáveis, como nos ensina Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AFFONSO, Julia. Corte de verba pode atrasar compra de 70 milhões de livros didáticos. *UOL*, Brasília, 08 out. 2022, em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2022/10/08/corte-de-verba-pode-atrasar-compra-de-70-milhoes-de-livros-didaticos.htm?cmpid=copiaecola>.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009*. 2009, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm.
- 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. 2016, em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm.
- CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos e Medo. In: RIBEIRO FESTER, Antonio Carlos (Org.). *Direitos Humanos e...* Brasiliense: São Paulo, 1989.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, 2008, em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>.

CUT (CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES). *Bolsonaro não reajusta merenda e crianças dividem ovo ou comem bolachas com suco*. Publicado em 16 set. 2022, em: <https://www.cut.org.br/noticias/bolsonaro-nao-reajusta-merenda-e-criancas-dividem-ovo-ou-comem-bolachas-com-suco-0a78>.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no Governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. *Revista Desenvolvimento & Civilização*, v. 2, n. 2, 2021, em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/viewFile/66270/41708>.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KLEIN, Naomi. *A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

OECD. *Education Policy Outlook: Brasil — com foco em políticas internacionais*. 2021, em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>.

ROLNIK, Suely. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: MAUTNER, Anna Verônica; SPINCK, Mary Jane (Org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Supremo decide que oferta de creche e pré-escola é obrigação do poder público*. Publicado em: 22 set. 2022, em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=494613&ori=1>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da educação básica 2021*. São Paulo: Moderna, 2021, em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf.

4

AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM CONVERGÊNCIA COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Lenir de Jesus Barcelos Coelho¹

Cláudia Helena dos Santos Araújo²

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, as tecnologias têm influenciado as formas como as pessoas se comunicam, aprendem e produzem a vida. Tais influências estão latentes nos mais diversos contextos, inclusive, no âmbito educacional. É importante ressaltar que a tecnologia faz parte dos bens culturais construídos historicamente e, sendo a escola um espaço privilegiado para a apropriação da cultura, logo se configura como espaço de apropriação das tecnologias, intencionando a formação humana na sua integralidade (PARO, 2010).

Entretanto, as relações estabelecidas entre a educação e as tecnologias são perpassadas por determinantes sociais do contexto que situam as práticas educativas em uma perspectiva de mundo. Em outras palavras, incidindo no modo como os sujeitos do processo formativo compreendem as tecnologias e se orientam quanto aos usos dos artefatos tecnológicos no trabalho educativo.

¹ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG. Email: lenir.coelho@ifg.edu.br

² Pós-Doutora em Estudos Culturais – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Doutora em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG. Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e educação – KADJÓT. Email: helena.claudia@ifg.edu.br

O termo educação é permeado por significados diversos que variam conforme a definição de homem, de mundo e de sociedade que fundamenta as teorias educacionais, visto que são constituídas conforme o contexto histórico das sociedades que as produzem. Neste escrito, o termo é abordado sob o prisma do pensamento dialético e compreendido como um fenômeno propriamente humano, cujo objetivo é sustentado nas relações constituídas acerca da formação e do trabalho, portanto, representa a condição de existência dos indivíduos como seres sociais em sua especificidade histórica.

O fato de o homem ser o único animal que, por meio do trabalho, age sobre a natureza para transformá-la de modo que atenda suas necessidades, ao mesmo tempo, modifica a sua própria natureza, faz dele um sujeito da própria história (MARX, 2013). Assim, o homem histórico é constituído por “tudo aquilo que ele cria ao transcender a natureza” (PARO, 2010, p. 25), ou seja, ele produz cultura e história.

Ainda que o homem seja autor da história pela produção da cultura, ele nasce destituído de qualquer traço de cultura, posto que o que lhe é oferecido pela natureza não lhe basta para viver como ser social. Por conseguinte, torna-se necessária a apropriação da cultura historicamente constituída, justificando, portanto, a necessidade da educação como constituição histórico-cultural, nas suas dimensões formal, não formal e informal.

Esse pressuposto é reforçado por Saviani (2013) ao considerar como um fenômeno propriamente humano e afirma que “o ato educativo é o ato de produzir, direta e, intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (p. 13). Desse modo, ela tem como propósitos identificar os elementos culturais necessários de serem assimilados pelos indivíduos,

para que se humanizem; e viabilizar os modos de oferecer condições concretas de apropriação dos bens materiais e simbólicos produzidos socialmente.

As compreensões de que a humanização é um processo histórico de sua objetivação, bem como da apropriação das obras e dos fenômenos culturais pelos indivíduos, e da escola como espaço privilegiado de apropriação dos bens culturais, pressupõem conceber as tecnologias como construções sociais e, portanto, como bens culturais. Entretanto, na abordagem das relações entre educação e tecnologia, convém analisar as diferentes concepções que delineiam seus usos nas práticas educativas. Isto posto, recorre-se neste escrito aos estudos dos filósofos Álvaro Vieira Pinto e Andrew Feenberg, que concorrem para a apreensão das diferentes concepções acerca do conceito de tecnologia que fundamentam as propostas de uso desta nos contextos sociais.

2 CONCEITOS E TEORIAS DA TECNOLOGIA

No que tange ao conceito de tecnologia, Vieira Pinto (2005) aborda quatro concepções sobre as tecnologias, respectivamente: como logos ou epistemologia da técnica; como sinônimo de técnica; tecnologia no sentido de conjunto de todas as técnicas que dispõe determinada sociedade; e tecnologia como ideologização da técnica.

O primeiro conceito define a tecnologia como uma ciência que tem como objeto de estudo a técnica enquanto ato produtivo humano e, como tal, requer um conjunto de conhecimentos teóricos que consolide as reflexões por meio da análise crítica do termo. Portanto,

A técnica, na qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por

objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização. Há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada de tecnologia (VIEIRA PINTO, 2005, p. 220).

O segundo conceito abordado equivale os termos técnica e tecnologia. Nessa percepção, a tecnologia é compreendida como meio neutro, desconsiderando as múltiplas determinações das relações sociais, morais, religiosos, dentre outras do contexto em que são produzidas e utilizadas. Em razão disso, Vieira Pinto (2005) alerta que a equivalência dos termos técnica e tecnologia não ocorre de forma ingênua, antes está imbuída de nocividade social e política.

Essa imparcialidade da tecnologia abordada pelo autor vem ao encontro com os pressupostos das teorias de cunho instrumentalistas elucidadas por Feenberg (2003), nas quais a tecnologia é compreendida como instrumento neutro, com fim em si mesma, e, portanto, está subjugada à vontade humana, sendo dissociada dos valores que desenham as tramas socioculturais. Todavia, em Feenberg, a tecnologia não está desvinculada de seu contexto, ela exerce influências sobre o sujeito e sobre a organização social, ao mesmo tempo em que é influenciada pelas determinações do contexto de produção e uso. Desse modo, a tecnologia é compreendida como estrutura para estilos de vida, assim, “não molda só um modo de vida, mas muitos possíveis estilos diferentes de vida, cada um dos quais reflete escolhas diferentes de objetivos e extensões diferentes da mediação tecnológica” (FEENBERG, 2003, p. 10).

Na concepção de tecnologia como um conjunto de técnicas, em determinada sociedade e período histórico, assenta-se a hegemônica de que não há sociedade destituída de tecnologias. Elas constituem

resultados de processos históricos construídos de modo coletivo em cada uma das sociedades. Nesse sentido, a técnica, como um ato humano, não pode ser concebida como um dado imediato, mas como mediações produzidas pelas ações humanas sobre a natureza. O ato de produzir a subsistência implica no planejamento – enquanto ato intencional de transformação do meio em que vive – e remete à capacidade específica do homem que o distingue dos demais animais.

O conceito de tecnologia está intrinsecamente relacionado ao ato produtivo, visto que o conjunto de tecnologias construídas é determinado pelo modo como a sociedade produz a vida e é capaz de projetar e criar objetos ou ações para a concretização de projetos elaborados. Contudo, Vieira Pinto (2005) reforça que a produção do que fora planejado diz respeito ao ser social, ou seja, às relações sociais que determinam a produção e dão sentido aos procedimentos engendrados. Assim,

A verdadeira finalidade da produção humana consiste na produção das relações sociais, a construção das formas de convivência. Realmente só o homem interessa aos homens, pois cada ser desta espécie só pode esperar benefícios de outros congêneres, e também somente a este pode temer. Mas, a criação das formas de convivência significa a produção organizada, planejada e conjuntamente obtida no ato do trabalho (VIEIRA PINTO, 2005, p 86).

Nessa lógica, objetos são perpassados pelas determinações do processo social de produção e têm origem em função das exigências da cultura vigente numa sociedade, tanto do ponto de vista da invenção, como da importação de instrumentos acabados. Para Vieira Pinto (2005), a tecnologia é uma mediação social para atender aos propósitos humanos, sendo a forma de solucionar as contradições da realidade, cujo

modo de produção sempre é imbuído de conteúdos próprios do contexto social.

No quarto significado discutido por Vieira Pinto (2005), a tecnologia é compreendida como a ideologização da técnica, considerando que “toda tecnologia transporta inevitavelmente um conteúdo ideológico” (p. 320). Segundo o autor, isso remete à ideia da tecnologia que imprime a relevância dos atos humanos junto às relações entre ações e produto tecnológico. Por conseguinte, o conceito de tecnologia é constituído na relação entre o estado de desenvolvimento das técnicas e sua elevação à ideologia social. No bojo dessa relação reside certa mitologização da tecnologia, atribuindo a ela o poder de explicar os problemas da realidade social sendo, por consequência, colocada a serviço dos interesses econômicos e políticos.

Nesse pressuposto, o uso da tecnologia caracteriza-se como forma de dominação, uma vez que ela pode ser utilizada como instrumento para emudecer as manifestações políticas na sociedade. Nessa lógica, a tecnologia é desprovida de relações temporais ou causais quanto ao contexto social em que são engendradas e, por isso, é substantivada. Ou seja, ela é colocada na condição de agente autônomo de desenvolvimento histórico, desconsiderando a centralidade dos sujeitos no processo de criação e uso.

Os princípios que orientam o conceito de tecnologia enquanto ideologização da técnica, abordados por Vieira Pinto (2005), dialogam com os paradigmas das teorias substancialistas e deterministas elucidados por Feenberg (2003). Nas teorias substancialistas a autonomia da tecnologia é avultada, arquiteta caminhos do próprio desenvolvimento e é responsável por resolver os dilemas da sociedade. Nas teorias

deterministas, a tecnologia não pode ser controlada pela ação humana, pelo contrário,

[...] ela controla os humanos, isto é, molda a sociedade às exigências de eficiência e progresso. Os deterministas tecnológicos usualmente argumentam que a tecnologia emprega o avanço do conhecimento do mundo natural para satisfazer características universais da natureza humana, tais como as necessidades e faculdades básicas. Cada descoberta que vale a pena, diz respeito a algum aspecto de nossa natureza, preenche uma necessidade básica ou estende nossas faculdades (FEENBERG, 2003, p. 06).

Enquanto para os deterministas a tecnologia é quem dita os rumos da sociedade, nos pressupostos das teorias instrumentalistas, igualmente abordadas por Andrew Feenberg (2003), ela é neutra, reduzida aos interesses do ser humano, ajustada às finalidades reprodutivas e ocasionais de seu uso. Em consequência, a tecnologia é caracterizada como “produto espontâneo da nossa civilização, assumido de forma irrefletida pela maioria das pessoas”. (NEDER, 2010, p. 56).

Contraopondo esses pressupostos, Vieira Pinto (2005) afirma que a tecnologia não determina a realidade, pelo contrário, ela é uma construção humana e, como tal, tem seus propósitos estabelecidos pelos indivíduos. Outrossim, ela não consiste um fenômeno, ente detentor de valor em si. Se por um lado a tecnologia pode auxiliar o sujeito na transformação da natureza e, conseqüentemente, contribuir para a transformação da convivência social; por outro lado, ela pode ser um meio para a exploração, conforme os “[...] intuitos desumanos maliciosos a quem pode servir, quando manejada por uma consciência antissocial com propósitos de dominação” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 217).

Como superação das concepções cunhadas nas teorias deterministas, instrumentalistas e substancialistas, Andrew Feenberg (2003)

propõe a teoria crítica, que considera as relações dialéticas entre as tecnologias e as pessoas, a partir do pressuposto de que “[...] a tecnologia medeia e molda os grupos sociais que, por sua vez, mediam e moldam a tecnologia” (FEENBERG, 2009, p. 115). As tecnologias não se configuram apenas como artefatos ou ferramentas, mas como suportes para estilos de vida, assim, as escolhas em relação aos seus usos são influenciadas pelos condicionantes do contexto social no qual está inserida.

3 AS TECNOLOGIAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Sob o enfoque da teoria crítica, nas articulações junto à educação, as tecnologias são compreendidas como construtos sociais e objetivação do trabalho social humano, que “se determina e se constitui no processo histórico de produção coletiva das condições de sobrevivência humana” (MORAES E PEIXOTO, 2017, p. 326). Não obstante, de acordo com os estudos realizados por Araújo (2008; 2014) e por Moraes e Peixoto (2017), as concepções de tecnologia que orientam os usos das tecnologias nas práticas educativas são, com frequência, alicerçadas nas teorias instrumentalistas e deterministas em que os recursos tecnológicos se sobrepõem às metodologias de ensino, pressupondo o desenvolvimento educacional diretamente associado aos usos da tecnologia do trabalho educativo.

Esse entendimento é resultante do caráter tecnicista nas políticas de formação de professores e de inserção das tecnologias na educação, visto estarem assentadas em uma constituição instrumental e engendradas pelas demandas econômicas. Portanto, muito embora a utilização das tecnologias seja preconizada nos aparatos políticos, como fator de transformações das práticas educativas, os estudos apontam

que a presença dos artefatos tecnológicos no âmbito escolar não é suficiente para ocasionar mudanças das práticas educativas. Isso se deve ao fato de que, comumente, as propostas para uso das tecnologias não estão imbuídas de um caráter pedagógico, i.e., em consonância com os elementos da prática educativa, antes corroboram a atualização de modelos tradicionais que se perpetuam no campo educacional (PEIXOTO, 2016).

Entretanto, pensar na escola – como espaço privilegiado de apropriação da cultura historicamente construída – requer que propostas educativas sejam orientadas a partir de objetivos em consonância com as ações dos seus sujeitos, individuais e coletivas, que tenham como propósito exclusivo a formação humana. Dito isso, o uso pedagógico das tecnologias postula ações planejadas, organizadas e desenvolvidas no ensino e na aprendizagem, a partir do papel socialmente construído da tecnologia e de seus usos em espaços formativos (PEIXOTO, 2015).

Araújo (2020) assevera que a educação, como prática social, demanda mais do que os usos das tecnologias, requer os conhecimentos históricos e elucidados nas atuações do professor e no contexto cultural. Constitui-se um processo reflexivo de mediação entre professor, estudante e contexto social que suscita a formação do pensamento científico do sujeito. À vista disso, observar como as tecnologias se colocam como condição para o planejamento de práticas educativas permite o avanço em direção ao desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos envolvidos.

As relações entre educação e tecnologia são estabelecidas no fazer pedagógico organizado, considerando o quê, para quem, como ensinar e em que contexto as práticas educativas se desenvolvem; permitindo assim “[...] afirmar sentidos e convergências ao organizar o trabalho

pedagógico enquanto sistema de relações de posicionamento político, educativo, histórico e social” (ARAÚJO, 2020, p. 34976). Este princípio assenta a importância de que as práticas educativas, fazendo uso das tecnologias, sobretudo no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, sejam pensadas sob os fundamentos da formação integral, na relação entre teoria e prática; e de que assegurem ao trabalhador, tanto a formação para atuar no mundo do trabalho, como a formação humanística e artístico-cultural dos sujeitos inseridos nesse processo.

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESPAÇO DE SUPERAÇÃO E A CONVERGÊNCIA COM AS TECNOLOGIAS

A educação é um fenômeno social e, como tal, vincula-se a um projeto que se propõe formar em cada tempo e lugar, sendo os objetivos do ato educativo relacionados aos ideais de uma dada sociedade. É, portanto, entendida como uma prática social, “situada historicamente, numa realidade total, que envolve aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos, que permeiam a vida total do homem concreto a que a educação diz respeito” (SCHAFRANSKI, 2005, 102).

Nas comunidades primitivas se configurava na relação de identidade com o próprio processo de trabalho, em que os homens se educavam e educavam as novas gerações pela apropriação coletiva dos meios de produção da existência. Entretanto, o desenvolvimento da produção resultou na privatização do principal meio de produção, a terra e, conseqüentemente, na divisão do trabalho que segregou a sociedade em duas classes distintas: a classe dos proprietários dos meios de produção e a dos não proprietários (SAVIANI, 2007).

O avanço da industrialização intensifica as transformações do sentido do trabalho que, no cenário capitalista, perde o sentido ontológico

e se apresenta como uma atividade penosa, espoliada do trabalhador. O ato de produzir, portanto, o trabalho é transformado em mercadoria, tanto na perda do objeto construído pelo trabalho (tecnologia), como no próprio ato produtivo. Desse modo, conforme Marx (2004), o trabalhador, ao invés de se afirmar por meio do seu trabalho, agora se nega nele, tendo em vista a transformação do trabalho em produto.

[...] o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito (MARX, 2004, p. 82).

Ao abordar esta questão, Vieira Pinto (1993) corrobora o exposto em Marx quando afirma que na conjuntura histórica de dominação, as técnicas de fabricação, bem como os instrumentos utilizados pelo homem para intervir sobre a realidade, são expropriadas daqueles que as produzem e apropriado por um grupo minoritário, “que por possuir a propriedade da cultura no aspecto produtivo, enriquece-se espiritualmente ainda mais ao acumulá-la no aspecto consuntivo” (VIEIRA PINTO, 1993, p. 128). Sobre o ato produtivo reflete-se a dicotomia entre teoria e prática, na separação entre a ciência e o trabalho. Nessa conjuntura, não cabe ao trabalhador planejar suas ações, senão executá-las, visto que no modo de produção vigente ocorre “[...] a separação entre as potências espirituais do processo de produção e o trabalho manual, bem como a transformação das mesmas em poderes do capital sobre o trabalho” (MARX, 2013, p. 607).

Para a manutenção da ordem vigente na sociedade de classes e, por conseguinte, da exploração do trabalho, a educação passou a ser

pensada de modo também dividido, sendo o ensino propedêutico, para fins intelectuais, no intuito de formar os futuros dirigentes; e o ensino elementar, para fins práticos, para a formação dos trabalhadores que “produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho” (RAMOS, 2008, p. 3).

Ao discorrer sobre a dicotomização educacional, Saviani e Duarte (2015) assinalam a contradição da escola no sistema capitalista, dado que, por um lado a especificidade do trabalho educativo é a socialização dos conhecimentos nas suas formas mais desenvolvidas, por outro, nessa conjuntura, “[...] o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nessa sociedade, são propriedades do capital e, portanto, não podem ser socializados” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 2). Por consequência, o acesso ao conhecimento ocorre de modo desigual e seletivo, configurando como entrave para o acesso da classe trabalhadora ao saber erudito, concorrendo para a perpetuação da divisão social do trabalho e da preservação da sociedade de classes.

Não obstante, as práticas educativas são imbuídas de um caráter político e, por isto, não permite neutralidade, vinculando-se, obrigatoriamente, a um projeto político que pode perpetuar o projeto vigente ou se apresentar como espaço de enfrentamento e de superação da ordem estabelecida (MOURA, 2014). Nesse sentido, a luta contra a dualidade educacional coloca-se como uma luta contra-hegemônica travada coletivamente. Configura-se um projeto que assegure a todos o acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para a produção da existência e da riqueza social, de modo que “propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida” (RAMOS, 2008, p. 2). Em vista disto, ao situar a formação do trabalhador como um espaço de enfrentamento à dualidade estrutural da sociedade

capitalista, postula-se sobre quem são os sujeitos que ingressam na Educação de Jovens e Adultos, o porquê de retornarem à escola e quais são as suas expectativas.

Arroyo (2017) ao considerar a trajetória de luta desses sujeitos, estando entre o trabalho e a escola, apresenta-os como passageiros da noite em percursos do trabalho para a EJA, em continuidade às passagens iniciadas ainda na infância, interrompidas, fragmentadas. São jovens e adultos “[...] das periferias, dos campos, trabalhadores, pobres, negros, indígenas e quilombolas” (ARROYO, 2017, p. 15). Como sujeitos que lutam pelo direito ao saber-se, de compreender os saberes de sua história de segregação e de resistência, e que buscam a incorporação dos conhecimentos dessa outra história, social, racial e de classe nos conhecimentos construídos socialmente e sistematizados nos currículos escolares. Em outras palavras, de modo que:

Entendam a radicalidade desses percursos humanos, para ajudar esses adolescentes, jovens-adultos a entenderem-se protagonistas desses percursos sociais, escolares. Que encontrem sentido em tentar mais uma viagem escolar, social (ARROYO, 2017, p. 27).

A identidade desses estudantes não se configura nas trajetórias truncadas como evadidos, reprovados e carentes, tampouco a Educação de Jovens e Adultos se constitui como tempo escolar para suplência e reparação – como é retratada no pensamento político e educacional ao longo da história. Partir desse pressuposto é negar a condição de sujeitos coletivos de seus direitos ao trabalho e a vida justa. Direito à formação humana, portanto, aos sujeitos de consciência de si e do mundo (ARROYO, 2017).

É importante considerar que a retomada das trajetórias interrompidas, na busca pelo resgate aos direitos negados, é carregada de importantes significados, pois evidencia as resistências dos jovens e adultos trabalhadores e da sua luta pela emancipação. Demonstra a consciência de perceberem-se como sujeitos com direito à educação e ao trabalho (ARROYO 2017). Deste modo, a superação da visão reducionista sobre a Educação de Jovens e Adultos consiste no direito à formação humana plena, portanto, inseparável da pluralidade de direitos humanos não garantidos. Nessa compreensão, essa modalidade de ensino configura-se como tempo educacional para diferentes percursos sociais e humanos, perpassada por tensões históricas de afirmação-negação dos direitos desses sujeitos coletivos (ARROYO, 2017). Representa um espaço de formação politécnica, que concorre para que o trabalhador tenha o “domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho e, dessa forma, tenha melhores condições para enfrentar a contradição entre capital e trabalho” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1062).

A formação politécnica, aqui abordada, está assentada nos pressupostos do materialismo dialético, sendo compreendida como a união entre a formação intelectual e a formação manual, ao acesso à cultura geral e ao conhecimento técnico. Por este prisma, fundamenta-se no trabalho como princípio educativo e remete aos fundamentos científicos que caracterizam os procedimentos do trabalho. Assim, ela se contrapõe aos princípios da educação instrumental, unilateral, que se limita na oferta dos conhecimentos básicos necessários às atividades laborativas. Consiste em uma proposta pautada na integração entre conhecimentos científicos e profissionalizantes, almejando a preparação para a atuação no mundo do trabalho e nos processos sociais e produtivos. Pressupõe a integração entre educação, ciência e cultura, de

modo a permitir às pessoas desenvolver suas potencialidades e, desse modo, possibilitar o acesso ao trabalho como expressão de liberdade (SAVIANI, 2013).

É importante considerar que esse projeto educacional possui relação intrínseca com as tecnologias, considerando a relação dialética entre estas e os sujeitos. Ademais, se tem em conta que a tecnologia medeia e molda os grupos sociais e são mediadas e moldadas por eles (FEENBERG, 2009). Isto posto, considera-se que, para propiciar as mudanças na relação do homem com o trabalho, torna-se necessário que as práticas educativas sejam pautadas na percepção das tecnologias como construções sociais, determinadas e constituídas no processo histórico de produção da sobrevivência humana (MORAES E PEIXOTO, 2017). Não podem, portanto, ser consideradas como instrumentos neutros, mas como instrumentos de luta pela humanização, como é elucidado por Paulo Freire (1979),

[...] humanismo e tecnologia não se excluem. [...] Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (FREIRE, 1979, p. 22-23).

Destarte, emana daí a necessidade de pensar práticas educativas pautadas na relação entre teoria e prática, entre ciência e tecnologia, considerando as implicações dessa relação para a formação dos trabalhadores com vistas à emancipação profissional para atuar nos processos produtivos, bem como, nas demais instâncias da sociedade onde estão inseridos. Portanto, ocorrendo de modo a transformar a si

mesmo e o contexto em que estão inseridos em um movimento de uma práxis revolucionária.

Para a apreensão do conceito de práxis, recorre-se aos estudos do filósofo Adolfo Sánchez Vásquez (1968) em que, sobre o prisma do materialismo histórico-dialético, entende o termo como atividade social transformadora, que vai além da transformação da natureza, da constituição das tecnologias, consistindo na transformação do próprio homem que, ao agir sobre a natureza, transforma-a e se transforma.

A ação humana sobre a matéria deve resultar na sua objetivação, visto que, “[...] a atividade própria do homem não pode reduzir-se a sua mera expressão exterior, e que ela faz parte essencialmente da atividade da consciência” (VÁZQUEZ, 1968, p. 191). A atividade humana é assim caracterizada quando as práticas que, *a priori*, visam um resultado ideal, alcançam, no seu desfecho, um resultado real. Isto é, para que ela resulte em uma práxis, torna-se necessário que seja elaborada a partir de uma finalidade, consistindo como uma ação objetiva sobre a realidade.

O homem na consciência comum, por não compreender a indissociabilidade entre pensamento e ação, teoria e prática, percebe o mundo como natural e imutável. Isso ocorre por não ter conhecimento do conteúdo e do significado das suas práticas e, por consequência, não transcende aos interesses imediatos da prática utilitária. Considerando que a superação da prática utilitária somente é possível pela elevação do homem à consciência da práxis faz-se, portanto, um ser histórico, construído coletivamente nas relações sociais, como agente ativo transformador e sujeito das transformações fecundadas na práxis.

Esse processo educativo é concebido como constituição histórica capaz de interferir na sociedade no sentido de promover mudanças na sua estrutura. Nesta percepção, compreende-se a escola, embora

organizada no seio da sociedade capitalista, ser espaço para o desenvolvimento da consciência da práxis, para a formação emancipatória, profícua à classe trabalhadora. Deste modo, compete à escola, devido ao seu caráter histórico e teórico-metodológico, garantir aos sujeitos nela inseridos, a apropriação do saber histórico e socialmente produzido, basilar para a sociedade e sua participação crítica no processo de transformação das relações socialmente estabelecidas, no sentido de “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber [...]” (SAVIANI, 2013, p. 14).

Neste pensamento, a prática social do estudante é compreendida a partir do pensamento dialético, sendo tanto o ponto de partida como ponto de chegada do processo educativo (prática-teoria-prática), cuja mediação se estabelece em um movimento que parte da visão caótica do todo (síncrese), ou seja, do conhecimento inicial que o estudante tem da prática social, à prática social como ponto de chegada, à síntese das determinações e relações sociais.

Ao ter a prática social como ponto de partida, a prática educativa inicial consiste em conhecer a experiência de cada aluno, sua memória e seu saber prático dentro do seu contexto histórico e social. Assim, o ponto de partida “não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla” (GASPARIN, 2009, p. 03). Nesse movimento, tanto o professor, quanto o estudante, encontram-se inseridos na prática social, no entanto, a princípio, com posicionamentos distintos sobre a ela. O educando a percebe de modo sincrético, por ainda estar vinculado a uma visão imediata e aparente, enquanto o professor a percebe a partir da visão concreta em generalizações realizadas e elaboradas a partir da realidade, como síntese das múltiplas relações que a caracterizam.

Conhecer a percepção que o educando tem sobre a prática social inicial permite ao professor problematizá-la pelo confronto com os conhecimentos da prática social concreta (SAVIANI, 2013). Sendo esse “um processo fundamental para a apropriação crítica da realidade, uma vez que ilumina e supera o conhecimento imediato e conduz à compreensão da totalidade social” (GASPARIN, 2009, p.07). Entretanto, o caminho para a práxis social transformadora passa pela instrumentalização dos sujeitos. Ou seja, pela prática social, em sua complexidade, e postula a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos, substancial para superar os problemas evidenciados na prática social inicial.

Pela mediação desses instrumentos apropriados, chega-se ao ápice da prática educativa: a catarse, a prática social pensada pelo movimento que vai da síncrese à síntese, o que consiste na “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2013, p.72). O processo educativo, sob esse olhar, estabelece-se em um movimento dialético, como mediação dentro da própria prática:

[...] sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social (SAVIANI, 2015, p. 38).

Tais pressupostos suscitam reflexões importantes sobre a formação do jovem e do adulto enquanto sujeitos sociais e permitem situar a Educação de Jovens e Adultos como espaço de luta “que considera o conhecimento como um dos componentes fundantes da consciência

crítica” (MACHADO, 2016, p. 433). Neste contexto a escola se apresenta como possibilidade de desenvolvimento humano por meio do acesso aos “[...] instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013, p. 14).

Por conseguinte, a apropriação dos bens culturais é elemento fundante para a participação política da classe trabalhadora, tendo em vista que o domínio da cultura constitui-se como instrumento de luta e de participação política. Convém considerar a proporção histórica envolvida no acesso aos conteúdos culturais, científicos e práticos, uma vez que incide em mudanças na realidade concreta do educando, à medida que descortina as relações de exploração às quais o trabalhador está submetido, possibilitando, assim, a luta por melhores condições de vida e trabalho. Dessa maneira,

[...] Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2013, p. 60).

Esta perspectiva remete a um projeto que coloque o jovem e o adulto trabalhador como sujeitos da aprendizagem, considerando-os como interlocutores concretos e históricos do processo educativo. Remete a uma concepção educacional que dialoga com os sujeitos a partir do modo que são e estão. Contudo, compreender que a Educação de Jovens e Adultos enquanto um projeto de formação orientada por escolhas políticas e por garantia de direitos dos sujeitos jovens e adultos –

historicamente marcados por propostas de uma formação aligeirada, assistencialista e compensatória – configura-se como um desafio. Exige-se que as práticas educativas sejam pautadas nos fundamentos do trabalho como princípio educativo, de modo a possibilitar os fundamentos dos processos históricos da produção da ciência e da tecnologia, no sentido de propiciar aos educandos condições para o exercício produtivo, a partir dos fundamentos da vida produtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um projeto de educação que corresponda ao espaço privilegiado para a apropriação dos conhecimentos históricos e socialmente construídos, requer reflexões sobre como as tecnologias, que são parte importante desses saberes, são concebidas no interior das práticas educativas. Nesse intuito, este escrito abordou os conceitos e as teorias da tecnologia e como esta converge com a formação do trabalhador.

A educação, sobretudo a Educação de Jovens e Adultos, é abordada como práxis que tem a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, que parte do conhecimento do sujeito sobre seu contexto social, e que, mediante problematização, pelo confronto com os conhecimentos da prática social concreta, permite a superação da visão comum sobre a realidade, propiciando ao sujeito educativo condições para, em um movimento dialético, transformar o contexto em que está inserido, sendo igualmente transformado.

Considerando que o caminho para a construção de uma prática educativa, que se configura em práxis revolucionária, passa pela unidade entre teoria e prática, torna-se basilar romper com a orientação instrumental à qual foi submetida, a tecnologia, no seio do projeto

capitalista, e passar a compreendê-la como construção histórica. Almejando, assim, a produção da vida e a ampliação das potencialidades humanas, como ciência materializada em força produtiva que tem como centro o ser humano.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. *Discursos pedagógicos sobre os usos do computador na Educação Escolar (1997-2007)*. 2008. 178f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, - Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2008.
- ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Dos sentidos da tecnologia à convergência com a educação. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v. 6, n. 6, p. 34970-34979. 17 de out. 2022. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/11227>. Acesso em 08 jul. 2020.
- ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. *Elementos constitutivos do trabalho pedagógico na docência on line*. 2014. 168f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a vida justa/ Miguel G. Arroyo*. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- FEENBERG, Andrew. *O que é filosofia da tecnologia?* 2003. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf. Acesso em 17 de out. 2022.
- FEENBERG, Andrew. Teoria crítica da tecnologia: um panorama. In. NEDER, Ricardo Toledo. (Org.). *A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. v. 1, n. 3. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2009. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/coletanea.pdf>. Acesso em 17 de out. 2022.
- FREIRE. Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados. 2009.

- MACHADO, Maria Margarida. Apresentação. In: CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro. *O Projejo no Instituto Federal de Goiás: contradições, limites e perspectivas*. Curitiba: Appris, 2016.
- MARX, Karl. *O Capital – Livro I – Crítica da economia política: O processo de produção do capital*. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MORAES, Moema Gomes; PEIXOTO, Joana. Estado do conhecimento como perspectiva crítica para as pesquisas em educação: “educação e tecnologias” em questão. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 321-338, set./dez. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9722> Acesso: 10 de out. 2022.
- MOURA, Dante Henrique. *Trabalho e formação docente na educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>. Acesso em 05 de out. 2022.
- MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: conflitos conceituais, projetos, políticas e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileiro de Educação*, v. 20, n. 63, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNcCtD9CvkMMxfq8NyQy/>. Acesso em 06 de out. 2022.
- NEDER, Ricardo T. (Org.). *Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. v. 1, n. 3. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS, 2010.
- PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PEIXOTO, Joana. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 61 abr.-jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hnpBTsy6vMXzmNjZzDtXCsq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 de out. 2022.
- PEIXOTO, Joana. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. *Revista Educação*. Pública. Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 367-379, maio/ago. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a16.pdf>. Acesso em 17 de out. 2022.

- RAMOS, Marise N. *Concepções do Ensino Médio Integrado*. 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7108526-Conceptcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos.html>. Acesso em 17 de out. 2022.
- SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em 30 de set. 2022.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234>. Acesso em 23 de set 2020
- SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. A educação e as transformações na sociedade. *Revista publicatio*. v. 13, n. 2, 2005. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/550> Acesso em 17 de out. de 2022.
- VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1968
- VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. Duarte, Newton (org.). *Pedagogia Histórico Crítica e luta de classe na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre a educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1993.

5

A ESCOLA COMO ESPAÇO CONTRA-HEGEMÔNICO: TERRITÓRIO DE CUIDADOS E DA PRODUÇÃO DAS DIGNIDADES

*Ângela Massumi Katuta*¹

*Danielle Willemann Sutil de Oliveira*²

*Fernando Mendes de Souza*³

INTRODUÇÃO

O presente capítulo parte do pressuposto de que a escola é movimento e expressa os instrumentos legais, as políticas e os programas públicos, os encontros, con-vivências, os cuidados voltados à dignidade das vidas – incluindo a alimentação e o ambiente coletivo, acordos e ações estabelecidos pelos vários sujeitos de diferentes etnias e classes sociais, organizados em grupos e/ou movimentos sociais, compostos por educadores, educadoras, educandos, educandas, funcionários, comunidades, em suas várias espaço-temporalidades. Portanto, não é um monobloco, como várias teorias da educação sugerem, sobretudo aquelas vinculadas ao estruturalismo. Expressão de disputas de classes, etnias e entre oprimidos(as) e opressores(as), resultante de um conjunto complexo de relações sociais decorrentes das lutas e tensionamentos fundados nas mais diversas cosmovisões, ontologias, epistemologias,

¹ Educadora doutora do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Paraná-UFPR/Litoral e do Programa de Pós Graduação em Geografia da mesma instituição. E-mail: angela.katuta@gmail.com

² Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. E-mail: danniwillemann@gmail.com

³ Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. E-mail: fernandomsza@gmail.com

projetos societários hegemônicos e contra-hegemônicos. A compreendemos enquanto síntese das múltiplas determinações, inerentes ao modo de produção capitalista em um constante movimento de vir a ser umbilicalmente vinculado a processos de (re)invenção e resistências (APPLE, 2004; ARROYO, 2014; FREIRE, 1987; FRIGOTTO, 1993; GRAMSCI, 1978; MANACORDA, 2002; SAVIANI, 2019; SPÓSITO, 1993).

Enquanto ente existente no mundo, constitui ponto nodal relevante nos territórios, cuja territorialidade expressa, não raro, as lutas daquelas e daqueles que se organizaram para reivindicá-la. A despeito da sua origem estar vinculada às classes hegemônicas, dado o seu potencial revolucionário na construção da consciência crítica, compõe uma das primeiras pautas dos movimentos populares das cidades, dos campos, das florestas e das águas. Sobretudo nos países onde há amplas desigualdades sócio territoriais, verificamos intensas e tensas disputas por instrumentos legais, por políticas e programas públicos, por Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), por concepções: de escola, de seus papéis e dos objetivos pedagógicos que reverberam em tensionamentos vinculados às práticas pedagógicas em cada componente curricular e também na atuação dos coletivos que a compõem. A título de exemplo, podemos citar as políticas educacionais voltadas às escolas brasileiras que, sobretudo após a abertura política do país, têm sido foco de questionamentos, lutas e proposições por grupos e/ou movimentos sociais organizados, voltados à sua democratização, tendo em vista a diversidade e pluriethnicidade inerente ao povo brasileiro.

A despeito de ser uma forma território fundamental nas sociedades capitalistas que tende a fortalecer a sociabilidade e a produção-reprodução do espaço do e para o capital, o acesso dos oprimidos de outras etnias e/ou classes sociais a reconfigura, pois os mesmos passam a

disputar a forma escola, a interrogar seus conteúdos (suas ontologias e epistemologias), a reivindicar o acesso e a permanência em tais instituições, o que forjou historicamente a transformação das políticas, das ideias e das práticas pedagógicas no e do país (APPLE, 2004, 2017; FRIGOTTO, 1993; MANACORDA, 2002; SAVIANI, 2019), construindo identidades outras do estar e ser escola nos territórios.

Dessa maneira, como nos informa Arroyo (2014), quando outros sujeitos acessam e permanecem na escola, outras pedagogias são demandadas e criadas, dependendo da classe social, etnia ou grupo organizado. Tais processos de reivindicação, lutas e criações evidenciam, em muitos casos, a apropriação, a constituição, a reinvenção e o estabelecimento de relações orgânicas dos subalternizados e oprimidos com essa instituição: elemento importante para que os segmentos sócio territorialmente excluídos possam reivindicar e efetivar a gestão democrática da escola, transformando-a em instrumento de luta que se traduz no fortalecimento da consciência de classe, na defesa das diferenças e, portanto, na luta contra as opressões efetivadas nas sociedades capitalistas (GRAMSCI, 1978).

O presente texto tem como ponto de partida os entendimentos brevemente expostos anteriormente, elaborados a partir de nossas pesquisas e trabalhos nas e com as escolas públicas da educação básica e na formação de educadores. A metodologia utilizada foi a investigação ação participativa, dado que são as nossas atuações no ensino, na extensão e na pesquisa, que fundamentam a elaboração de ações, problematizações, reflexões, estudos e debates a fim de auxiliar no avanço e no fortalecimento das escolas públicas da educação básica das cidades, dos campos, das florestas e das águas como espaços de

construção da autonomia, da emancipação e da consciência de classe. A pesquisa participativa:

[...] se caracteriza por integrar investigação, educação popular e participação social, oportunizando aos sujeitos envolvidos compreender e interpretar as lógicas do funcionamento dos sistemas de dominação social, adquirir conhecimentos apropriados e animar a mobilização social em torno da luta para mudar a própria realidade, incidindo em processos mais amplos da sociedade. [...] Combinam-se, portanto, investigação social, trabalho educacional e ação emancipadora. Em outros termos, a pesquisa participativa não se restringe à participação dos(as) pesquisadores(as) no meio investigado. Também não significa espontaneísmo e conseqüente abandono das preocupações teóricas relacionadas com a educação, comunicação ou mesmo da organização social no contexto da (des)colonialidade e das epistemologias do sul. Esta “[...] produz conhecimento politicamente engajado” (Demo, 2008, p. 8) com rigorosidade metódica e com compromisso com as mudanças concretas. (MORETTI e ADAMS, 2011, p. 456-457)

Essa reflexão que tem como objetivo principal evidenciar as potencialidades das escolas públicas da educação básica como espaços contra-hegemônicos, sobretudo no atual ataque à democracia e suas instituições. Isso porque com as reformas trabalhistas e a precarização do trabalho em escala mundial⁴, os sindicatos e entidades que operavam em torno da educação não formal hoje atuam junto a uma parcela cada vez menor de trabalhadores⁵.

⁴ Acumulação flexível e acumulação por espoliação.

⁵ Segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) apenas 11,2% dos trabalhadores brasileiros eram sindicalizados, indicando uma queda com relação ao ano de 2018 que apresentou uma taxa de 12,5%. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28666-em-2019-mesmo-com-expansao-da-ocupacao-sindicalizacao-segue-em-queda-no-brasil#:~:text=A%20popul%C3%A7%C3%A3o%20ocupada%20foi%20estimada,%2C5%20milh%C3%B5es%20de%20sindicalizados.>

Para tanto, defendemos que o olhar geográfico, que compreende a escola em sua materialidade, territorialidade e espaço-temporalidade, fortalece a explicitação da mesma como espaço contra-hegemônico, expressão da consciência de classe e/ou da compreensão crítica do mundo dos sujeitos que a constituem, condição para a efetivação da gestão democrática e dos processos educacionais.

O capítulo foi organizado em 3 partes. Na primeira, evidenciamos como o olhar geográfico sobre o território escolar auxilia em seu desvelamento e na compreensão da elaboração de estratégias dos oprimidos e oprimidas para a construção da gestão democrática da escola, por meio de análise documental de 3 PPPs distintos: de uma escola do campo - Colégio Estadual do Campo Contestado/Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), localizado no Assentamento Contestado/Lapa/Pr; Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos/EF e EM, localizado no remanescente quilombola João Surá no Município de Adrianópolis/PR e Retirar a palavra Colégio: Escola Estadual Indígena Mbya Arandu/EF, localizado na Aldeia Mbya Guarani Araçaí/Piraquara/PR. Evidenciamos também que os aportes analíticos da ciência geográfica auxiliam a pensar a escola a partir de uma perspectiva orgânica vinculada aos sujeitos e lugares em que se territorializa, condição de sua existência, que marca e é expressão de suas identidades, o que também justifica metodologicamente a seleção dos PPPs elencados para análise.

Na sequência, contextualizamos o caráter excludente da Reforma do Ensino Médio proposta pelo governo de extrema direita de Jair Bolsonaro que tem alterado profundamente os significados das territorialidades das escolas das periferias, sobretudo em função do sequestro institucional que tem promovido, pois tem retirado o acesso deste importante local de encontros e sociabilidades. A presença da

escola pública nos bairros, principalmente aqueles periferizados, expressa territorialmente o acesso a uma das únicas políticas públicas voltadas à infância e à juventude, fundamental, mas insuficiente, quando tomamos como referência as dignidades das existências. Nesse contexto, é importante denunciar o comprometimento do país com projetos neoliberais desde o início dos anos 1990, voltados à formação para um mercado de trabalho que se destaca pela precarização – expressa no refluxo dos direitos trabalhistas e diminuição dos postos formais de trabalho. A despeito disso, entendemos que é importante, neste momento, evidenciar os processos de resistência nos e dos territórios escolares porque os mesmos nos permitem, além de visualizá-los, refletir em torno de sua relevância em tempos de ataques e imposição de projetos da extrema direita voltados à mercantilização da educação, à interdição do acesso da classe trabalhadora, dos oprimidos e oprimidas à educação básica e ao ensino superior.

Por isso, finalizamos o capítulo abordando as resistências, sobretudo daqueles e daquelas histórica e territorialmente excluídos(as) do direito de ser mais⁶, tendo como referência as escolas da cidade de Curitiba/PR a partir das Ocupas⁷ (2016). Tal movimento organizado e protagonizado também por jovens periferizados demonstra, na prática, a defesa de um espaço escolar outro, em contraposição ao que estava proposto pelas reformas apresentadas e também distinto daquele que estava posto. A partir de um movimento coletivo e horizontal, uma

⁶ Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987) trabalha a noção do ser mais em um capítulo específico da obra. É entendido pelo autor como vocação ontológica e histórica dos grupos humanos, condição e, ao mesmo tempo, expressão da construção coletiva. Esta noção está fundada na assunção de nosso inacabamento, pois estamos em movimento de busca permanente de ser mais.

⁷ Ocupações das escolas públicas efetivadas pelos estudantes secundaristas que questionaram a Reforma do Ensino Médio imposta pelo Governo Federal.

parte dessa juventude colocou em prática ensinamentos adquiridos a partir da educação não-formal – expressa nos movimentos pró moradia que resultaram na formação sócio territorial de seus bairros – tornando a escola um território contra-hegemônico produzido pelos próprios estudantes.

Entendemos que os PPPs indicados e as experiências das Ocupas constituem exemplos didáticos e emblemáticos da escola pública como território contra-hegemônico, expressão do exercício coletivo e democrático, essenciais para a construção de escolas do e para o povo.

1. A CONTRIBUIÇÃO DO OLHAR GEOGRÁFICO NO DESVELAMENTO DOS TERRITÓRIOS ESCOLARES E FENÔMENOS EDUCACIONAIS

A existência humana nos diferentes espaços e tempos se efetivou e efetiva por meio do trabalho, mediador das relações entre a sociedade e os outros elementos da natureza. Nesse processo, se constitui uma ordem tópica. Em outras palavras, tudo o que existe possui localização, ou pelo menos é desse modo que os humanos, em geral, percebem, compreendem e sistematizam os conhecimentos – fundamentais para sua sobrevivência nos diferentes ecossistemas. Ao se constituírem por meio do trabalho e se organizarem historicamente em diversos modos de produção, também produzem os arranjos espaciais e são por eles influenciados. Atribuir significados às localizações, a partir da identificação dos entes e/ou fenômenos (O quê? Onde? Por que aí?) constitui ação importante na organização social. Muito posteriormente, tais ações até acabaram por criar uma área de conhecimento que hoje conhecemos como geografia nas mais variadas tradições de pensamento. Para Martins (2017, p. 333-334)

Numa espécie de certeza sensível, como condição fática, o homem possui seu estar no mundo, possui sua localização e neste sentido compõe uma distribuição constituída pelo estar de outros entes que estão a ele relacionados. A condição fática refere-se à insuprimível condição de estar, podendo com isso afirmar que está porque existe e existe porque está. [...] em nome desta constatação primeira, deveríamos designar a ordem tópica como um simples estar dos entes frente ao homem em sua imediata percepção. Mencionar a palavra ordem já pressupõe uma norma presidindo a *distribuição dos co-existentes*. [...] A tessitura da existência em termos geográficos se estabelece mediante uma estrutura de relações de entes localizados. [...] Cada ente é uma presença em relação aos outros, sendo que cada presença se faz presente em momentos distintos. Veja-se aqui como a geografia requer o tempo para sua constituição. Analisar e revelar esta estrutura de relações ordenadas espaço-temporalmente, considerando os entes localizados e suas relações e a natureza destas relações, significa tornar consciente a geografia da realidade. (Grifo nosso)

Como afirma o autor, a “insuprimível” condição do existir porque está, e do estar porque existe, evidencia a ordem tópica e o fundamento geográfico das ações dos grupos humanos no mundo. Desse modo, as diferentes sociedades vão tecendo suas existências em termos geográficos por meio do estabelecimento de relações com entes que, por existirem, possuem localização. Ou seja, cada fenômeno, objeto, coisa, se faz presença em relação aos outros, em distintas espaço-temporalidades, quer os humanos tenham ou não consciência dessa geografia da realidade. A apreensão, sistematização e análise dos ordenamentos espaço-temporais constitui hoje o que em nossa sociedade denominamos de geografia. De acordo com Moreira (1994, p. 3):

Também os geógrafos durante anos a fio registraram e fixaram em memoráveis afrescos esta relação das paisagens com seus fundamentos técnicos, captando-lhes a emergência e sucessão, o movimento e o ritmo de suas

pulsações. Nesse longo decurso de tempo, e de construção da memória da história humana, criaram e aperfeiçoaram suas técnicas de registro. Todavia, postos diante do permanente e do mutável, retiveram-se no permanente e obnubilaram o mutável. E sem disso se darem conta, originaram duas geografias, a real e a da leitura, uma dobra que lhes tem embaciado a visão.

Dessa forma, com a emergência dos conhecimentos historicamente sistematizados pelas tradições que optaram pela dimensão do permanente, são constituídas duas geografias: a do real e a da leitura (geografia científica e escolar), fenômeno este que Moreira (1994) denomina de dobra que tem produzido um distanciamento entre ambas. Não por acaso, aquela geografia que nega o movimento da realidade, amplamente ensinada nas escolas e em muitas universidades, conhecida como tradicional constitui débil instrumento de leitura da geografia do real para uma parte significativa das sociedades escolarizadas.

Verificar e/ou identificar o fenômeno e procurar elementos explicativos de sua localização relativa no mundo constitui precioso raciocínio geográfico que pode auxiliar a perceber, compreender e constituir ações educativas e estratégias de gestão democrática nas escolas em diálogo com a materialidade das relações sociais que se efetivam nos territórios. Não por acaso, a maioria esmagadora dos PPPs das escolas, sobretudo aquelas vinculadas a grupos e movimentos sociais organizados, contextualizam espaço-temporalmente a instituição escolar e a comunidade onde a mesma está territorializada, é o caso dos documentos que analisamos.

Identificar se a escola é do campo, das águas, das florestas (dos territórios de luta pela reforma agrária – acampamentos e assentamentos, indígena ou quilombola) ou da cidade (pequena, média, grande, capital,

metrópole, se localizada em áreas centrais ou periféricas, entre outros), conhecer e compreender os modos de existência das famílias ou responsáveis pelos educandos e educandas – ou onde se situam no contexto do modo de produção capitalista, suas ocupações, modos de vida e locais de moradia são informações fundamentais para a organização da escola, da gestão escolar, dos PPPs, das práticas pedagógicas, entre outros.

A análise dos PPPs de 3 escolas (do campo, quilombola e indígena – Mbya Guarani) evidenciou o exercício da sua gestão democrática previsto em lei⁸, e possibilitou verificar a existência de farta e detalhada descrição da espaço-temporalidade das próprias escolas, das comunidades onde as mesmas se territorializam, dos modos de vida, das cosmologias, das epistemologias e dos projetos de sociedade de cada uma das comunidades, evidenciando a organicidade entre si e suas escolas (Geo-grafias escolares). Não por acaso, todas elas possuem membros da comunidade que ocupam os cargos de professor, diretor, professor bilíngue, pedagogo, assistente educacional, merendeira, entre outros. Apesar das contextualizações não estarem identificadas como geografias das escolas, o que de fato trazem e explicitam é que as espaço-temporalidades são elementos centrais no processo de construção do PPP de cada instituição, cujo objetivo comum é o de auxiliar nos processos de resistência nos territórios de luta por meio dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, fundamentais na construção crítica do entendimento e das ações na realidade.

O olhar e análise geográficos sobre os referidos documentos revelaram também:

⁸ Artigo 206 da Constituição Federal (1988); Artigo 3º, 14º, 206º da Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996.

- A opção por pedagogias críticas (Pedagogia do trabalho, decolonial, da aldeia, histórico crítica, entre outras) que interrogam a forma e os conteúdos tradicionalmente estabelecidos nas escolas reprodutivistas. No caso dos PPPs das escolas indígena e quilombola a utilização de referenciais teórico metodológicos ligados às teorias da decolonialidade⁹ denunciam a presença da colonialidade do poder¹⁰ e a permanência de relações colonizadoras¹¹;
- A valorização das ancestralidades, da dimensão do sagrado, dos anciãos e lideranças outras como fontes relevantes dos conhecimentos a serem trabalhados na sala de aula e como referências, cujas reflexões, experiências de vida, conhecimentos e entendimentos devem ser considerados na elaboração do próprio PPP, no planejamento e em várias atividades escolares, o que fortalece o diálogo e a ecologia de saberes e promove o esgarçamento da epistemologia moderno colonizadora;
- A relevância de seus territórios de vida e das comunidades na organização dos conteúdos, calendários e festividades escolares vinculados às suas lutas e modos de existência. Nessas escolas, compreende-se que sem os territórios das comunidades, suas cosmovisões e projetos de futuro tais instituições não existiriam, ao mesmo tempo em que elas asseguram e/ou fortalecem os processos de resistência;
- Em locais de conflitos por terras e territórios, de agudização da questão agrária e urbana, a escola pode auxiliar nas lutas de resistência, inclusive porque as visibiliza, atuando com conceitos que constituem chave de leitura para a compreensão da realidade e, não raro, coloca em debate as estratégias de luta, evidenciando a relevância da seleção pelos professores dos conteúdos socialmente necessários para a compreensão e ação da e na realidade;
- O efetivo e orgânico diálogo entre as escolas e as comunidades, sendo as primeiras compreendidas como instituições que devem atender às demandas de

⁹ Produzidas por uma escola de pensamento organizada predominantemente por um movimento de intelectuais latino-americanos cujo objetivo é a ruptura e libertação da episteme eurocentrada que, enquanto expressão do processo de colonização, produziu e fortaleceu um padrão de poder colonial.

¹⁰ De acordo com Quijano (2005, p. 127), trata-se de um padrão de poder baseado na colonialidade que implica na adoção e imposição de um único padrão cognitivo, de uma única perspectiva de conhecimento, a eurocentrada, por meio da qual o não-europeu era/é compreendido como inferior, atrasado, primitivo, selvagem.

¹¹ A despeito dos processos de independência das colônias, a relação colonizadora ainda se manteve e se mantém porque é condição do desenvolvimento capitalista (desigual e combinado).

- escolarização comunitária mas que também são locais de potencial re-união de seus membros que não atuam diretamente na escola com os sujeitos que nela trabalham e estudam;
- A consciência de que as escolas são uma das únicas instituições públicas – expressão territorial do acesso às políticas e programas públicos, aos quais terão acesso por um tempo significativo de suas vidas e de seus descendentes;
 - A escola como uma das fontes de sustento de muitos membros da comunidade que nela atuam, dada a presença de professores e funcionários que são originários de tal comunidade, o que intensifica e adensa a relação orgânica entre a escola e a comunidade e facilita a organização e recorte dos conteúdos socialmente relevantes a serem trabalhados pelos diversos componentes curriculares.

A despeito desses pontos comuns é importante destacar que cada PPP tem especificidades ligadas às relações das comunidades com seus territórios e seus modos de vida, sendo eles:

- No caso dos assentados: demandam por uma escola que auxilie a fortalecer a Reforma Agrária Popular, pensada a partir de um projeto socialista;
- Os quilombolas: entendem que a escola deve valorizar e fortalecer sua ancestralidade africana, as relações étnico raciais, a identidade coletiva quilombola e combater todas as formas de preconceito, tendo destaque o racismo;
- A escola Mbya Arandu é entendida como: um processo que garante, por meio da interculturalidade, aprendizagens de conhecimentos que sustentam ou que contribuam com a sabedoria Mbya; um local que favorece as trocas de saberes nas inter-relações entre indígenas e não indígenas que deve garantir os direitos dos primeiros ao ensino.

Tendo em vista o exposto, podemos afirmar que o olhar geográfico sobre as escolas e seus PPPs revelam que, em muitos territórios de luta pela reforma agrária (acampamentos e assentamentos), remanescentes de quilombos e terras indígenas a presença da escola, não raro, fortalece os processos de resistência e, muitas vezes, legitima as lutas dos

diferentes grupos e movimentos sociais nos conflitos por terras e territórios. Fica mais evidente ainda o seu papel contra-hegemônico nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, pois os PPPs dessas escolas têm como centralidade temas e questões relativos aos seus modos de existência a fim de fortalecer suas estratégias de resistência e lutas contra a exclusão, a miséria e a pobreza, portanto, por dignidade das vidas.

As territorialidades das escolas dos mais diversos níveis de ensino marcam e são marcadas pelas comunidades às quais atendem. Assim, cada uma possui pontos em comum e especificidades a depender do território onde está localizada e foi tecida. O olhar geográfico sobre os territórios escolares auxilia na organização tanto da gestão escolar quanto nas estratégias de atuação dos seus diferentes profissionais, inclusive na organização dos espaços e tempos dos processos de ensino e aprendizagem dos mais diferentes componentes curriculares.

No item que segue, abordamos as políticas voltadas à juventude, especificamente no que se refere à Reforma do Ensino Médio, imposta pelo governo federal (Lei nº 13415/2017) que, desde a sua implementação no início do ano letivo de 2022, tem alterado profundamente o significado das escolas nas vidas dos estudantes oprimidos, sobretudo pelo sequestro institucional da mesma.

2. A REFORMA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO E A PROFUNDA ALTERAÇÃO DO SIGNIFICADO E DA RELEVÂNCIA DA ESCOLA PARA A JUVENTUDE OPRIMIDA

Quando observamos o histórico da educação formal no Brasil, destaca-se o fato de que ela deixou de ser reservada à elite do país apenas recentemente. Pode-se dizer que foi a partir dos anos 1960, em função

da intensificação dos movimentos populares e sindicais que promoveram o esgarçamento do tecido social da ditadura militar no país que ocorreu a ampliação do acesso e consequente popularização das escolas públicas. Com isso, as classes populares, nessas instituições, verificam e se tornam conscientes da inadequação da escola hegemônica, historicamente imposta e passam a fortalecer os processos de disputa dos sentidos e dos objetivos da formação dos estudantes pertencentes à classe trabalhadora e aos mais diversos grupos étnicos, produzindo-se enquanto intelectuais orgânicos vinculados a projetos contra-hegemônicos de sociedade.

Contudo, verificamos também que, ao longo da história da educação escolar no país, sempre houve tentativas de adequar e adaptar a educação aos interesses de atores ligados ao capital internacional, sobretudo no pós segunda guerra com a criação de organismos multilaterais tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) (KATUTA, 2020). Tais estratégias evidenciam que a educação pública, a partir dos anos 1950, passa a ser entendida como um importante elemento para as constantes reorganizações do sistema capitalista, preparando mão de obra adequada/subalternizada ao mercado, em função do seu potencial de ideologização que gera convencimento, acomodação, alienação e submissão ao modo de produção capitalista.

Com a expansão do capitalismo como modelo econômico e político hegemônico, os países da América Latina, assim como outros que se encontravam à margem do sistema (dentre eles o Brasil), são inseridos em tal sistema de forma dependente em relação aos países centrais. A atual fase de reestruturação do capital, contou com o neoliberalismo como

vetor principal desse espraiamento. Sendo ele responsável por criar condições para que o capitalismo conseguisse penetrar em praticamente todas as esferas da vida humana. (PAULANI, 2006; NETTO e BRAZ, 2007)

Com o avanço da política neoliberal no Brasil, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, o país passou por várias reorganizações políticas e econômicas, como estratégia de fortalecimento do aparelhamento do Estado para atender aos interesses do capital nacional e internacional. Importante destacar que o neoliberalismo, ao mesmo tempo em que defende o Estado máximo para o capital, demanda pelo seu enfraquecimento no que tange ao enfrentamento das questões sociais. Nesse contexto, o Estado precisa ser forte para garantir as condições materiais para a ampliação da reprodução do espaço do e para o capital. A condição para tal é o refluxo, eliminação e interdição das políticas e programas públicos voltados à maioria da população e a ampliação das desigualdades sociais que reverberam fortemente no chão da escola pública. Auxiliam nesse processo a interdição do pensamento crítico e emancipatório promovida pelo sequestro e precarização das instituições e entidades criadas para a promoção da transparência, da democracia e da dignidade das vidas, destacando-se as escolas e as universidades públicas, bem como os Conselhos que atuam nas mais diferentes escalas da administração pública.

Dentre as reformas nesse período, destacamos aquela da aparelhagem estatal, promovida em 1995 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) que, em termos educacionais, foi responsável por inserir o país na agenda neoliberal, transformando a educação da classe trabalhadora e dos outros grupos oprimidos nos moldes

estabelecidos por organismos supranacionais e fundações ligadas às elites capitalistas (NEVES, 2001).

Essa adequação do sistema educacional às demandas do capital internacional estava vinculada à manutenção da posição de dependência do Brasil em relação aos países centrais do sistema capitalista. Para isso, a subordinação da classe trabalhadora e dos outros oprimidos é um elemento fundamental. Dessa forma, parte das reformas políticas efetivadas apresentavam/apresentam um caráter de adequação aos critérios e avaliações estabelecidos por organismos supranacionais¹², visando inserir valores neoliberais considerados desejáveis na atual conjuntura das forças produtivas.

É nesse contexto que o Ensino Médio passa a ter centralidade nas disputas sobre o sentido da escola. Isso se deve à sua universalização e às recentes expansões, que possibilitaram à classe trabalhadora acessar essa etapa, retirando o caráter restrito desse nível de ensino à elite do país (KRAWCZYK e FERRETI, 2017). A disputa pelos sentidos do Ensino Médio também pode ser verificável nas diferentes normatizações para essa etapa. Silva e Scheibe (2017) mostram que, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1994, houve o registro de duas diretrizes curriculares, isso em menos de 15 anos.

Maroneze e Lara (2009), apontam que um dos motivos do interesse em transformar o caráter do Ensino Médio em mais técnico e profissional estaria ligado à necessidade de criação de mão de obra específica para o mercado de trabalho na nova fase de reestruturação do sistema

¹² A exemplo do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), criado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) no ano 2000. Trata-se de uma metodologia bastante criticada de avaliação dos sistemas de ensino por pesquisadores da área educacional em função de seu fundamento economicista, que entende a educação apenas como força motriz para o desenvolvimento econômico capitalista.

capitalista. Isso também explica o porquê de muitos grupos empresariais se organizarem sob a forma de associações e entidades da sociedade civil – a exemplo do Todos pela Educação, para participar do planejamento e decisões referentes às políticas e reformas educacionais no país.

O conjunto de ações governamentais que levou ao Novo Ensino Médio estaria inserido nessa trama. Quando sua proposta foi apresentada sob a forma da Medida Provisória n.º 746/2016, causou muito alarde devido à forma rápida com que foi aprovada, contrariando históricos debates de entidades acadêmicas e de classe que já vinham acontecendo sobre a necessidade de se repensar essa etapa de ensino. Cabe destacar que uma proposta anterior de reforma em formato de Projeto de Lei já havia sido recusada no Congresso Nacional em 2013.

A Reforma do Ensino Médio foi alvo de uma grande resistência por parte de pesquisadores, profissionais da educação, movimentos sociais, pais de educandos e principalmente dos estudantes que ocuparam em 2016 mais de 1500 unidades educacionais em todo o país em recusa ao imposto, pois representava um ataque ao que fora conquistado em relação aos direitos nessa etapa de ensino. Krawczyk e Ferreti (2017) apontam que a proposta se baseou em um discurso questionável de que o modelo de Ensino Médio estava defasado e isso resultava na perda de interesse e evasão dos jovens. Denunciam que se desconsiderou totalmente a realidade das escolas brasileiras e a materialidade de vida desses jovens provenientes predominantemente da classe trabalhadora que, entre sobreviver e estudar, são obrigados a evadir da escola.

No discurso reformista, devido a essa suposta debilidade do Ensino Médio, seria necessário reformá-lo, para que os jovens se interessassem em permanecer na escola. Então, foi apresentada a proposta de

flexibilizar uma parte da formação. Os chamados itinerários formativos constituem uma falsa promessa de que os jovens poderiam optar pelo que iriam estudar, considerando seus interesses. Somado a isso, foi criado um itinerário de educação profissional, visando a sua preparação direta para inserção em um mercado de trabalho com cada vez menos postos formais de emprego.

Cabe destacar que a possibilidade da opção está condicionada à capacidade de oferta desse itinerário seja pelo sistema educacional ou pela escola. Assim, desde sua concepção, é óbvia a impossibilidade de real escolha para esta juventude, uma vez que se desconsiderou, propositalmente, as características geográficas do sistema educacional como um todo e a realidade da maior parte das escolas do país. Há, no Brasil, aproximadamente 3000 municípios, do total de 5568, que possuem apenas uma única escola de Ensino Médio¹³. Como tais escolas poderão oferecer itinerários diversos? E, ao fazê-lo, se a opção for o Ensino Médio em tempo integral, restará aos estudantes trabalhadores evadir e aguardar a idade mínima para fazer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que foi profundamente precarizada pela reforma.

Uma das questões, problematizada por Krawczyk e Ferreti (2017), é o fato de que a impossibilidade da oferta de diferentes itinerários poderia obrigar parte das escolas a optar pela educação profissional, considerando essa como uma necessidade latente dos jovens, principalmente os de territórios periferizados. O que significa que para esses jovens seria reservado apenas uma educação para o mundo do trabalho precarizado em detrimento da formação geral e crítica. Para além disso,

¹³ Ver Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) elaborada e assinada por associações, entidades de classe e acadêmicas, sindicatos e outros coletivos em 08 de junho de 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

trata-se de fortalecer uma inserção precária no mundo do trabalho, pois a reforma possibilitou que a educação profissional fosse ofertada na modalidade de ensino a distância, priorizando o investimento mínimo na formação desses jovens. Eis o sequestro da instituição escolar promovido pelo atual governo.

Somado a isso, desobriga-se a oferta de um mínimo de alguns componentes curriculares importantes para a formação geral e crítica, como é o caso das ciências humanas, cujos componentes curriculares passam a ser ofertados de forma difusa. Em contrapartida, passam a ser ofertados conteúdos que, segundo os reformistas, seriam responsáveis por alavancar a posição do país em avaliações de larga escala (português e matemática). Além de potencializar que os jovens da classe trabalhadora naturalizem os valores considerados importantes pela ideologia neoliberal, tais processos acabam por gerar uma lógica de competição entre esses jovens, responsabilizando-os individualmente pelas suas vitórias ou fracassos. Dessa maneira, oculta-se a lógica excludente e elitista da reforma educacional.

O projeto original do Novo Ensino Médio previa que sua oferta passaria a ser em período integral, o que demandaria adequações das diversas escolas e ampliação da estrutura predial. É importante destacar que foi aprovado o Projeto de Emenda à Constituição nº 241 ou 55 de 2016 (atual Emenda Constitucional 95/2016), que prevê o congelamento dos investimentos em educação, saúde e segurança pública. Como fazer a propalada reforma sem nenhum investimento adicional? Por isso, as reorganizações ocasionaram o fechamento de diversas turmas, principalmente do ensino noturno, que deixaram de atender as demandas educacionais de estudantes trabalhadores. Além disso, houve a evasão de estudantes que precisam trabalhar em algum turno para contribuir

com a renda familiar e que tiveram seu acesso ao Ensino Médio interdito por ser ofertado em período integral.

Os pontos da Reforma do Ensino Médio que foram apresentados nesta seção são apenas alguns dos contidos na proposta aprovada em 2016. Porém, são suficientes para demonstrar que tipo de projeto de sociedade está contido nessa reforma que ataca a educação pública e coloca os professores como principais responsáveis por sua suposta falência, ocultando o congelamento e a diminuição dos investimentos educacionais, necessários a qualquer política de melhoria da qualidade do ensino. Por isso, entendemos que a reforma constitui estratégia sistemática que visa a retirada do direito da juventude à educação básica, elemento importante para a formação crítica dos jovens da classe trabalhadora. Somado a isso, o foco em avaliações de larga escala e no ranqueamento relegam a educação ao papel de mera formadora de mão de obra semiqualficada. Tais políticas impostas negam o acesso à escola, instituição que possui a potência para que a juventude construa conceitos chave que a auxiliem a compreender a própria espaço-temporalidade, inviabilizando desse modo a formação da sua consciência de classe e/ou das opressões.

Esse projeto, combinado com a ausência de políticas para a juventude e o esboroamento da seguridade social no país, acaba por resultar na negação das possibilidades de se criar projetos para o futuro desses jovens. Como apontado anteriormente, a reforma foi apresentada em 2016, aprovada definitivamente em 2017, transformando-se na Lei Federal nº 13.415/2017. O ano de 2022 foi estabelecido como limite para sua implementação nos sistemas educacionais dos diferentes estados, o que explica os atropelos e parte significativa das imposições.

Antes de abordarmos as características da implementação da Reforma do Ensino Médio no Paraná, cabe destacar que o governo do estado foi favorável ao projeto desde o momento em que foi apresentado em 2016. Chegando ao ponto do então governador Beto Richa (PSDB) atacar diretamente os movimentos que se opunham à reforma¹⁴. Ao assumir o governo, Ratinho Junior (Partido Social Democrático - PSD) também se mostrou favorável à política educacional imposta pelo Ministério da Educação (MEC) no governo de Jair Bolsonaro. O referido governador firmou um compromisso com a implementação da reforma até o ano de 2022, com a intenção de alavancar os resultados do Paraná nos índices de ranqueamento educacional.

Silva, Barbosa e Körbes (2022) apontam que nos primeiros anos após a aprovação da reforma (2017 a 2020), a Secretaria da Educação e do Esporte (SEED) fez poucas movimentações para a reorganização do sistema educacional paranaense em termos de adequação ao modelo da reforma. Já no ano de 2021, houve iniciativas mais direcionadas nesse sentido, sendo a mais significativa a apresentação do Referencial Curricular do Novo Ensino Médio, que formatou a nova organização curricular adequando-a à reforma e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio.

Segundo a APP – Sindicato (2021) esse documento foi construído de forma não democrática e sem transparência, pois ignorou as contribuições da categoria docente, que inclusive já havia recusado esse modelo

¹⁴ No dia 07 de outubro de 2016 em meio ao avanço do movimento de ocupações no estado do Paraná, o então governador Beto Richa que participava de um evento do setor agrário em Maringá, declarou que os jovens que ocupavam em torno de 50 escolas até então, não sabiam pelo que protestavam, e que esse ato era resultante de doutrinação partidária. Fato esse que causou a indignação do movimento e de seus apoiadores, pois demonstrou o desprezo do governador por quem luta pela educação, e sua falta de responsabilidade, pois ao invés de tentar entender o movimento e abrir diálogo fez declarações que incitaram a sociedade contra o movimento de ocupações.

de educação em uma consulta realizada pela entidade em 2017. Tais procedimentos representam um desrespeito aos princípios da gestão democrática da educação, presentes na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96. Nesse sentido, destaca-se o fato de o referencial ter sido encaminhado aos educadores junto a um formulário por meio do qual supostamente poderiam opinar sobre a nova imposição curricular. Porém, essa estratégia não passava de um engodo, pois o formulário apresentava questões fechadas que não permitiam ao docente registrar suas críticas. Além disso, ficou disponível para leitura por um prazo de 25 dias, tempo exíguo para estudo e análise de seu conteúdo, considerando que o seu volume era de 1.137 páginas e que os professores não tiveram redução de carga horária para examinar detidamente o documento (APP, 2021).

Em relação ao conteúdo, o documento apresentava a nova configuração baseada no modelo do Novo Ensino Médio (NEM), com o conteúdo dividido em um núcleo de formação geral que compreende aquele que todos os estudantes terão em comum e os itinerários que compreendem a sua parcela flexível. A maior preocupação em relação ao apresentado foi a diminuição da carga horária de componentes curriculares importantes para o desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes (APP, 2021; SILVA, BARBOSA e KÖRBES, 2022).

Cabe destacar que houve uma ampliação nos conteúdos dos componentes português e matemática que são alvo de avaliação da Prova Paraná+ e outras de larga escala. O que demonstra um foco em uma educação ranqueada, voltada exclusivamente para o mercado, em detrimento de uma formação crítica dos jovens do Ensino Médio. Outra questão preocupante em relação a esse documento, foi a criação de três componentes curriculares que fazem parte dos itinerários formativos:

projeto de vida, educação financeira e pensamento computacional. A categoria docente denuncia o fato desses componentes terem uma imprecisão epistemológica em relação ao seu conteúdo programático, além de terem mais carga horária que as disciplinas de sociologia e filosofia e quase a mesma que história e geografia (APP, 2021).

Conforme destacado anteriormente sobre o caráter da reforma, podemos entender que tais itinerários se adequam a seus moldes e têm como objetivo a inserção e o fortalecimento dos valores neoliberais. Através das contribuições de Silva, Barbosa e Körbes (2022) podemos afirmar que as disciplinas projeto de vida, educação financeira e pensamento computacional foram estabelecidas com o intuito de promover nos jovens a crença na ideologia do empreendedorismo que, em tese, os tornaria patrões de si mesmos, uma resposta neoliberal ao refluxo do número de postos de trabalho e à precarização dos direitos trabalhistas.

Outra questão a ser evidenciada na implementação da Reforma no Paraná tem relação com o itinerário da educação técnica e profissional. Silva, Barbosa e Körbes (2022) apontam o fato de a oferta desse itinerário estar se dando através de uma parceria com instituições privadas, como era previsto na reforma. No caso do estado do Paraná, essa demanda tem sido atendida pelo Centro Superior de Ensino de Maringá (UNICESUMAR), através de modalidade remota, que vem sendo amplamente criticada, pois a aula se resume a acompanhar a reprodução de aulas gravadas previamente.

Destaca-se o fato de que esses estudantes não têm contato com um professor, mas a um monitor que, segundo o contrato, não necessita ter nenhuma formação além do Ensino Médio. O que representa mais um passo no caminho da desvalorização da carreira docente, além da

exploração e sobrecarga de trabalho desses monitores (SILVA, BARBOSA e KÖRBES, 2022).

Como visto anteriormente, existe uma série de indícios que demonstram que o pano de fundo dessa configuração para a implementação da reforma está o hiperfoco da SEED/PR em alavancar o desempenho das escolas no Prova Paraná+. Segundo a APP (2022) isso já foi observado pelos docentes na ênfase dada na semana de estudo e planejamento que esse ano (2022) ocorreu em fevereiro e, segundo os docentes, houve um esvaziamento dos temas importantes de serem aprofundados, pois utilizou-se esses dias para abordar a Prova Paraná e as plataformas digitais que são utilizadas pela SEED.

O Paraná já se utilizava de tecnologias digitais para a organização do trabalho pedagógico anteriormente, porém, no período da pandemia de COVID 19 esse processo se acirrou. Além do controle do acesso a informações de docentes e turmas, a SEED disponibilizou uma plataforma com sugestões de planejamento de aula e conteúdos programáticos sob o pretexto de ajudar no trabalho docente. Esse processo, muitas vezes, induz os professores a utilizarem tais materiais devido à precarização das suas condições de trabalho (SILVA, BARBOSA e KÖRBES, 2022), incentivando a interdição da autonomia docente.

Nas discussões que os docentes vêm fazendo sobre esse avanço do que atualmente se tem denominado de plataformização da educação, no estado do Paraná, os principais pontos levantados sobre a imposição do uso dessas plataformas de ensino se refere à instituição de um conjunto de metas inalcançáveis para as escolas, além de apresentar uma estrutura não condizente com elas. Outra questão que vem preocupando os docentes se refere à exposição pública das escolas que não conseguem alcançar tais metas (APP, 2022).

Essa situação resulta em uma cobrança excessiva dos docentes, além de atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem, por elencar quais conteúdos são mais importantes em detrimento de outros, o que nega processos educativos dialógicos que tenham como base a materialidade de vida dos educandos, portanto as geograficidades inerentes às escolas e aos territórios em que se localizam. Segundo a APP (2022), as denúncias de grande parte dos docentes demonstram que a adoção dessas plataformas não vem como uma forma de auxiliar o trabalho pedagógico, mas como estratégia de aumento do controle pela SEED do trabalho docente e também do fortalecimento da imposição sobre o que é importante ser ensinado aos jovens. Evidencia-se por meio dessas estratégias, a busca por adequar o modelo educacional do estado ao de gestão pertencente ao ramo empresarial.

A despeito das imposições, ora relatadas, seja no conteúdo e na forma de organização das escolas do Ensino Médio, há contraposições que evidenciam a perspectiva contra hegemônica da escola. No item que segue, abordamos as esperanças que a instituição escolar instala nos oprimidos e oprimidas, evidenciando seu caráter contra-hegemônico explicitado nas lutas populares pela transformação da forma e do conteúdo destas instituições a partir das geograficidades inerentes aos modos de vida dos educandos.

3. A ESCOLA COMO ILUSÃO FECUNDA E TERRITÓRIO CONTRA-HEGEMÔNICO: DISPUTAS E DEFESAS DO ESPAÇO ESCOLAR QUE POLITIZA O COTIDIANO

Vimos anteriormente que as reformas educacionais neoliberais – quando territorializadas – geram inúmeros impactos e desmontes das escolas públicas, em especial daquelas periferizadas. Também

demonstramos a existência de diferentes instituições que, ao colocarem como referência de seu trabalho pedagógico a politização do cotidiano, enfatizam a escala local e a compreensão da construção socioespacial dos sujeitos, efetivando projetos e currículos baseados na resistência e existência dos que habitam tais espaços.

Para tanto, focam a construção do conhecimento em uma perspectiva crítica e emancipatória, a exemplo das escolas do campo, das águas e das florestas organizadas em torno de PPPs orgânicos aos seus modos de vida. Assim, observa-se a diversidade existente nas diferentes escolas espalhadas pelo país, e a necessidade de se considerar o contexto espaço-temporal na organização e na elaboração dos PPPs dessas escolas, cujos trabalhos se contrapõem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Infelizmente, há mais de 3 décadas, desde a imposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e atualmente com a BNCC, a realidade da maioria das escolas do Brasil constitui-se a partir de uma negação/exclusão de seu contexto espacial, das suas territorialidades e das demandas das comunidades nas quais se inserem. Esta postura de submissão pedagógica possibilita que as reformas – que visam atingir e precarizar tais localidades – cheguem com maior força fortalecendo sua implementação.

Todavia, tal postura e deslocamento da realidade não impede que as comunidades se organizem de diferentes formas para reivindicar sua existência e permanência nas escolas, visto que essas lutas representam a possibilidade de adentrar espaços até então negados historicamente à classe trabalhadora e/ou aos oprimidos – como é o caso do Ensino Superior. Spósito (1993) reforça que a conquista da escola nos bairros periféricos se configura como ilusão fecunda que amplia e fortalece

projetos e esperanças de futuros melhores da população que ali se encontra, ainda que existam conflitos decorrentes do afastamento dos conteúdos ministrados e da realidade dos educandos.

Com a Reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC vê-se que esse afastamento se torna ainda mais latente, com a organização dos componentes curriculares realizada de forma conteudista e desconectada da materialidade de vida dos educandos, como no caso da geografia. A título de exemplo, no estado do Paraná a geografia escolar, que pode auxiliar na construção do reconhecimento e compreensão das espacialidades dos sujeitos, tornou-se um emaranhado de notícias e informações trabalhadas de modo rápido – a fim de dar conta do ritmo imposto pelo chamado RCO+¹⁵.

A propaganda veiculada, para toda a população brasileira, baseou-se – desde o princípio – pela, aparente, escuta das demandas juvenis, que reivindicavam um Ensino Médio conectado com a realidade. Porém, ao observarmos na prática tanto sua construção não democrática quanto sua aplicação rígida, percebemos a utilização de um discurso que visa esconder o sucateamento desse sistema de ensino, formando um conjunto de trabalhadores subalternizados sem pensamento crítico.

Não são poucos os exemplos de denúncias e movimentos que demonstram a falência das mudanças propostas – que ocorrem com pouco planejamento prévio e representam surpresa para educadores, educadoras e estudantes. Um dos principais exemplos no Paraná refere-se à organização de estudantes, familiares e profissionais da educação para barrar a utilização de “aulas online” para a oferta de componentes

¹⁵ Módulo de planejamento disponível no Registro de Classe Online (RCO) que fornece planos de aulas para os diferentes componentes curriculares visando fortalecer a imposição curricular por meio de planos de aulas e materiais prontos muitos com abordagens questionáveis.

curriculares dos cursos técnicos do estado. O governo Ratinho Junior trocou professores especializados por uma modalidade online, ofertada pela UNICESUMAR, na qual estudantes ficam em sala – com um tutor não formado – acessando a matéria através de uma televisão.

Dessa forma, os materiais impostos pouco dialogam com as condições de vida dos estudantes e suas territorialidades, pois não houve esforços de contextualização do conteúdo para a realidade de cada escola, visto que os estudantes dos 399 municípios do estado podem ter a mesma aula, caso o professor não faça a mediação, não importando os territórios que ocupam muito menos seus modos de existência. Explícita-se, nesse contexto, a compreensão do estudante como mero receptáculo de conteúdos impostos.

Os movimentos e organizações mobilizados pela pauta do Ensino Médio historicamente defendem seu amplo debate. Contudo, desde o momento em que se estabeleceu a Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio, estudantes de todo o país mobilizam-se para barrá-la. É o caso do Movimento das Ocupas no Estado do Paraná, ocorrido no segundo semestre de 2016, que contou com a ocupação efetiva de 812 escolas, além de 12 Universidades e 3 Núcleos Regionais de Educação.

A onda de ocupações iniciou-se no dia 3 de outubro na cidade de São José dos Pinhais, na Escola Estadual Padre Arnaldo Jansen, disseminando-se rapidamente para outras escolas da região e dos bairros Boqueirão e Sítio Cercado na capital paranaense. Em suas reivindicações pautavam a necessidade de organizar novos currículos que, de fato, estivessem conectados aos estudantes, negando aquele apresentado pelo governo golpista, que somava a mais uma dentre outras reformas que atacavam os direitos da classe trabalhadora e/ou dos oprimidos.

É importante destacar que nossa atuação nessas escolas possibilitou verificar que uma parte significativa dos estudantes que as frequentavam estavam também imersos em outras lógicas de aprendizados – no âmbito da educação não-formal e informal – presentes nas próprias origens de seus bairros, em especial nos movimentos de reivindicação de moradia e nas mobilizações para conquista de escolas, postos de saúde, saneamento básico, linhas de ônibus, dentre outras promovidas pelos seus pares. Essa imersão em um contexto territorial produzido a partir de mobilizações e reivindicações populares auxiliou que os jovens rapidamente se mobilizassem diante do que entenderam como um ataque a um espaço conquistado, que possui grande centralidade em suas vidas, afinal, a escola se faz presente desde as suas infâncias, sendo a principal instituição de socialização e encontros nas periferias.

Com isso, reforça-se que a escola para além de local de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, constitui território de sociabilidade pelos que ali permanecem quatro horas diárias, ao longo de pelo menos 12 anos. Dayrell (2007) afirma que a sociabilidade produzida no fluxo do cotidiano por esses sujeitos permite que os jovens desenvolvam relações sociais nas brechas e espaços existentes dos tempos oficiais dessas instituições.

Desse modo, podemos afirmar que a escola representa para a juventude periferizada, muito mais que um espaço de acesso ao conhecimento sistematizado historicamente. Ela é um dos primeiros espaços resultantes de políticas públicas ao qual os estudantes têm acesso desde a mais tenra idade e por mais tempo. Em função disso, nela ocorrem relações e interações responsáveis em grande parte pela: sua construção identitária, suas referências éticas e morais tecidas nos

encontros e convívio cotidiano com seus semelhantes e outros adultos. É dessa forma que os estudantes se compreendem, constroem referências de quem são os outros, a sociedade e o mundo que os cerca.

É nesse sentido que os conflitos desencadeados no chão-da-escola, a exemplo das Ocupações promovidas pelos jovens na periferia de Curitiba, podem ser compreendidos como expressão da incompatibilidade e inconformidade desta juventude com o modelo educacional imposto, reforçando que as mudanças não seriam aceitas de modo pacífico ou apático por parte dos principais prejudicados, ainda que não enfrentassem grandes obstáculos institucionais em sua cotidianidade. As Ocupações dos Colégios Públicos do Paraná em 2016 representam um exemplo de processo contra-hegemônico que fez emergir na mídia e na sociedade em geral a indignação dos jovens à imposição das reformas. Isso porque representavam mais um ataque ao Ensino Público, tal como demonstrado no item anterior – principalmente naquele territorializado em localidades periferizadas. Mudar era preciso e, ao tomarem a escola para si, construíram temporariamente currículos de tempo integral que, de certa forma, indicavam sua contrariedade às imposições da reforma e também o necessário diálogo com suas demandas nas transformações da forma e conteúdo das escolas.

A título de exemplo, vamos nos ater aos processos que ocorreram no Colégio Estadual Benedito João Cordeiro e no Colégio Estadual Teobaldo Leonardo Kletemberg, ambos localizados no bairro Sítio Cercado. Ao longo da organização e produção de oficinas e assembleias, os estudantes mobilizados foram criando currículos próprios, com atividades que julgavam ser importantes para sua formação e construção crítica. Assim, as escolas estaduais neste período não ficaram fechadas, pelo

contrário, os estudantes continuavam em seu cotidiano a produzir novas territorialidades internas às instituições escolares.

Nesse sentido ambas as escolas organizaram um calendário de “aulões do ENEM” para estudantes que estavam concluindo o Ensino Médio, oficinas de artesanato e de jogos – principalmente para crianças do Ensino Fundamental – debates sobre políticas públicas, Reforma do Ensino Médio e mercado de trabalho. Distribuíram em suas programações horários para assembleias, para limpeza dos espaços e para a organização do dia, enfim, criaram currículos vivos e flexíveis autogestionários, que abordavam tanto os conteúdos programáticos básicos que deveriam entender para provas, como outros que atendessem suas demandas imediatas em relação à cultura e debates políticos.

Por isso, o Movimento das Ocupas, mais do que uma defesa de um tipo de escola, pode ser entendido tanto como demonstração de que uma escola popular e conectada com o cotidiano estudantil é possível e também como expressão de mobilizações que, em uma perspectiva educacional, demandaram a construção de uma série de ferramentas e de repertórios aprendidos e tecidos pela juventude mobilizada. Tais repertórios remetem àqueles presentes nas organizações populares que deram origem aos seus bairros, possibilitando o direito à cidade para suas famílias e as gerações que as sucederam.

Zibechi (2015) defende que o movimento social se move e se desloca, reorganizando-se para acessar novas conquistas e transformar o futuro. Logo, ainda que a reforma não tenha sido barrada naquele momento, este evento revelou a potência de organização e modificação da realidade por parte desta juventude que trabalhou coletivamente na organização das escolas, debatendo-a e refletindo em torno de suas prioridades, organizando mutirões de manutenção e limpeza, bem

como oficinas visando processos de aprendizagem de conteúdos escolares e ampliação dos seus repertórios de lutas.

Esse processo gerou territorialidades outras no chão-da-escola, permitindo que compreendessem ações e movimentos já realizados cotidianamente em um contexto outro de uma escola que de fato considerasse suas demandas. E é justamente por meio da memória desse processo que muitos estudantes, que hoje se encontram no Ensino Médio, mobilizam forças para demonstrar seu descontentamento com o ensino ofertado, seja através de ações individuais – como recusar-se a ver uma aula, através de ações coletivas, por exemplo – denunciando para diferentes órgãos públicos os problemas do sistema imposto.

Foi através do processo das Ocupas, que as territorialidades presentes no cotidiano escolar foram substituídas e modificadas – ainda que temporariamente – dando lugar a outras organizações, territorialidades e fronteiras, que se configuraram a partir de relações horizontalizadas. Souza (2013) expressa que territórios podem ser classificados de diferentes maneiras, a depender de seus objetivos e variáveis, auxiliando-nos a concluir sobre a existência de territórios transitórios e fluídos no período deste evento, que tiveram força em um tempo específico e produziram marcas e marcos na reorganização do território que ali se encontrava, tal como demonstrado no parágrafo anterior.

Com isso, evidenciamos que existe uma organização e uma resistência em relação à Reforma do Ensino Médio e à BNCC desde sua imposição em 2016, tendo sua maior expressão nos movimentos das Ocupas, que evidenciou as críticas e reivindicações da juventude a partir de ações cotidianas e territorializadas. As denúncias e críticas produzidas pelos secundaristas demonstram que essa juventude tem

concepções e demandas por projetos de escola e de sociedade, que abarquem suas questões e vivências de modo efetivo. Os exercícios de reorganização do espaço escolar demonstraram a riqueza e complexidade das Ocupas e a relevância da organização política da juventude que tem na escola, a mesma ilusão fecunda que seus pais e avós possuíam ao reivindicar que seus filhos e netos tivessem acesso ao Ensino Formal, – sendo agora a pauta por um ensino formal de qualidade, crítico e que dialogue com sua realidade.

Considerando as ações executadas pelos estudantes nas Ocupas pode-se verificar o sentido contra-hegemônico de uma escola coletivamente produzida e compreendida: como local de vida em meio às políticas de morte e precarização das existências dos periferizados; como fortalecedora da esperança em meio ao desalento; como local do acolhimento e da segurança em tempos de total desmonte do Estado democrático de direito; como lugar de cuidados, muitas vezes coletivamente organizados. Por fim, é possível afirmar que as Ocupas evidenciaram que escola é lugar de politização do cotidiano, de convivência com a diversidade, local de debates, de confronto de ideias, de diálogos, de solidariedade, de acolhimento e cuidados, elementos fundamentais na produção de contra hegemonias.

À GUIA DE CONCLUSÃO: A ESCOLA COMO TERRITÓRIO CONTRA-HEGEMÔNICO

Pensar a escola como território contra-hegemônico na reflexão que ora apresentamos supõe considerar sua geografia, sua territorialidade que, via de regra, auxilia no fortalecimento das existências dos oprimidos e oprimidas, seja nos campos, nas águas, nas florestas e nas cidades. Dessa maneira, é nos espaços cotidianos, em sua politização,

que a escola constitui sua contra hegemonia: espaço de encontros, de escuta, de aprendizagens, de trocas, de socializações, de acolhimentos mútuos de mais de uma década, ancorado nos bairros, nas periferias, nas comunidades.

Como afirma Zibechi (2022) em entrevista à editora elefante:

Diria que sem territórios não somos nada, não conseguimos nos ancorar como sujeitos coletivos e nos desmanchamos no ar, como dizia Marx. A classe operária foi derrotada quando conseguiram neutralizar seus espaços, como as tabernas, e quando desterritorializam a fábrica, fragmentando o processo produtivo. A força operária nunca esteve apenas na fábrica. Sem o bairro operário, sem a sociabilidade densa entre famílias, nunca teria acontecido algo que chamamos de poder operário. Os soviets eram territoriais, correspondiam a uma região operária, como os Cordones Industriales [...] Existe uma fantasia que situa os sindicatos como chave da luta de classes, algo não demonstrado pelas pesquisas empíricas sobre a classe operária. A potência da classe foi constituída pelas comunidades em seus territórios, muitos deles ao redor ou próximos das fábricas. Aliás, os sindicatos continuam a existir, mas, se não há comunidades operárias, eles não têm a menor força, nem mesmo representatividade. (s.p.)

A condição fática de estar no mundo, supõe a construção, a luta por territórios nos quais se reinventam as existências, onde se r-existe (PORTO GONÇALVES, 2002). Como neutralizar a infância e a juventude? Interditando-as de se apropriarem dos espaços escolares, impondo um projeto de escola voltado à mercantilização das vidas, do mundo e de tudo o que nele existe, não estabelecendo o necessário diálogo entre sua cotidianidade e os conteúdos escolares, não fazendo a escuta atenta de suas demandas... Se a potência de uma classe ou dos diferentes sujeitos é constituída comunalmente em seus territórios, a escola compõe um dos principais nós dessa rede de potência na medida em que auxilia na

sobrevivência dos sujeitos periferizados, seja por meio da oferta de alimentos, das campanhas organizadas em tempos de pandemia e recrudescimento da fome e da miséria, das relações co-laborativas e, sobretudo, naquilo que lhe é peculiar: a possibilidade de politização do cotidiano a fim de compreendê-lo criticamente. Afinal, como defende Simon Rodrigues (*apud* PORTO GONÇALVES, 2011), ou inventamos ou erramos. As Ocupas podem ser compreendidas como laboratórios de reinvenção das escolas, cada qual com sua materialidade pois tecida a partir das sinestésias, dos territórios e territorialidades distintos.

A reinvenção da escola constitui bandeira de luta dos oprimidos e oprimidas desde o seu processo de popularização. As ocupações promovidas pela juventude em 2016, os PPPs elaborados pelos sujeitos dos campos, das florestas e das águas, as organizações em torno das escolas do campo promovidas pela Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (por uma educação do campo, intercultural indígena e quilombola) demonstram que, historicamente, os povos em luta para além de reivindicarem, propõem mudanças na forma e conteúdo das escolas a fim de fortalecerem seus projetos societários, suas defesas por modos de existir dignamente em um mundo onde caibam muitos mundos.

Para tanto, disputar conteúdos, epistemes, ontologias, formas e organizações das escolas auxilia no fortalecimento das relações contra hegemônicas. Enquanto espaço comunitário e popular, em um contexto de refluxos das liberdades, há que construir as lutas por dignidade das existências, por alimentos, por vida digna. É nesse processo de encontros cotidianos nos territórios periferizados que entendemos que a reinvenção da escola se faz contra hegemonia: ou a reinventamos ou

fortalecemos os processos e instituições hegemônicas. Escola é movimento, é luta!

REFERÊNCIAS:

- APP SINDICATO. *Proposta do Referencial Curricular do Novo Ensino Médio chega ao Conselho Estadual de Educação, após consulta pública da Seed*. Curitiba, 01 abr. 2021.
- APP SINDICATO. *Reduccionismo pedagógico e empreendedorismo de sobrevivência: reflexões sobre os Dias de Planejamento*. APP-SINDICATO, 2022.
- APP SINDICATO. *Seminário Pedagógico debate os males da plataforma da educação no Paraná*. APP-SINDICATO, 2022.
- APPLE, Michel W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, Outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CONTESTADO EFM. *Projeto Político Pedagógico*. Lapa, 2022.
- COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA DIOGO RAMOS EFM. *Projeto Político Pedagógico*. Adrianópolis/Remanescente Quilombola João Surá, 2022.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.
- ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MBYA ARANDU. *Projeto Político Pedagógico*. Piraquara/Comunidade Indígena Mbya Guarani Araçai, 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro, 1978.
- KATUTA, Ângela Massumi. *Reformas Educacionais: retrocessos e resistências na atual conjuntura brasileira*. Caderno Prudentino de Geografia, Dossiê Conjuntura no

Brasil: retrocessos sociais e ações de resistências, Presidente Prudente, v. 4, n. 42, p. 14-44, dez. 2020.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. *Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma"*. Retratos da escola, Brasília, v. 11, p. 33-44, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. *A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado*. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9. Anais... Curitiba: Champagnat, p. 3279-3293, 2009.

MARTINS, Elvio Rodrigues. *O fundamento geográfico do Homem - Geografia e Filosofia*. Tese (Livre Docência em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 364p. 2017.

MOREIRA, Ruy. *Espaço, corpo do tempo: a construção geográfica das sociedades*. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. *Pesquisa participativa e educação popular: epistemologias do sul*. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 258p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Privatização do ensino nos anos 90*. Revista de Educação, Sindicato dos Professores de Campinas e Região, Campinas, n. 8, p. 29- 31, 2001.

PAULANI, Leda Maria. *O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses*. In: LIMA, Júlio César França.; NEVES, Lúcia Maria Wanderley, (Org). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, p. 67-107, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *O latifúndio genético e a r-existência indígena campesina*. Geographia, Rio de Janeiro, ano IV, n. 8, p. 39-60, 2002.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Ou Inventamos ou Erramos: encruzilhadas da integração regional sul-americana*. In: VIANA, A. R., BARROS, P. S. e BOJIKIAN, A. (Orgs.). *Governança global e integração da América do Sul*. Brasília: IPEA, 2011.

- SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. *Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil*. RETRATOS DA ESCOLA, Brasília, v. 11, p. 19-35, 2017.
- SILVA, Mônica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Perez.; KÖRBES, Cleci. *A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual*. Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- SPÓSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1993.
- ZIBECHI, Raúl. *Território em resistência: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas*/Raúl Zibechi. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.
- ZIBECHI, Raúl. *Territórios em rebeldia* [Entrevista concedida a] Alana Moraes, Lucas Keese, Marcelo Hotimsky. Editora Elefante, São Paulo, set., 2022.

6

A ESCOLA COMO TERRITÓRIO CONTRA HEGEMÔNICO: CONTEXTOS, DIVERSIDADE E POSSIBILIDADES NA AMAZÔNIA RORAIMENSE

Leila Maria Camargo¹

INTRODUÇÃO

O artigo discute as escolas, enquanto instituições educacionais, em especial as indígenas, situadas na Amazônia roraimense², como possibilidades de territórios contra-hegemônicos. Localizado no extremo norte brasileiro, Roraima possui fronteiras nacionais, com os estados do Pará e Amazonas e, internacionais, com a República Cooperativista da Guiana e Venezuela. Mas, para além destas divisões físicas, geográficas, possui também fronteiras políticas, culturais, étnicas, simbólicas, éticas, linguísticas, epistemológicas e sobretudo humanas.

Humanas, visto que é um lugar altamente conflitivo, marcado pela alteridade, que separa os lugares dos chamados de cá (colonizadores) e os de lá (que foram transformados em Outros da nação), por um projeto que construiu fronteiras identitárias e procurou suprimir o que considerou identidades menores em nome do projeto maior de nação e,

¹ Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Docente permanente da Universidade Estadual de Roraima (Uerr) e da Rede Pública de Ensino do estado de Roraima. Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana (Geeineh), na linha de pesquisa Educação Indígena, Educação do Campo e Interculturalidade do Mestrado Acadêmico Uerr/IFRR. Membro da Rede Universitas e Redap. *E-mail*: apolium522@hotmail.com - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1164247528627171>.

² Tratamos como Amazônia roraimense, visto que cada território amazônico é diverso dos demais e possui singularidades únicas. Por isso, ao falarmos de Amazônia, vamos tratá-la no plural, como recomendado por Porto-Gonçalves (2001).

portanto, classificou e produziu identidades dominantes, onde se colocam os do lado de cá. E, os do lado de lá, que habitam as fronteiras da República, que são os povos indígenas e populações tradicionais, que reivindicam da República brasileira³, seus direitos sociais, econômicos, culturais e identitários próprios, enquanto projetos inclusivos, interculturais, igualitários e plurais, aberto ao supranacional sem as fronteiras abissais impostas pela modernidade europeia (CAMARGO; CASALI, 2020; SANTOS, 2010).

Enquanto um território em disputa, historicamente, diferentes grupos de interesse⁴ e de poder, têm investido contra os direitos dos povos originários, ribeirinhos, trabalhadores do campo, entre outros, pela posse não apenas de suas terras, como também dos recursos raros, estratégicos e escassos nelas presentes, o que tem resultado em tensões, fruto das relações históricas de dominação e subjugação. Essas relações, disputas e conflitos também impactam o cotidiano das escolas roraimenses. Essa realidade vivenciada nestes lugares já foi também constatada por Apple (1995), em outras regiões do mundo ricas em sociobiodiversidade, onde muitas vidas foram e são consumidas e subjugados para manter o modo de vida e fornecer matéria-prima barata para os *fast-foods* localizados nos países centrais que colheram as benesses e privilégios da modernidade, sacrificando os direitos à escola e à educação de populações para além de suas fronteiras.

³ Conforme observam Camargo e Casali (2020) a República é um dos possíveis projetos políticos das Nações: “Não por acaso, referimo-nos antes às fronteiras da República que da Nação. Tomamos como premissa que as Nações costumam afirmar suas identidades mediante afirmação de fronteiras: geográficas, políticas, culturais; mas a República — que é um dos possíveis projetos políticos das Nações — encontra sua identidade própria apenas enquanto projeto inclusivo, intercultural, aberto ao supranacional, universal, sem fronteiras” (CAMARGO; CASALI 2020, p.169).

⁴ Para maior aprofundamento da discussão ver: Santos (2013); Santilli (1994); Farage (1991).

É dentro desse contexto e cenário que procuramos situar nossas discussões sobre as escolas públicas, enquanto territórios contra-hegemônicos em possibilidades, frente aos projetos hegemônicos de sociedade impostos historicamente na região. Tomamos como *locus*, para nossas análises, as escolas públicas no Estado de Roraima. O texto é produto de estudos teóricos e empíricos sobre a realidade socioeducacional no estado, na linha de pesquisa da Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade⁵, por meio do Grupo de Estudos em Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana, do Mestrado acadêmico da Uerr/IFRR. E, também das discussões realizadas pelo Núcleo de Estudos em Currículos e Processos Formativos de Professores e Professoras das Amazônias (Nucfor)⁶ e do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (Procad-Amazônia)⁷.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo com base em estudos empíricos (CAMARGO, 2012, 2016, 2020, 2022), que tem procurado compreender relacionamente o currículo, a educação e a formação e professores(as) para atuar em contextos de heterogeneidade. A escola, enquanto instituição, reflete todas estas relações mais amplas dos

⁵ Estuda os processos próprios da Educação do campo e indígena na interseção com as questões da interculturalidade. Pesquisa as diferentes culturas educativas e seus processos históricos. Investiga a educação do campo e a educação escolar indígena em seus aspectos históricos, linguísticos e culturais, especialmente preocupada com os povos excluídos da hegemonia dominante, seus imaginários, sua ética e sua estética. Analisa as formas de expressão cultural em diferentes contextos históricos, suas expressões no currículo escolar do campo e indígena na constituição histórica das instituições educativas da Amazônia Setentrional.

⁶ O Núcleo de Estudos em Currículos e Processos Formativos de Professores e Professoras nas Amazônias é um grupo de pesquisa constituído por professores universitários e da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação que se interessam em compreender com mais consistência e fundamentação, os processos e políticas curriculares e de formação de professores que são efetivados nas múltiplas Amazônias, visando contribuir com a formulação de propostas educacionais emancipatórias, em conjunto com os povos tradicionais e camponeses desses territórios.

⁷ Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (Procad/Amazônia), que integra os Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte: Universidade Federal do Amapá (Unifap), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Estadual de Roraima (Uerr).

territórios onde se encontra situada. O texto estrutura-se da seguinte forma: começamos conceituando território buscando aproximação com a temática proposta. Em seguida, discutimos a escola enquanto instituição e organização social, marcada pelo cruzamento de culturas e situamos o debate dentro do contexto amazônico. Por fim, apontamos reflexões no sentido de pensar as escolas enquanto territórios contra hegemônicos, em construção, a partir da luta dos povos indígenas de Roraima.

1 BUSCANDO APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA

O conceito de território é uma categoria da Geografia, como produção e uso dos espaços, e também vem sendo utilizado pela Antropologia e Sociologia para análise de diferentes agrupamentos e sociedades quanto ao uso deste e as relações socioculturais mais amplas. O conceito é compreendido por Castro (1998, p. 5) como:

[...] o espaço sobre o qual um certo grupo garante aos seus membros direitos estáveis de acesso, de uso e de controle sobre os recursos e sua disponibilidade no tempo. Como diz Godelier, o território reivindicado por dada sociedade constitui o conjunto de recursos que ela deseja e se sente capaz de explorar sob condições tecnológicas dadas (1984). Mas todas as atividades produtivas contêm e combinam formas materiais e simbólicas com as quais os grupos humanos agem sobre o território. O trabalho que recria continuamente essas relações reúne aspectos visíveis e invisíveis, daí porque está longe de ser uma realidade simplesmente econômica. Nas sociedades ditas “tradicionais” e no seio de certos grupos agro-extrativos, o trabalho encerra dimensões múltiplas, reunindo elementos técnicos com o mágico, o ritual, e enfim, o simbólico.

Tomados como espaço de produção e reprodução da vida, os territórios são vitais para as sociedades humanas. Neles, ocorrem não

apenas as relações de produção, como também é onde os grupos, os povos, as sociedades se materializam, constroem a vida, as instituições e vão deixando suas marcas por onde passaram, viveram e vivem e estão permeados de marcas sociais, memórias, pertencimentos, culturas materiais, os vínculos sociais, simbólicos, ritualísticos e sagrados e/ou não.

Santos (2011, p. 14) vai dizer que: “O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar de residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”. Nos territórios, encontram-se nossos pertencimentos. Quando falamos em territórios, estamos nos referindo aos nossos lugares, onde trabalhamos, vivemos, construímos nossos pertenceres e identidades.

A ideia de lugar, diz Tuan (1983, p. 5) se relaciona aos “[...] centros aos quais atribuímos valor e onde são satisfeitas as necessidades biológicas de comida, água, descanso e procriação”. Ter um lugar nos remete à ideia de segurança, local de significados oriundos de nossas experiências humanas, de pertencimento e identificação, não apenas no campo simbólico, mas também do sagrado, das memórias, entre outros.

Little (2002, p. 10) esclarece que:

[...] a ideia de lugar também se expressa nos valores diferenciados que um grupo social atribui aos diferentes aspectos de seu ambiente. Essa valorização é uma função direta do sistema de conhecimento ambiental do grupo e suas respectivas tecnologia. Essas variáveis estabelecem a estrutura e a intensidade das relações ecológicas do grupo e geram a categoria social dos ‘recursos naturais’.

Assim, o lugar expressa valores diferenciados para os mais variados grupos sociais em relação ao território que vive e vivencia

cotidianamente. Há uma inter-relação entre lugar, espaço e território. Haesbaert (2011, p. 20) destaca que: ““Sociedade e espaço são dimensões gêmeas. Não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade, sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, ‘territorial’ ”.

É nesse sentido que relacionalmente propomos analisar a escola, no contexto da Amazônia de uma forma geral e enquanto território educacional, ainda bastante hostil à diversidade cultural e social de muitos sujeitos amazônicos.

2 A ESCOLA ENQUANTO INSTITUIÇÃO E TERRITÓRIO EDUCACIONAL

No sentido dicionarizado, a escola é o estabelecimento de ensino; prédio onde este estabelecimento funciona. Podemos, nessa acepção, tomar a escola enquanto um território onde ocorrem as relações e disputas em torno do conhecimento, saberes, poder, identidades e culturas.

Sociologicamente falando, a escola é definida como uma instituição social e como tal é também uma organização social, onde diariamente convivem grupos sociais dos mais diversos, seja pelos aspectos culturais, étnicos, geracionais, etários; seja pelas questões de gênero, classes sociais, só para citar alguns. Como instituição social é também caracterizada pela exterioridade; objetividade; coercitividade; autoridade moral e a historicidade (BERGER; BERGER, 1998).

No que trata a historicidade, a escola é uma criação histórica e não universal e como toda organização, como destacam Berger e Berger (1998, p. 193):

[...] funda-se nos padrões de controle subjacentes a linguagem. [...] depende de arcabouços linguístico e classificações, conceitos e imperativos dirigidos à conduta individual; em outras palavras, dependem dum universo de significados construídos através da linguagem e que só por meio ela podem permanecer atuantes.

Como um lugar para além da escolarização, essa instituição possui também a função de controle e de imposição de condutas individuais na vida das pessoas. Como instituição social, produto das relações humanas, influi, por consequência, na produção de sujeitos, identidades, culturas, formas de pensar e estar no mundo e espelhando as relações de saber-poder presente nas sociedades humanas.

Como bem observa Pérez Gómez (2001, p. 11): “A escola e o sistema educativo em seu conjunto podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações”. Ainda de acordo com o autor a escola é um território de:

[...] cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados. Ao interpretar os fatores que intervêm na vida escolar como culturas, estou entendendo o caráter sistêmicos e vivo dos elementos que influem na determinação dos intercâmbios de significados e condutas dentro da instituição escolar, assim como a natureza tácita, imperceptível e pertinaz dos influxos e elementos que configuram a cultura cotidiana (PÉREZ GOMÉZ, 2001, p. 12).

Quando o autor faz referência a cruzamentos de culturas, está tratando, entre outros, das diferenças culturais, mas também da cultura crítica, da cultura social, da cultura institucional da experiencial e da cultura acadêmica que também se entrecruzam nesses espaços.

De acordo com Kruppa (2016, p. 28):

Ao longo de sua história, em momentos e em sociedades determinadas, o ser humano criou instituições — as escolas — encarregadas de transmitir certas formas de educação e de saber, principalmente por meio da aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, nas escolas a educação não se dá de forma única, variando de uma escola para outra. Um ditado popular afirma: “saber é poder”. Que explicação pode ser dada a esse ditado? A qual tipo de saber ele se refere: àquele obtido pela educação escolar ou àquele que se obtém fora da escola? As diferenças entre os seres humanos, ligadas ao saber que se transforma em poder, explicam-se pelo uso que aquelas fazem do conhecimento: se o repartem igualmente ou se o utilizam como posse e poder de alguns sobre muitos. É com o trabalho que os seres humanos produzem suas condições de vida. Há sociedades em que o resultado do trabalho, tal como o conhecimento produzido com ele, é dividido de forma mais igualitária.

Nessa mesma direção, Freire (2003, p. 7) observa que a escola:

Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola *está sendo*, porém não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela- a sociedade mesma na qual se acha. A educação formal que é vivida na escola é um subsistema do sistema maior. As relações entre eles- subsistema e sistema maior- não são, contudo, mecânicas.

Feitas estas observações e sabendo que a escola é um subsistema de um sistema maior, vemos nela um território em disputa, que constrói identidades e pertencimentos, mas que pode subjugar e desconstruir pertencimentos, como é o caso da escola ofertada historicamente aos povos indígenas.

Nas Amazônias⁸, as disputas pelos territórios amazônicos também se fazem na escola por meio dos embates, conflitos e tensões nas contendas em torno das identidades, conhecimentos e culturas. É fato que os projetos de posse e conquista dessas terras demandaram a subjugação dos Outros amazônicos, nativos originais da região, quer seja, pela domesticação política, simbólica; das mentes e corpos; quer seja pela expropriação dos territórios, culturas e de milhões de vidas dos povos indígenas e trabalhadores que nela se encontravam e se encontram.

Historicamente, a escola para os povos indígenas e povos tradicionais, trabalhadores urbanos e classes populares, tem sido um território domesticador e produtor de seres dóceis, como também, ao contestá-la, passa a ser hostil as suas presenças, culturas, epistemologias, diversidades e formas de ser e estar no mundo. Como assinalam, Bergamaschi e Leite (2022, p. 59):

Os povos indígenas em terra brasilis lidam com intervenções colonizadoras desde o século XVI, realizadas por meio de **ações violentas que visaram o extermínio de qualquer indício étnico-cultural, testemunha de uma civilização**⁹. A adoção de políticas integracionistas, no limiar do século XX, marca a relação do Estado com os povos originários, expressão de uma sociedade excludente e avessa à manutenção de culturas que não fossem espelhos da Europa.

A escola, também implementada com fins colonizadores e integracionistas, inicialmente foi realizada por missões religiosas e catequizadoras e mais tarde por órgãos federais, como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A escola para os índios, criada pelo

⁸ Utilizamos o termo no plural, visto que a região não pode ser analisada como sempre foi de forma homogênea. Como observa Porto-Gonçalves (2001, p. 9): "A Amazônia é, sobretudo, diversidade. Em um hectare de floresta existe inúmeras espécies que não se repetem, em sua maior parte, no hectare vizinho [...]. Habitar estes espaços é um desafio a inteligência, à convivência com a diversidade".

⁹ Grifo nosso.

colonizador com fins de catequese, destruição das línguas maternas, negação da espiritualidade e integração à sociedade nacional foi uma instituição imposta a partir dos âmbitos governamentais e permaneceu alheia aos processos históricos e identitários de cada povo.

O que vamos observar, é que:

Desde o século XVII, na Amazônia, as políticas educacionais estiveram predominantemente a serviço de projetos de modernização autoritária, elaborados pelas classes dirigentes do Brasil. **A diversidade cultural existente nessa Região frequentemente foi vista como uma etapa da História a ser superada em benefício de padrões coloniais eurocêntricos de modo de vida**¹⁰. Populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas e outros grupos sociais foram recorrentemente classificados como ignorantes, sendo marginalizados, oprimidos e silenciados, ou seja, os saberes que portavam não eram incorporados no cotidiano escolar (PROCAD-AMAZÔNIA, 2018, p. 5).

Cabe destacar que a diversidade cultural, historicamente, foi e ainda é um “problema”, para os projetos de dominação hegemônicos desde o século XVI. Desde esse período, os povos indígenas, lutam contra as intervenções colonizadoras, caracterizadas por meio de ações violentas que visaram, como observam Bergamaschi e Leite (2021) exterminar qualquer vestígio étnico-cultural, que testemunhasse a presença de uma civilização, além Europa. Desta forma, como mencionam as autoras, a implementação das políticas integracionistas, a partir de meados do século XX, passam a abalizar “as relações do Estado com os povos originários, expressão de uma sociedade excludente e avessa à manutenção de culturas que não fossem espelhos da Europa” (BERGAMASCHI; LEITE, 2021, p. 58).

¹⁰ Grifo nosso.

Os ditos projetos colonizadores, disfarçados de civilizador moderno, imposto para as fronteiras além-Europa, utilizaram, como bem tem observado Santos (2010) e Quijano (2010), o continente americano como laboratórios para a implementação de pedagogias de colonialidades. Como observa Quijano (2010, p. 84), este “origina-se e mundializa-se a partir da América”, como um sistema de hierarquização e classificações, determinando quem teria o status de humano e que humanidades seria sacrificada em nome da modernidade europeia.

Ainda a este respeito, diz Quijano (2010, p. 84):

[...] classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escola societal”.

Essa classificação, baseada na visão hierárquica de cultura, construída no/pelo pensamento moderno (BAUMAN, 2012), expropriou os não europeus de suas humanidades e transformou-os em não cidadãos. O caminho oferecido para ganhar o status de humanidade e civilizacional, seria dobrar-se à cultura do dominador e espelhar-se nos seus valores, suas regras, sua visão de mundo e sociedade.

Para Santos (2010), a humanidade moderna se construiu sobre e a partir da construção da sub-humanização dos Outros não europeus. Para ele:

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos colonizados e nações colonizadas, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SANTOS, 2010, p. 11).

A dominação epistemológica foi possível a partir de um projeto hegemônico que destruiu e escondeu a existência de outras epistemologias e colocou-se como apenas o único modelo válido, procurando impor-se como universal.

Esse modelo hegemônico civilizacional implantado acabou por prevalecer também nos currículos ofertados nas escolas na região. A diversidade biossociocultural dos povos amazônicos, cuja riqueza é destacada por Porto-Gonçalves (2001)¹¹ foi por muito execrada, ignorada escondida, apropriada enquanto saber válido e como possibilidade de dialogar com a epistemologia dominante e hegemônica (CAMARGO; HAGE; GOMES; FIGUEIREDO, 2022).

A implantação dessa hegemonia materializou-se no currículo monocultural e monolinguístico, oferecido para as escolas públicas voltadas às classes populares. Por meio deste, foram destruídos sistemas sociais, relações de pertencimento, alienação de sujeitos de si mesmos, de seus pertencimentos, suas identidades, memórias e modos de vida, visando a “aculturação” destes e “assimilação” ao projeto de nação, para que pudessem ser transformados e diluídos na ideia de povo.

Baseada em paradigmas, assimilacionistas e integracionista, a escola, no caso específico dos povos indígenas, de acordo com Maher (2006, p. 19-23) tinha por objetivos:

[...] educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus

¹¹ [...] esse é o patrimônio que as populações originárias e tradicionais oferecem para o diálogo com outras culturas e saberes. Há um acervo de complexos conhecimentos inscritos nas práticas medicinais, em remédios, em domesticação de plantas e animais no meio da floresta; na culinária, em plantas, em plantas aromáticas e cosméticas, além de uma estética, de complexos códigos para se relacionar com o desconhecido, com o misterioso, por meio de suas cosmogonias e religiosidades em que, quase sempre, por todo lado, tudo se relaciona com tudo, num holismo que vê que a caça e a água fugindo, quando a floresta é queimada e, com isso, vê fugirem seus espíritos” (PORTO-GONÇALVES, 2001, p. 9).

padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive lingüísticos, da sociedade nacional. Inicialmente, tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo Modelo Assimilacionista de Submersão. No Modelo Assimilacionista de Submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para “aprenderem a ser gente”. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. Há muita documentação escrita atestando que o índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o projeto de construção da Nação Brasileira, ser “civilizado”, “humanizado”.

E à escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e lingüística. A perspectiva integracionista buscava integrá-lo aos valores da sociedade capitalista e nacional, visto que se acredita que com o tempo os índios estariam diluídos na sociedade nacional, de acordo com a ideologia da transitoriedade da identidade indígena, pregada pelo Marechal Candido Rondon, que acreditava que ela ocorreria de forma gradativa (MATOS, 1999).

Todavia, as tentativas de abertura da Amazônia para o capital internacional a partir dos anos de 1969/70, fizeram com que os governos militares procurassem acelerar a integração dos povos indígenas à sociedade nacional de forma a liberar suas terras para o capital e deslegitimar suas lideranças a fim de permitir a exploração mineral nas terras indígenas (MATOS, 1999; DAVIS, 1978).

Contudo, contra todas as projeções baseadas na transitoriedade das identidades indígenas e do desaparecimento dos povos indígenas, a partir dos anos de 1970, eles resistiram e passaram a ser organizar politicamente para construir projetos contra hegemônicos, uma vez que a própria

sobrevivência enquanto povo se encontrava ameaçada. Os povos indígenas, passaram a oferecer resistência aos projetos integracionistas e assimilacionistas constantes da sociedade nacional, bem como das agressões provenientes destas. Organizados a partir de uma identidade supra-étnica dentro do Estado nacional, conhecida pelo movimento de Pan-Indigenismo (MATOS, 1999), em suas pautas reivindicatórias exigem a demarcação de suas terras, mas compreendem também a necessidade de uma escola eminentemente indígena, que respeite os valores, saberes, língua e cultura indígenas e a segurança alimentar.

Como bem observou Matias (2003, p.10):

[...] neste final de milênio, parece que não se trata mais apenas de lutar pela sobrevivência física e material, dos grupos marginalizados; trata-se agora de lutar pela própria possibilidade de sua existência no campo simbólico [...] compreendendo suas culturas como sistemas originais de viver pensar.

Os povos indígenas compreenderam que a sobrevivência deles depende de projetos contra hegemônicos. Feitas estas considerações, é importante ressaltar que os embates que se fazem hoje nas Amazônias são contra as últimas formas de colonização da vida e pela sustentabilidade da vida de uma forma geral (SHIVA, 2001).

3 HEGEMONIAS E CONTRA HEGEMONIAS ESCOLARES NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA RORAIMENSE

Antes de discutir a escola como território contra hegemônico na Amazônia roraimense, Roraima, consideramos importante situá-las dentro do contexto das hegemônias locais. Como os demais estados amazônicos, Roraima ainda conserva os ranços das velhas províncias amazônicas que por muito tempo estiveram isoladas e sob mando e

submissão de determinados grupos econômicos e políticos. E como ex território federal e ainda marcadas pela ideologia da guerra fria, tem a forte presença militar, com quartéis espalhados pela capital, na fronteira com a Venezuela e dentro das Terras Indígenas do povo Yanomami.

Não por acaso, o militarismo e suas ideologias estão bastante cristalizados no imaginário social local. Só para ilustrar a questão, desde 2016 observa-se a implantação dos projetos de escolas militarizadas no estado e isso ocorre sem muita contestação, à exceção dos protestos tímidos de parte do professorado roraimense. Para se ter uma ideia, das 369 escolas da rede de ensino estadual, 33 delas já foram militarizadas, sendo 20 na capital e 13 em municípios do interior do estado. Nelas, de acordo com reportagem publicada no site do G1 - Roraima, de 20/06/2022, os militares auxiliam na disciplina dos estudantes, na organização administrativa e aplicam ensinamentos de “civismo e patriotismo”.

O conhecimento desse contexto nos ajuda a compreender as questões em torno das lutas, disputas, relações de poder e das possibilidades de as escolas transformarem-se em territórios contra-hegemônicos. A experiência colonizadora infringida ao Brasil, por muito tempo, de um modelo cultural único hegemônico e homogeneizador e ainda reproduzida nos tempos atuais, tem negado a diversidade étnica e cultural. Os territórios escolares em Roraima, embora marcados pela diversidade em todas as suas dimensões, são reflexos destas relações em que o colonizador, o militar são os modelos para se espelhar e os demais sujeitos, suas diversidades, culturas e epistemologias têm sido ignoradas, sufocadas e até mesmo exterminadas (SANTOS, 2010).

Até um passado recente, vista apenas como uma fronteira econômica, do capital, passível de ocupação e exploração e colocado como “terra de ninguém” (PROCÓPIO, 1992), hoje no estado se procura construir relações mais democráticas e inclusivas, por parte de movimentos sociais e sindicatos, não sem forte resistência e conflito com os grupos hegemônicos e de poder local (SANTOS, 2013). Seus habitantes originários, ausentes e invisibilizados nas políticas públicas, especialmente as educacionais, disputam espaços e territórios no que trata as escolas e currículos de forma contra-hegemônica, juntamente com outros coletivos menos organizados politicamente.

Nos últimos anos, o estado recebeu forte migração dos estados do centro sul e mais recentemente, a partir do ano de 2016, vem enfrentando as questões da imigração, especialmente de venezuelanos, resultante das questões geopolíticas mundiais recentes.

Camargo e Casali (2020, p.169) apontam que:

O estado de Roraima encontra-se no centro das tensões de que a região tem sido objeto, ocupando um lugar peculiar nos mais recentes conflitos de fronteira, com indisfarçáveis disputas político ideológicas concernentes a migrantes de diversas origens, especialmente os venezuelanos. Às tensões predadoras do velho colonialismo juntam-se agora as provocações culturais agregadoras desses novos sujeitos: haitianos, guianeses e, especialmente, venezuelanos, que chegaram à região nos últimos três anos. Entretanto, sua presença tem sido recebida por parte das forças políticas locais, regionais e nacionais com forte aversão, fazendo elevar a tensão local a níveis inéditos.

Por essas razões, dizem os autores que para compreender estas relações hegemônicas no estado de Roraima requer analisá-las na perspectiva relacional da condição de fronteira da Nação na perspectiva

dos estados nacionais, e também enquanto fronteira da República em suas em suas múltiplas dimensões:

[...] no que refere à produção de um certo espaço identitário, no que diz respeito à narrativa de seus processos históricos civilizatórios associados à história da construção da Nação brasileira e à própria ideia de fronteira que o circunscreveu, no âmbito da Amazônia. A Amazônia, limiar de natureza e cultura, tem sido uma fronteira de humanidade. O estado de Roraima encontra-se no centro das tensões de que a região tem sido objeto, ocupando um lugar peculiar nos mais recentes conflitos de fronteira, com indisfarçáveis disputas político ideológicas concernentes a migrantes de diversas origens, especialmente os venezuelanos. Às tensões predadoras do velho colonialismo juntam-se agora as provocações culturais agregadoras desses novos sujeitos: haitianos, guianeses e, especialmente, venezuelanos, que chegaram à região nos últimos três anos. Entretanto, sua presença tem sido recebida por parte das forças políticas locais, regionais e nacionais com forte aversão, fazendo elevar a tensão local a níveis inéditos, com manifestações violentas de intolerância, racismo e xenofobia, inclusive no espaço escolar. Essas tensões reavivaram um contraditório nacionalismo na região. Por isso, a ideia de fronteira na presente análise ultrapassa em muito o sentido das disputas territoriais nacionais e postula a radicalidade do problema num âmbito de valores propriamente republicanos (CAMARGO; CASALI, 2020, p. 169-170).

As lutas políticas em torno da emancipação e de direitos, iniciadas por diferentes movimentos sociais nos anos de 1970, com destaque aos povos indígenas e materializada em reconhecimento de direitos pela Constituição Federal do Brasil de 1988; e, a elevação do estado como ente da federação brasileira, embora ainda em condição desigual, coloca no cenário político local novos atores sociais e movimentos sociais, como grupos de pressão frente ao Estado brasileiro. Nesse cenário, os povos indígenas de Roraima (JULIÃO, 2014) e os trabalhadores do campo (LOPES,

2019) passam a demandar currículos, projetos e políticas públicas de Estado, de acordo com suas demandas e lutas históricas e políticas. Não tem sido uma luta forte, visto as relações desiguais de força, pela razão de que pouco mais de 30 anos de experiência democrática não foram suficientes para desenraizar velhas relações de favorecimento e clientelismo, ainda presentes nas relações institucionais.

Conforme Camargo e Casali (2020, p.172):

Esse quadro local é conflituoso por si só. Por um lado, impõe uma grave dificuldade de unificação de lutas locais, vistos os interesses distintos e conflitivos em disputa. Por outro, representa um permanente embate entre diferentes agentes públicos e suas concepções sobre a esfera pública, o que também atravessa o campo educacional, permeável aos grandes conflitos educacionais do país. Do ponto de vista das dinâmicas locais, considerando-se a diminuta população e sua grande concentração na capital, observa-se uma incomum proximidade do poder da população com agentes públicos de alto escalão, como deputados, secretários de estado, prefeitos, governadores, senadores etc. Essa proximidade sugeriria, de partida, maior facilidade na circulação e solução de interesses conflitivos. Entretanto, o que poderia ser favorável acaba por complicar as relações como um todo, devido aos pactos clientelistas que afinal prevalecem. Esse clientelismo exerce uma pesada implicação no ethos das organizações educativas, como já demonstrado por Camargo (2016).

A população estimada no estado é em torno de 652.713 habitantes (IBGE, 2021), sendo que a população indígena representa aproximadamente 11%. Embora haja um conflito entre as agências do Estado no que trata aos dados estatísticos referente aos povos indígenas, estes não podem mais ser ignorados, visto que estão presentes nos territórios escolares tanto das cidades, quanto das 478 comunidades pertencentes a mais de onze povos que sobreviveram ao genocídio e epistemicídio

colonial. São eles: Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Patamona, Yanomami, Taurepang, Wai-wai, Waimiri-Atroari, Maiongong, Yekuana, Sapará, concentrando-se nas regiões de serras e lavrados dentro das 32 Terras Indígenas já demarcadas (SILVA, 2021). O Conselho Indígena de Roraima-CIR se constitui hoje no maior grupo de pressão no estado de Roraima.

De acordo com o resumo técnico do Censo Escolar (2021), o estado de Roraima possui hoje 841 escolas da Educação básica, sendo 52,8% pertencentes à rede municipal, 41,3% à rede estadual de ensino, 0,8% pertencem à rede federal e 5,1% à rede privada. No que trata as escolas indígenas, de acordo com Silva (2021), elas somam um total de 383, sendo que 265 delas são multisseriadas e unidocentes que atendem aos diferentes povos e também não indígenas. Embora não tenhamos dados, sabemos que a presença de estudantes indígenas em escolas não indígenas também é significativa.

As escolas indígenas são uma conquista da luta política dos seus povos, cujas primeiras sementes foram plantadas no ano de 1970 pelas lideranças do movimento formado na escola Surumu, centro hoje simbólico da luta e resistência dos povos indígenas de Roraima. De acordo com Silva (2021, p. 38), “[...] os anos de 1990 são anos de muita mobilização e fortalecimento da luta, com os frutos das primeiras sementes plantadas nos anos de 1970”.

A formação de organizações, hoje em um total de 19 organizações indígenas (CAMARGO, 2011), especialmente da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir), foram vitais para fazer enfrentamento aos projetos hegemônicos e históricos escolares impostos aos povos indígenas. A educação e a escola passaram a ser um

território disputado pelos povos indígenas a partir de então e conseguiram muitas conquistas, conforme quadro apresentado por Silva (2021).

Quadro 1 LUTAS EDUCACIONAIS E CONQUISTAS

Ano	Ação	Resultado
1986	Criado o Núcleo de Educação Indígena (NEI) ¹² .	Representação nas políticas públicas do Estado, com a garantia da gestão indígena.
1989	Criado o Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (Copiam).	Elaboraram a declaração de princípios das escolas indígenas.
1990	Criada a Organização dos Professores de Roraima (Opirr).	Efetivação de uma organização específica dos professores indígenas.
1994	Reivindicação das comunidades indígenas junto ao NEI na SECD/RR ¹³ , melhorias nas políticas educacionais.	Implementação de formação para professores indígenas em nível magistério.
1998/2000	Criado o projeto Anikê;	Produção de material didático de História e Geografia.
1999	I Seminário de Educação Indígena de Roraima.	Discussão sobre a formação profissional no Ensino Médio para os estudantes indígenas.
1997	Mudança de Nomenclatura das Escolas.	Escolas localizadas nas comunidades indígenas, passam a ser Escola Indígena.
2000	II Seminário de Educação Indígena de Roraima.	Criação de um espaço institucional dentro da universidade que pudesse atender as necessidades de formação e habilitação plena dos professores e estudantes indígenas de Roraima.
2002	Criação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena.	Criação do Curso de Licenciatura Intercultural, conforme proposta feita pelas organizações indígenas.

¹² Núcleo de Educação Indígena

¹³ Secretaria de Estado a Educação de Roraima

2002/2007	Concurso Público.	Concurso não teve especificidade, mas alcançou um número de 400 professores indígenas.
2003	Transformação do NEI em Departamento de Gestão e Educação Indígena (Dgei).	Autonomia das atribuições referente ao NEI.
2004	Implantação do Ensino Médio.	Ensino Médio nas comunidades indígena.
2012/2016	Primeira versão do Projeto Magistério Indígena Tamí'kan com 8 turmas.	Formação em nível médio para 300 professores indígenas que atuam na docência.
2015	Plano de Carreira e Cargos da Educação de Roraima.	Garantia da Carreira do Magistério indígena.
2017/2018	Segunda edição do Curso Magistério Indígena Tamí'kan.	Formação de 200 professores indígenas que atuam na docência.
2017/2018	Inicia a primeira edição do Curso Yarapiari.	Formação para 60 professores indígenas do povo Yanomami.
2017/2021	Inicia a primeira edição do Curso Amoko lisantan.	Formação para 30 professores indígenas do povo Ingaricó e Patamona, para professores que atuam na docência.

Fonte: Prestes (2013) e adaptado GFI/Ceforr (2019).

Os povos indígenas compreenderam que, nessa luta contra as hegemonias dominantes, somente um projeto que contemple a demarcação das terras, a segurança alimentar e uma escola eminentemente indígena, caracterizada por uma educação que seja bilíngue, multilíngue, intercultural, específica, diferenciada e comunitária é capaz de garantir suas sobrevivências enquanto povo.

Das muitas conquistas históricas e materializadas por meio da luta política que encontra no movimento indígena também sua face educadora, hoje a escola indígena vem se tornando um território contra hegemônico em Roraima, visto que além desta ser garantida e reconhecida tanto pela CF/1988 e por meio de muitas legislações (SILVA, 2021), as conquistas pela formação e habitação em magistérios específicos com

a Secretaria de Educação do Estado de Roraima (Seed/RR), por meio da conquista de um departamento de Gestão e Educação Indígena (Dgei); de uma Gerência de Formação Indígena, dentro do Centro de Formação dos Profissionais, da Educação do Estado de Roraima, que abriga uma escola de formação, que garante não apenas a oferta de magistério de formação específica, mas também, a formação continuada de professores(as) que se encontram atuando em escolas indígenas.

A conquista de concursos públicos específicos para professores indígenas também é vital para a construção da escola indígena pleiteada. Aliada à formação inicial, a universidade foi outro território vital conquistado por meio de licenciaturas interculturais específicas como Instituto Intercultural Insikiran (TARGINO, 2022; FREITAS, 2017) e aos poucos vão adentrando os programas de Pós-Graduação das Universidades públicas com o direito a vagas específicas e mesmo em concorrência ampla.

Para se ter uma ideia das conquistas de territórios educacionais pelos povos originários de Roraima, Lima (2022), em pesquisa sobre a realidade de uma escola indígena de referência, dos lotados na escola, grande parte deles já possui pós-graduação *Lato Sensu*, e pelo menos 4 possuem pós-graduação *Scripto Sensu*. Tais dados indicam o quanto a formação de intelectuais orgânicos é significativa para os povos indígenas para a construção de uma educação contra hegemônica. Desse modo, ao falarmos das possibilidades em construção, os caminhos vêm sendo construídos pelos povos indígenas em Roraima, que estão garantindo concursos específicos para os professores que atuam em suas escolas e exigem também que esses professores tenham e construam vínculos com a comunidade. A última conquista foi a consulta pública

realizada pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), para a construção do Museu do Índio, que ficará abrigado na instituição.

Os povos indígenas, estão cientes da importância da luta política e da organização visto que a mobilização permanente, o debate e a formação são vitais para sua sobrevivência, para posse de seus territórios. Também reconhecem a relevância de alianças políticas com movimentos, organizações e universidades. Suas lutas, também pela escola, são feitas por todos(as), adultos, jovens, crianças e anciãos.

Na mesma direção, encontram-se os trabalhadores do campo em Roraima, que conquistaram por meio de lutas, cursos específicos como a licenciatura do Campo, na Universidade Federal de Roraima. Embora ainda tenham uma grande luta pela frente, visto que o estado ainda não reconhece em concursos públicos suas especificidades formativas. As possibilidades contra-hegemônicas vêm sendo construídas e plantadas, embora as reformas curriculares de cunho conservador e representadas pelos diferentes grupos que procuram impor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) são novas formas de colonialidades pedagógicas que procuram invadir os territórios escolares com suas hegemonias culturais, ameaçando as conquistas, as lutas, como a dos povos indígenas, por uma educação específica, a BNCC e BNC-Formação procuram esterilizar e despolitizar as lutas e sementes plantadas para, mais uma vez, suplantam a diversidade por meio de projetos que visam a monocultura das mentes.

À GUIA DE CONCLUSÕES

No trabalho, procuramos discutir as escolas como territórios contra-hegemônicos, analisando o contexto, diversidade possibilidades na Amazônia roraimense, a partir das lutas políticas e educacionais empreendidas a partir dos anos de 1970, que se materializam nos direitos garantidos pela CF/88.

O texto é produto de estudos e reflexões que vêm sendo amadurecidas nos grupos de pesquisa dos quais participamos e onde procuramos compreender a escola e os currículos como territórios contra-hegemônicos como possibilidades e como possibilidade de emancipação. Procuramos, ao longo das discussões situar o *locus* de discussão e as questões políticas, hegemônicas e as relações de poder e de força envolvidas nas contendas entre os diferentes grupos presentes neste território.

Apresentamos a escola indígena como um território contra-hegemônico que vem sendo construído historicamente, os desafios e as lutas para sua efetivação e as ameaças que estão presentes diariamente para sua não implementação, como a BNCC e a BNC-Formação. Como resultando, verificamos o quanto a luta e a organização dos povos indígenas em torno de um interesse comum, que é sua sobrevivência enquanto povo é um exemplo a ser seguido, especialmente nesses tempos de despolitização, desmobilização das lutas sociais, do avanço da monocultura das mentes como forma de extermínio da diversidade e avanço da barbárie na sociedade brasileira. Só por meio de luta, organização e pressão uma outra sociedade se faz possível por meio da escola.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Consumindo o “outro”*: branquitude e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa C. Vorraber (Org.). *A Escola Básica na virada do século*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. p. 10-20.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; LEITE, Angela Maria Araújo. Formação de professores indígenas: A universidade como território de resistência? *Runa*, v. 43, n. 1, p. 57-75, 2022. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/runa/v43n1/1851-9628-run-a-43-01-57.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.
- BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social. In: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza (Orgs.). *Sociologia e Sociedade: Leituras de introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1998.
- CAMARGO, Leila Maria. *Viver entre dois mundos: uma análise das práticas discursivas das mulheres indígenas da cidade de Boa Vista-RR sobre o direito de ser índia urbana*. Dissertação de Mestrado. (Mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Letras. Boa Vista, 2011.
- CAMARGO, Leila Maria. *Fronteiras e atravessamentos éticos e morais da cultura brasileira em ambientes escolares: estudo de caso do ethos nacional em uma região de fronteiras amazônicas*. 2016. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- CAMARGO, Leila Maria; CASALI, Alípio Márcio. Fronteiras da República em Roraima: conflitos e desafios curriculares. *Revista Teias*, [S.l.], v. 21, n. 61, p. 168-182, maio 2020. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49606/33612>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- CAMARGO, Leila Maria; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; GOMES, Raimunda Kelly; FIGUEIREDO, Arthane Meneses. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazôniaas: Desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 238-261, jan. /mar. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54813>. Acesso em: 05 jun. 2022.

- CASTRO, Edna. Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais. PAPERS DO NAEA Nº 092. Belém, Maio de 1998. Disponível em: <http://www.naea.ufpa.br/naea/novosite/paper/239>. Acesso em: 4 out. 2019.
- DAVIS, Shelton H. *Vítimas do milagre: o desenvolvimento e os índios do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- FARAGE, Nádia. *As Muralhas dos Sertões: os povos indígenas do rio Branco e a colonização*. Rio de Janeiro: Paz na Terra/ Anpocs, 1991.
- FREITAS, Marcos Antônio Braga. *INSIKIRAN: da política indígena à institucionalização da educação superior*. 2017. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.
- KRUPPA, Sonia Maria Portella. *Sociologia da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- LIMA, Claudinero Reis de. *Saberes construídos na prática docente dos professores indígenas no Ensino Fundamental II da comunidade Canauanim-Roraima*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) da Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022.
- LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: Por uma Antropologia da territorialidade. *Anuário Antropológico: Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n.1, Dez. 2002. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas%202002-2003/2002-2003_paullittle.pdf. Acesso em: 18 set. 2019
- MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- MATHIAS, Fernando. As encruzilhadas das modernidades: da luta dos povos indígenas no Brasil ao destino da CDB. In: MATHIAS, Fernando, Novion (orgs.). *As encruzilhadas das modernidades: debates sobre Biodiversidade, Tecnociência e Cultura*. São Paulo, Instituto Socioambiental, 2006. p. 13-18.
- MATOS, Maria Helena Ortolan. O movimento Pan-Indígena no Brasil: a participação dos índios em assembleias e a formação de uma comunidade “imaginada” e uma identidade supra-étnica. *PÓS - Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, Brasília, ano III, n. 1, p. 39-58, 1999.

- PÉREZ GÓMEZ, Ángel . *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Amazônia, Amazônias*. São Paulo: Contexto, 2001.
- PROCÓPIO, Argemiro. *Amazônia: ecologia e degradação social*. Editora Alfa Ômega, 1992.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.
- SANTILLI, Paulo. *As fronteiras da República: história e política entre os Macuxi no vale do rio Branco*. São Paulo: NHII-USP/Fapesp, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.
- SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton. *Território, territórios: ensaios sobre ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SANTOS, Nelvio Paulo Dutra. *Política e poder na Amazônia: o caso de Roraima (1970-2000)*. Boa Vista: UFRR, 2013.
- SHIVA, Vandana. *Biopirataria: a pilhagem da natureza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SHIVA, Vandana. *Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Gaia, 2003.
- SILVA, Monaliza Nayara Ribeiro. *Desafios do Currículo do Magistério Indígena Tami'kan: da Teoria à Prática Intercultural*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2021.
- TARGINO, Emerson Daniel de Souza. *O estado do conhecimento nas produções de TCCs do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/ insikiran (2015 a 2019)*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2022.
- TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

7

EXPRESSANDO AS VOZES DOS ESTUDANTES DA ESCOLA DO CAMPO: POR UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO NO SEMIÁRIDO

*Fredson Rodrigues de Araujo*¹

*Carmélia Aparecida Silva Miranda*²

Examinar as identidades sociais e culturais resultantes, quais relações de poder estão envolvidas na formação dessas identidades e qual seu papel na perpetuação ou transformação de relações de poder tornou-se uma tarefa central tanto da teoria social quanto da política (SILVA, 1995, p. 194).

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como proposta apresentar uma análise das vozes dos estudantes de uma escola do campo, do município de Serrolândia, Bahia, denominada Escola Municipal Paulo Freire, cujo trabalho integrou uma pesquisa dissertativa, relacionada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), realizada em 2019. Dessa forma, este trabalho, possibilitou uma imersão em campo que se configurou como uma etapa primordial no estudo, o que possibilitou

¹ Mestre em Educação e Diversidade, Universidade do Estado da Bahia; Especialista em Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com Ênfase em Recursos Hídricos pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). Graduado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da Educação Básica municipal e estadual. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos – DIFEBA, Email: fredsonterra@hotmail.com

² Pós-Doutora em História pela Universidade de Lisboa (UL-PT), Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em História (UCSAL). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - DCH - Campus IV-Jacobina e foi Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (UNEB)- Campus IV-Jacobina

E-mail: carmelia15@hotmail.com

uma conexão direta com os sujeitos participantes da pesquisa. Esta etapa permitiu a aplicação do instrumento de pesquisa denominada por entrevista semiestruturada. Assim, o referido instrumento foi trabalho de modo interativo³. Não necessariamente seguiu uma ordem lógica, mas foram desenvolvidos na medida em que foi se ampliando o processo de análise da pesquisa.

Para Freire, (1987):

O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber. [...] Através do diálogo, refletindo junto sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE, 1987, p. 123).

Para tanto, o diálogo entre os sujeitos participantes da pesquisa prezou por essa amplitude da diversidade. Nessa dimensão, os participantes foram selecionados a partir dos critérios pré-estabelecidos e externados, considerando que a escola está situada em quatro espaços distintos (Algodão, Assentamento Caiçara, Novolândia e Várzea Bonita), em permanente diálogo com os professores e gestores da escola pesquisada.

Os estudantes foram selecionados levando em consideração os dois ciclos de aprendizagem das séries iniciais, em que o primeiro ciclo compreende primeiro, segundo e terceiro ano; e o segundo ciclo considera

³ Processo realizado em permanente diálogo entre os estudantes e os pesquisadores, por meio de orientações direcionadas, esclarecimentos de dúvidas, acolhimento de novas demandas relacionadas ao tema.

quarto e quinto ano do ensino fundamental – o que se refere às séries iniciais. Nessa lógica, foram selecionados no mínimo um estudante de cada ciclo, em cada localidade de ensino, totalizando oito estudantes.

Em relação à equipe gestora, foram convidados dois membros, a diretora e a vice-diretora, elas foram devidamente informadas sobre o objetivo da pesquisa, suas etapas e os principais instrumentos utilizados na qual foi solicitado a parceria da escola, a fim de que os resultados pudessem ser satisfatórios para todas as partes. Houve uma satisfatória recepção da proposta e as dirigentes externaram a disposição em colaborar.

É oportuno salientar que os participantes assinaram os termos de consentimento, no caso dos adultos, e de assentimento, no caso dos participantes menores de idade, na qual foram devidamente autorizados pelos seus pais ou responsáveis, por meio de termos aprovados pela Plataforma Brasil, responsável pela aprovação de pesquisas que envolvem seres humanos, como um compromisso ético da academia.

No próximo tópico, será retratado sobre a organização do currículo desenvolvido na escola, baseado na análise de Projeto Político Pedagógico e no Plano de Ensino, para compreender a relação com os estudantes, professores e gestores.

1. A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE

Através da pesquisa documental, foi possível entender que o currículo da escola pesquisada esteve elaborado com base nas orientações da rede municipal de educação do município de Serrolândia, bem como nos documentos oficiais, de âmbito estadual e nacional, em especial os parâmetros e diretrizes citadas no primeiro capítulo, bem como se

referenciando aos anseios e expectativas da equipe gestora da unidade escolar no período de elaboração e definição dos documentos curriculares.

Torna-se evidente a necessidade de apresentar a análise do currículo trabalhado pela escola pesquisada entre os anos de 2015 e 2017, como forma de aprofundar sobre os Atos de Currículo, que vem sendo praticados nesses últimos 3 anos da análise.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola enfatiza que o currículo trabalhado optou pela organização curricular em forma de disciplinas por acreditar que essa forma atende melhor as necessidades dos alunos da zona rural, em função do domínio habitual que possui essa organização curricular.

Segundo o PPP da escola, a concepção de Educação do Campo pressupõe que a Escola deve estar inserida nas comunidades, pois é um espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias, vacinações etc., o que possibilita a permanente reconstrução de uma identidade cultural. Nesse sentido, o Plano estabelece que alguns eixos se fazem necessários nas diretrizes educacionais da Escola Municipal Paulo Freire, sendo:

- a) Valorização da cultura dos povos do campo: cultura entendida, aqui, como toda produção humana que se constrói a partir das relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo e compreendida como modos de vida, que são os costumes, as relações de trabalho, familiares, religiosos, de lazer etc. Por isso, os conteúdos científicos devem sempre partir dessas problemáticas nas práticas pedagógicas, gerando vínculos com a comunidade. Assim, haverá nos alunos, um sentimento de pertencer ao lugar onde vivem, o que cria uma identidade cultural, fazendo com que compreendam e transformem o mundo em sua volta.

- b) Repensar a organização dos saberes escolares, ou seja, dos conteúdos que devem estar contidos nas disciplinas da base, de forma que ela trabalhe conhecimentos específicos e que a Educação do Campo não seja trabalhada somente em disciplinas específicas, criadas na parte diversificada da Matriz Curricular, indicando ainda, o trabalho com temas geradores, os quais articulam as disciplinas entre si e possibilitam um trabalho com a realidade do campo.

Para a escola, a pesquisa – observação, experimentação e reflexão – é outra prática pedagógica exercida, para que a educação aconteça para além das quatro paredes da sala de aula. Nesse sentido, os espaços pedagógicos devem ser repensados, sendo que todos os recursos disponíveis a serem usados fora da escola serão de grande importância para o trabalho pedagógico.

Os conteúdos das disciplinas da matriz curricular procuram contemplar tanto a Base Nacional Comum Curricular e os conhecimentos científicos universais, quanto as especificidades da realidade local. Portanto, devem ser voltados para a Educação do Campo.

Para a operacionalização desse currículo, a escola elabora um Plano Anual de Ensino, construído pela Coordenação Pedagógica geral das escolas da rede municipal de Ensino de Serrolândia, na qual a coordenação da escola faz parte da equipe. O referido Plano apresenta uma estrutura formada pelo período de execução, semestre de execução, identificação da disciplina, objetivos, conteúdos, estratégias formativas, aprendizagens esperadas e formas de avaliação.

Segundo a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 7º, parágrafo 1º, a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de

vida, sua cultura e suas tradições. Diante disso, torna-se necessário o planejamento pedagógico específico das escolas do campo, tendo em vista seus atributos e características próprias.

Apresentaremos a seguir um quadro com os conteúdos trabalhados em cada ano, nas respectivas disciplinas.

QUADRO 1: Conteúdos/temas trabalhados em cada ano, nas respectivas disciplinas, entre 2015-2017

1º ano do Ensino Fundamental
Língua Portuguesa:
<p>Prática de leitura pelo professor: Textos temáticos; Poemas; Fábulas; Contos clássicos; Parlendas; Adivinhas; Cordéis; Textos informativos.</p> <p>Prática de leitura pelo estudante: Nome próprio; Alfabeto; Listas com diferentes campos semânticos; Poesias; Quadrinhos; Parlendas; Adivinhas; Trava-línguas e Frases.</p> <p>Escrita pelo estudante: Alfabeto; Letras maiúsculas e minúsculas; Formação de palavras; Reescrita de textos curtos; Localização de palavras nos textos; Frases. Autoditado; Produção de frases e textos curtos e Interpretação de texto.</p>
Matemática:
Formas geométricas; Calendário; Noções de adição e subtração; Gráficos e tabelas; Números naturais e compostos; Sequência numérica; Sistema de numeração decimal e Sistema monetário.
Ciências:
A água; Hábitos de higiene; Órgãos de sentido; As plantas; Os seres vivos e não vivos; As estações do ano; O Sistema Solar; Meio ambiente; Poluição e Alimentação saudável.
História:
As Profissões; Tipos de moradia na comunidade; O bairro; Os documentos de identificação pessoal; A cultura da paz no cotidiano; História da cidade e Datas comemorativas.
Geografia:
Trânsito e meios de transporte; Meios de comunicação; O trabalho na comunidade; A família (as diferentes formas de constituição) e Identidade cultural da comunidade.
2º ano do Ensino Fundamental
Língua Portuguesa
<p>Prática de leitura pelo professor</p> <p>Acentuação; Uso do C e Ç; Uso de M antes de P e B; Produção de texto; Pontuação; Gênero masculino e feminino; Encontros consonantais; Plural e singular; Alfabeto; Lista com diferentes campos semânticos; Gêneros textuais; Separação silábica; Formação de palavras;</p>

<p>Interpretação de texto; Leitura e reescrita de texto; Ortografia – emprego do s e z, cedilha e estudo da escrita: uso de m antes de p e b.</p> <p>Práticas de leitura pelo estudante</p> <p>Nome completo; Alfabeto cursivo; Listas com diferentes campos semânticos; Poesias; Quadrinhas; Parlendas; Adivinhas; Trava-línguas; Auto ditado e Encontros consonantais.</p> <p>Escrita pelo estudante</p> <p>Alfabeto cursivo; Textos não verbais; Letras maiúsculas e minúsculas; Formação de palavras; Reescrita de textos curtos; Localização de palavras nos textos; Frases; Auto ditado e som nasais.</p>
<p style="text-align: center;">Matemática</p> <p>Moedas e cédulas do sistema monetário; Numerais; Par ou ímpar; Números ordinais até 100; Sequência numérica; Antecessor e sucessor; Localização espacial; Objetos e suas formas; Adição e subtração; Medidas e comprimentos; Centena; Maior e menor; Gráficos e tabelas; Números pares e ímpares; Medidas de tempo: o relógio; Calendário; Multiplicação; Divisão; Dobro; Triplo; Simetria e Figuras geométrica (cilindro, esfera...)</p>
<p style="text-align: center;">Ciências</p> <p>Os seres vivos; Acontecimentos no ambiente; Os animais; As plantas; Água; Ar; Solo; Céu; Terra; Dia; Noite; Materiais do dia a dia; Sólido; Líquido; Gasoso; Transformações dos materiais e Tecnologia.</p>
<p style="text-align: center;">História</p> <p>A nossa casa; Casas de todos os tipos; Casas de outros tempos; Escola de todos; Estudo do passado; A rua, o bairro e a comunidade; A história da comunidade e do bairro; Outras maneiras de morar; As festas da minha comunidade; Nossas tradições; Direitos das crianças; Lutar pelos direitos das crianças; No tempo em que as crianças não tinham direitos; Datas comemorativas; As brincadeiras e o Hino e a bandeira do município.</p>
<p style="text-align: center;">Geografia</p> <p>Cuidado com o meio ambiente; Paisagem do campo; Paisagem da cidade; O trabalho; Diferentes paisagens; O tempo passa; Mudanças nas paisagens; Diferentes culturas; Desigualdades socioeconômicas; A cultura da paz no cotidiano.</p>
3º ano do Ensino Fundamental
<p style="text-align: center;">Língua Portuguesa</p> <p>Leitura pelo professor: Lendas; Poesia; Contos e Adivinhas</p> <p>Leitura pelo aluno: Fábulas; Textos instrucionais; Curiosidade; Bilhete; Textos informativos; Textos imagéticos.</p> <p>Escrita pelo aluno: Bilhete; Produção oral com destino a escrito; Produção de texto com autonomia; Texto informativo; Divisão e classificação de sílabas; Encontros vocálicos; Encontros consonantais; Dígrafo; Pontuação; Substantivo; Til; Cedilha; Frases (exclamativa, interrogativa, afirmativa, negativa); Pronome; Verbo; Grau do substantivo.</p>

Matemática
Números romanos; Situações problema envolvendo multiplicação e divisão; Gráficos e tabelas; Sistema monetário; Medida de comprimento; Medida de tempo; Medindo líquidos; Medindo massas.
Ciências
Alimentação saudável; Meio ambiente (ar, água, solo); Plantas e suas classificações; Corpo humano; Higiene e saúde; Cuidados para prevenir acidentes.
História
Uma história fora de ordem; Documentos e lembranças; Documentos de nosso modo de vida; Imagens que são documentos; Para contar uma história; Biografia; A documentação da história; Histórias pessoais e Datas comemorativas
Geografia
Trabalho no comércio e na indústria; Sinalização; Agricultura; Pecuária e extrativismo; Paisagens e biomas
4º ano do Ensino Fundamental
Língua Portuguesa
Leitura pelo professor e alunos: Anúncios; Jornal; Propagandas; Cartas; Convites; Contos; Fonemas e Letras; Texto Instrucional (Receita culinária, bulas de remédios); Letra de canções; Noticiário; Cordéis; Leitura de textos de variados gêneros que aludem a cultura da paz.
Estrutura do Texto/Gramática: Encontro vocálico; Divisão silábica; Produção Escrita; Encontro Consonantal; Dígrafos; Discurso; Divisão silábica dos dígrafos; Mitos; Sílabas tônicas; Acentuação das palavras; Texto Expositivo; Sinônimos e Antônimos; Acentuação de palavras monossilábicas (Oxítona); Resenha; Variedades da Língua; Entrevista; Substantivos Simples e Composto; Pontuação.
Matemática
Sistema de numeração decimal; Sistema de numeração: romano, egípcio e indo arábico; Valor relativo e absoluto; Números: ordem e classes; Adição e subtração; Composição e decomposição dos números; Situação problema; Geometria; Multiplicação; Problemas envolvendo as quatro operações e Gráficos
Ciências
A Invenção do microscópio; As células; Os microrganismos e a saúde; Tecnologia a favor da saúde; Fungos; Bactérias e fungos; Decomposição; Os Ecossistemas e as Relações alimentares
História
As grandes navegações; Produtos valiosos; Viagens espanholas e portuguesas; Os povos indígenas no Brasil; Os povos que vieram da África; Arte e Cultura africana; O início da colonização portuguesa na América; Portugueses e indígenas: os primeiros contatos; A fundação da cidade de Salvador; Trabalho com datas comemorativas do semestre; Contribuição coletiva para constituição da Paz; Datas comemorativas relevantes na História.

Geografia
O Planeta onde vivemos; Conhecendo a Terra; Continentes e Oceanos; Sistema Solar; Representação da Terra; Localização e movimentos da Terra; Brasil: País da América do Sul; Brasil: Unidades Federativas e Regiões; Tolerância entre os povos: Um caminho para Paz.
5º ano do Ensino Fundamental
Língua Portuguesa
Práticas de Leitura pelo Professor e aluno: Fábulas; Contos; Poesias; Cordéis; Histórias em quadrinhos; Construção e leitura de relatos de experiência; Produção de textos escritos; Construção de gêneros propagandísticos (Lettreiros, cartazes, anúncios e folhetos); Produção de textos utilitários (Cartas, bilhetes, receitas, listas, e-mails e rótulos); Artigo de Opinião
Gramática: Substantivos: próprio, comum, composto e processo de substantivação; Variação de gênero e número do substantivo; Artigos: definidos e indefinidos; Variação linguística; Aquisição de repertório vocabular.
Matemática
Resolução de problemas envolvendo as quatro operações; Sistema de numeração decimal; Antecessor e sucessor; Composição e decomposição de números naturais; Sequência dos números pares e ímpares; Multiplicação: dobro, triplo; Gráficos e tabelas de grandezas matemáticas; Ordens crescente e decrescente; Sólidos geométricos/Formas geométricas; Sistema de medidas.
Ciências
Hábitos de higiene; O Universo e o sistema Solar; Planeta Terra: Solo, ar e água. Meio ambiente/Preservação ambiental; Efeito Estufa/Aquecimento global; Reprodução humana; Corpo humano e seus sistemas; Agricultura e pecuária; Educação alimentar.
História
Formação do Povo brasileiro: Indígenas, Africanos e Europeus; Biografias e narrativas históricas; A história da vida pública no Brasil; Cronologia: do Brasil colonial até a atualidade; BRASIL: descobrimento, colonização, desenvolvimento, trabalho Escravo, independência, república; Paz no Brasil e Paz no mundo.
Geografia
Município: Serrolândia e sua constituição geográfica; Localização de diferentes espaços no município; Brasil: Um país de muita diversidade geográfica e cultural; Espaço rural e urbano; Atividades econômicas no campo e na cidade; Grande regiões brasileiras; População.

Fonte: Plano de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede municipal de Ensino de Serrolândia - Bahia.

Ao analisar os conteúdos programáticos trabalhados na perspectiva de atendimento do currículo escolar da unidade pesquisada, observa-se que

atendem à base comum, solicitada pelo Ministério da Educação (MEC), porém, não foi trabalhada a parte diversificada com temas específicos da Educação do Campo nesse período. Pode-se afirmar também que os conteúdos que mais se aproximam do contexto da Educação do Campo são das áreas das Ciências Humanas, nos componentes de Geografia e História, com destaque para a turma do 3º ano que traz como conteúdo “A paisagem do campo”. Além disso, trazem temáticas que se aproximam dos estudos do campo, sobre meio ambiente, espaço rural, agricultura, pecuária e alimentação saudável.

Durante a pesquisa documental, verificamos que os conteúdos trabalhados, no período pesquisado das escolas do campo, são parecidos com os conteúdos trabalhados pelas escolas urbanas. No entanto, tal situação contraria o que afirma Duarte, *et al*, (2013):

A primeira análise a ser feita para a construção do currículo deveria ser o diagnóstico da realidade local, para estudar profunda e criticamente os elementos políticos sociais, ambientais e culturais (DUARTE, *et al*, 2013, p. 35).

Portanto, uma proposta curricular de ensino passa pela construção coletiva dos agentes da Educação do Campo, inclusive para além dos sujeitos do espaço interno da escola, incorporando as comunidades locais em todo o processo de construção, da forma mais ampliada possível.

Para efetivar os conteúdos e habilidades na prática diária em sala de aula, a escola adotou um instrumento denominado de Rotina semanal, que contempla os componentes curriculares da base nacional comum, por meio das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, distribuindo de acordo com a carga horária estabelecida pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Essa carga

horária não define os componentes da parte diversificada a ser trabalhada na escola.

A Resolução nº 4, de 10 de maio de 2016, que define as matrizes curriculares para o Ensino Fundamental I e II, do Sistema Municipal de Ensino, estabelece em seu artigo segundo, que o referido documento tem referência na base curricular nacional e nas leis e diretrizes da educação. Cita as legislações sobre a Educação Ambiental, Relações Étnico-Raciais, Direitos Humanos, Idosos e Crianças e Adolescentes. Existem três capítulos que tratam das séries iniciais, finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, a Educação do Campo não está citada em nenhuma parte deste documento. Com isso, necessita de uma revisão para contemplar as especificidades e demandas da Educação do Campo no município de Serrolândia.

Destaca-se, também, a Resolução nº 8, de 10 de agosto de 2016, que estabelece o procedimento para homologação das Matrizes Curriculares das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino do município de Serrolândia. Assim, o artigo segundo esta Resolução reza que as referidas matrizes devem ser encaminhadas pela unidade escolar para aprovação do CME. No entanto, essas matrizes foram elaboradas conforme padrão adotado pela rede municipal de ensino e não se diferenciam das escolas da zona urbana. Além disso, considerando que as direções escolares são de livre nomeação por atos do executivo municipal, as decisões sobre o currículo ficam fragilizadas, e enfraquecem a autonomia dos gestores.

Diante disso, pode-se afirmar que os conteúdos e temas trabalhados no período pesquisado não diferem ao do currículo trabalhado nas escolas da sede do município, vinculados ao modo de vida urbano, e contempla de forma parcial e subjetiva, uma vez que traz alguns temas e

elementos da Educação do Campo, a exemplo da temática de Meio Ambiente, Trabalho e Cidadania. Porém, não estabelece uma relação direta com uma proposta curricular com base no contexto da Educação do Campo e o semiárido.

2. VIVÊNCIAS DO CURRÍCULO DA ESCOLA NA PRÁTICA

Para compreender a implementação do currículo adotado pela escola foi necessário a realização da Observação Participante (OP). Essa é uma técnica muito utilizada pelos pesquisadores/as em Educação que adotam a abordagem qualitativa de pesquisa. Os pressupostos e bases epistemológicas desse recurso sugerem que as ciências sociais são produtos das ações humanas e que, de fato, precisam responder às demandas locais. A OP considera os sujeitos atores sociais ativos que representam grupos, instituições, classes sociais, profissionais, etnias etc. e, nesse contexto, definem o “campo científico” (HAGUETTE, 1987). Assim, sujeitos e lócus pesquisados adentram o campo das subjetividades em suas realidades distintas. Nesse meio, essa técnica reverbera não apenas ideologias ou meras constatações. O envolvimento do pesquisador e sua aproximação é essencial e, segundo Macedo, “não só desejável, por ser esta a forma mais congruente com os pressupostos da OP” (MACEDO, 2000, p. 154).

2.1 O PAPEL DA EQUIPE GESTORA, ESTUDANTES E PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO

Apresentaremos neste tópico uma análise das entrevistas realizadas com estudantes, na perspectiva de que eles, ao longo do processo histórico de construção curricular, ficaram à margem das discussões, e

tiveram suas vozes excluídas do contexto de participação construcional. As questões foram elaboradas com foco no objeto da pesquisa, com questões fechadas e abertas, na qual foram respondidas pelos sujeitos participantes em diálogo com o pesquisador. Inicialmente, os participantes da pesquisa, no segmento pesquisado foram convidados para participar da pesquisa, cujo perfil foi analisado a partir do critério de interesse dos participantes pela temática pesquisada.

O diálogo entre os sujeitos presentes no universo escolar se configura como uma etapa indispensável em uma pesquisa acadêmica. Imbuídos nessa perspectiva, inicialmente, os participantes, foram convidados para participar, cujo perfil foi analisado a partir do critério de interesse dos participantes pela temática pesquisada.

É pertinente realizar uma análise o mais coerente possível do objeto de estudo deste trabalho, considerando a perspectiva da análise de conteúdo. Assim, os dados coletados são interpretados à luz das referências e conhecimentos construídos, considerando as propostas, as ideias e as inquietações surgidas. Assim, Moreira e Caleffe (2008) afirmam que:

As fontes de dados são as pessoas, os cenários e os objetos relevantes que estão sendo observados. A coleta de dados é feita pelo pesquisador por meio de observações, análise documental e/ou entrevistas. A análise dos dados é feita a partir das descrições verbais, análise lógica das informações para descobrir padrões e temas importantes e a interpretação da cultura compartilhada do grupo. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 86).

As entrevistas foram realizadas em três (3) blocos, de forma direcionada aos estudantes sob o olhar atento dos professores de cada turma, para melhor organização e sistematização da categoria pesquisada. O primeiro bloco trouxe o perfil de cada participante a partir de

questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. O segundo bloco direcionou-se para a participação dos estudantes das atividades da Escola do Campo, visando compreender seu envolvimento e interesse. E, por fim, o terceiro bloco em que se buscou informações sobre as expectativas dos estudantes em relação ao campo, com questões voltadas à agricultura familiar, cultura, alternativas e perspectivas em relação a vida no campo. Assim, consideramos necessário apresentar uma análise do segmento estudantil, participante da pesquisa, retratando o perfil e as diferentes e diversas opiniões no itinerário da pesquisa.

A organização das entrevistas por meio de blocos temáticos objetivou maior compreensão para sistematização dos dados, estabelecendo categorias e favorecendo maior interpretação dos conhecimentos e resultados atingidos, considerando a afirmação de Bardin (2009):

A técnica de análise do conteúdo, se compõe de três grandes etapas: 1) a pré-análise; 2) exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação. A primeira etapa é a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa: os dados são codificados a partir das unidades de registro. Na última etapa se faz a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns. Portanto, a codificação e a categorização fazem parte da análise do conteúdo (BARDIN, 2009, p.122).

No processo de análise, tomou-se como opção apresentar as questões de uma forma sistemática, destacando os tópicos coerentes com a temática da pesquisa, na direção de seu objeto. Com isso, todas as falas foram consideradas no processo de compreensão no todo da pesquisa,

permitindo uma seleção criteriosa das partes aglutinadoras de conhecimento na direção da pesquisa qualitativa.

Dessa forma, apresenta-se no tópico seguinte as vozes dos estudantes, seguida por uma perspectiva de compreensão das suas expectativas formativas sob a ótica da Educação do Campo e suas diversas possibilidades de contextualização, partindo do princípio da participação democrática, na construção de uma proposta de educação que se emerge dos próprios sujeitos, compreendendo que os estudantes também são construtores do currículo da escola do campo.

2.2 VOZES DOS ESTUDANTES

Entender as vozes e anseios dos estudantes, na perspectiva de um currículo contextualizado, requer uma escuta atenta e sensível. Nesse raciocínio, as entrevistas com os estudantes foram realizadas, a partir de um diálogo com o pesquisador e buscou uma interação para além das perguntas que foram pré-elaboradas, e ampliação de uma discussão em torno na temática da pesquisa. A entrevista realizada teve questões de caráter aberto e fechado, com pretensão de entender as questões específicas, assim como elementos subjetivos que não estavam previstos no planejamento e que surgiram na fala dos sujeitos pesquisados e participantes da pesquisa.

Entende-se que os estudantes também são “produtores” do currículo escolar, ao passo em que eles direcionam questões que instigam os professores a planejar suas aulas considerando as demandas levantadas ou questionadas. Assim, torna-se evidente que o docente, ao pensar o seu trabalho pedagógico, considera como base o perfil dos alunos e suas demandas formativas, que necessariamente envolvem habilidades,

conteúdos e competências, para além dos temas geradores do conhecimento.

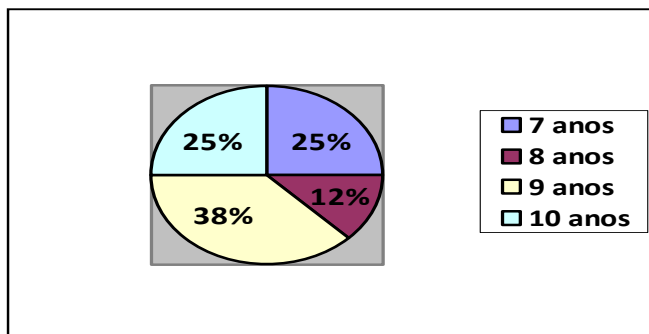
Segundo Tura (2016):

O currículo está se construindo, se fazendo a cada momento nas salas de aula, nas relações entre alunos/as e professores/as e em tantos lugares da vida escolar. A escola é, pois, o espaço singular da ação educativa e tem muito a dizer sobre a produção do currículo. (TURA, 2016, p. 1.200):

Torna-se necessário apresentar o perfil dos estudantes entrevistados. Para tanto, na análise do perfil dos estudantes foram considerados seguintes aspectos: a idade, o sexo, o local de nascimento, o grupo étnico a qual pertencem, o tempo que moram no campo e a quantidade de membros da família que residem na mesma casa.

Sobre o aspecto de faixa etária dos estudantes observou-se o seguinte perfil:

GRÁFICO 01: Faixa etária dos estudantes pesquisados



Fonte: Entrevista com os estudantes.

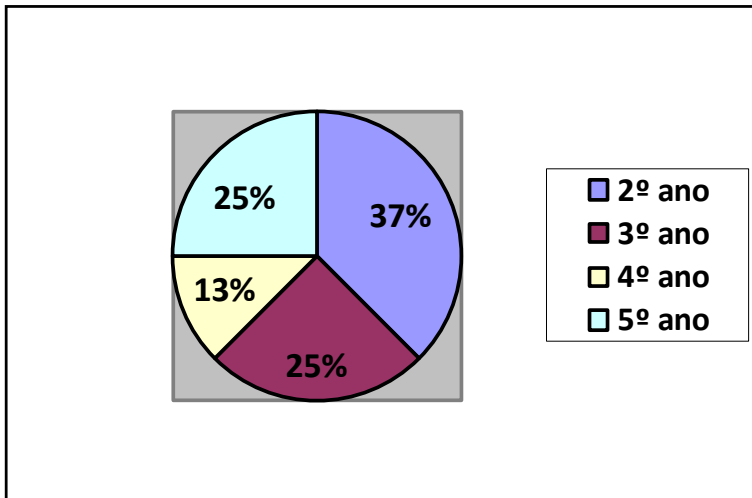
Pode-se observar no gráfico apresentado que a maioria dos estudantes da escola que participaram da pesquisa (34%,) possuem idade de nove (9) anos. Essa situação se deve ao fato de que são estudantes das

séries iniciais do Ensino Fundamental I, na qual se encontram na faixa de idade entre 6 e 10 anos de idade.

Em relação ao gênero, a pesquisa mostrou que participaram 3 mulheres e 5 homens, apontando que, no caso, predomina o sexo masculino, cuja situação se configura como uma coincidência no processo de participação dos sujeitos pesquisados. No tocante ao grupo étnico, eles se identificam e se autodeclararam como pardos (6), seguido de 2 estudantes que se autodeclararam brancos e nenhum se autoafirmou como negro, apesar de que todos possuem traços afro-brasileiros.

Para destacar a formação dos estudantes, foram diagnosticados os seguintes resultados apresentados no gráfico seguinte:

GRÁFICO 02: Escolaridade dos estudantes pesquisados



Fonte: Entrevista com os estudantes.

O gráfico mostra que a maioria dos estudantes pesquisados da escola (37%), estão no segundo ano do Ensino Fundamental I, seguido de 25% no terceiro e quinto ano e, 13% no quarto ano. Esse perfil está de acordo com a prioridade da pesquisa focada nos anos iniciais do Ensino

Fundamental e procurou contemplar a maioria dos estudantes, ficando apenas o primeiro ano sem representação dos estudantes, devido à prioridade com os alunos que estão alfabetizados e conseguem responder com maior clareza as questões da pesquisa.

Outro fator interessante é que todos os estudantes da escola residem na zona rural, em fazendas ou povoados próximos da escola. De forma geral, esse perfil reflete numa identidade mais próxima da realidade da Educação do Campo e das comunidades rurais, nas quais os estudantes vivem. Nesse pensamento, o perfil apresentado que pode refletir no bom desempenho escolar dos estudantes, quanto aos processos de educação contextualizada no campo, uma vez que existe uma relação inevitável e natural dos estudantes com o espaço rural. No entanto, é preciso considerar que:

A identidade é uma construção multirreferencial, definida por processos complexos de significação socialmente determinados. Portanto, não é uma positividade, não é um absoluto que se encerra em si mesmo, é uma relação (RIOS, 2011, p.44).

Portanto, não se pode afirmar que a relação entre morar no campo e ter uma identidade do campo caminha na mesma direção, ao passo em que essa identidade é envolta por diversos fatores, que recebem influências internas e externas de outras culturas e hábitos sociais, na qual as comunidades camponesas estão sujeitas, em especial as crianças do campo.

Por razões éticas, optou-se pela identificação dos estudantes por meio de códigos relacionados aos nomes populares das plantas do semi-árido brasileiro, com presença marcante no bioma caatinga. Dessa maneira, quando se perguntou o que eles entendem por Educação do

Campo contextualizada no semiárido, as respostas tiveram entendimentos diferenciados. O estudante Coroa-de-Frade respondeu: “A educação contextualizada fortalece a prática da sobrevivência no campo para buscar melhorar” (COROA-DE-FRADE, 2019).

O estudante Coroa-de-Frade traz em sua narrativa uma compreensão geral da Educação do Campo contextualizada, como também uma coerência no seu entendimento. Apesar de que essa resposta teve a ajuda direta da sua família, ela demonstra uma aproximação do estudante com a proposta. No entanto, na resposta da estudante Malícia, observa-se uma outra opinião contrária, na qual ela responde que: “Não tem diferença da educação de outros lugares, como nas cidades”. (MALÍCIA, 2019)

Segundo Moreira (2008):

[...] aprendemos o que somos em meio às relações que estabelecemos, tanto com os nossos semelhantes quanto com os que diferem de nós e aprendemos também o que somos em meio aos significados atribuídos pelos outros. (MOREIRA, 2008, p.41)

Portanto, as identidades vão se construindo por meio das interações ao longo da vida. Nesse contexto, percebe-se nos estudantes um entendimento de que não existe diferença entre a educação urbana e a do campo, pois, acredita-se que os conteúdos são semelhantes, a infraestrutura é “parecida” e a formação dos professores não tem diferença dos professores da cidade. Essa constatação possui coerência na prática cotidiana, onde se observa uma pouca ênfase da rede municipal de educação em relação as especificidades da Educação do Campo, num contexto semiárido. Outra fala do estudante Xique-Xique chama

atenção: “Entendo que (a Educação do Campo contextualizada no semi-árido) plantamos mandioca e milho” (XIQUE-XIQUE, 2019).

Chama atenção a relação direta que o aluno faz da educação com a produção local de alimentos, que referencia um sentido a compreensão dele, pois está ligado diretamente a essa realidade por ser filho de agricultores, de familiares que trabalham com esses produtos, do plantio à colheita. Apesar das instabilidades da produção agropecuária do milho e do feijão, devido às frequentes estiagens nesta região.

Buscando entender a compreensão dos estudantes entrevistados com a Educação do Campo e a agricultura familiar foi perguntado sobre como é o interesse deles pela agricultura familiar, o estudante Sabiá respondeu o seguinte: “Muito pouca, devido à falta de interesse da comunidade”. A resposta do estudante revela uma sinceridade que o inclui também no contexto da comunidade. Ao perceber o desinteresse da comunidade, também a agricultura familiar se torna desinteressante para ele.

Dessa forma, Fernandes (2004) aborda que:

Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos o não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2004, p. 54)

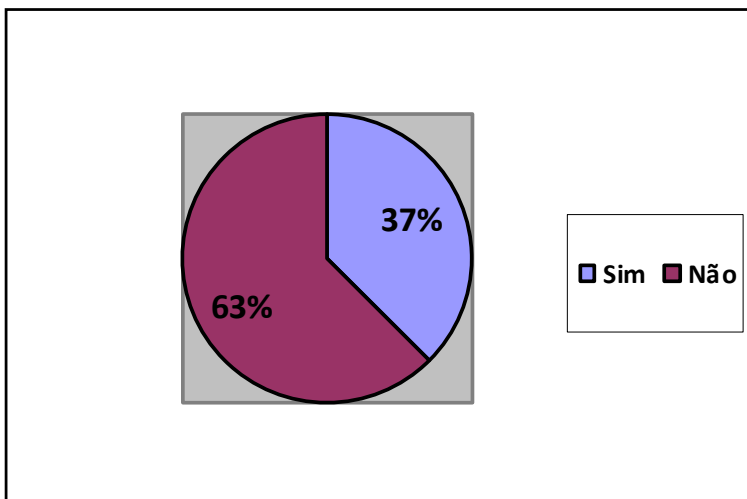
Neste raciocínio, o estudante Jitirana responde que o seu interesse pela agricultura familiar é “Não jogar o lixo no chão e respeitar o próximo”. Essa resposta está carregada de sentidos, na qual o estudante aproxima a natureza do ser humano, estabelecendo uma relação de

respeito e consciência. Logicamente, a fala se refere a restrições quanto a uma compreensão mais ampliada, supostamente devido à faixa etária e à etapa de formação em que se encontra o estudante (segundo ano do Ensino Fundamental I), e com 7 anos de idade. Essas duas falas demonstram de um lado a influência da comunidade e de outro lado a consciência humana que é despertada pela escola com o apoio da família, ao passo em que as falas caminham juntas, estreitando relações e apontando direções em vários sentidos.

Os estudantes foram perguntados sobre quais os fatores eles acham que favorecem a saída das pessoas do meio rural, e assim responderam: a falta de emprego e de oportunidades dos pais para os filhos permanecerem no campo. Essa percepção se deve ao fato da baixa visibilidade de políticas públicas direcionadas para as populações do campo, na qual os estudantes não conseguem identificar com maior precisão.

Buscou-se também na entrevista conhecer a percepção dos estudantes com os aprendizados na Educação do Campo contextualizada no semiárido, com a intenção de compreender a aproximação deles com a temática trabalhada nesta pesquisa. O gráfico a seguir mostra os resultados da pergunta: Você já participou de algum curso ou atividade voltada para a Educação do Campo e semiárido?

GRÁFICO 03: Percentual de estudantes pesquisados que já participaram de algum curso ou atividade voltada para a Educação do Campo e semiárido.



Fonte: Entrevista com os estudantes.

O gráfico apresentado aponta que a maioria dos estudantes entrevistados (62%) dizem que ainda não participaram de cursos ou atividades sobre Educação do Campo e semiárido. Pode-se, então, afirmar que ainda existe carência de atividades formativas para os estudantes nessa área e que se torna um desafio para a escola buscar estes processos formativos, junto a rede local e regional de educação, integrando-se ao currículo escolar.

Indo além da aprendizagem dos estudantes na área, a entrevista buscou compreender o conhecimento dos estudantes em relação às políticas públicas voltadas para a Educação do Campo. Os dados revelam uma aproximação com os percentuais do gráfico anterior e apontou que sessenta e dois por cento (62%) conhecem estas políticas públicas direcionadas e trinta e oito por cento (38%), ainda não conhecem. Com isso, observa-se que a maioria conhece estas políticas públicas, levando à suposição de que eles consideram o contato com a escola uma

aproximação direta das ações governamentais, ainda que mereça um ponto de atenção, pois uma parte considerável (38%) revela que a ainda não conhecem tais políticas, devendo a escola manter um constante busca por melhorias e ações.

Por outro lado, existem questões subjetivas que podem levar a uma interpretação distorcida sobre essas políticas, uma vez que existem vários programas que atendem às escolas no decorrer do ano, a exemplo dos programas de alimentação escolar e do livro didático.

Também foi perguntado aos estudantes sobre as temáticas que eles sugerem para serem trabalhadas nas escolas do campo. Uma diversidade de respostas foi apresentada, baseadas na experiência deles. Cabe destaque a fala do estudante Facheiro: “São várias (temáticas) que *pode* ser trabalhadas, agricultura familiar, etc”. (FACHEIRO, 2019). Já o estudante Sabiá foi mais específico: “Quero aprender fazer plantação de hortaliça”. (SABIÁ, 2019)

Alinhado as respostas dos estudantes, Martins (2007), estabelece que:

Esta perspectiva de “educação contextualizada” está sendo sustentada em toda a região semiárida, a partir da premissa de que “a educação tem que tocar no chão que pisa”, ou seja, a educação não pode se dar ao luxo de flutuar sobre os lugares, sem dialogar com os modos de produção da vida, ou com as configurações e potencialidades ecossistêmicas com que a natureza brinda cada lugar. (MARTINS, 2007, p. 36)

As respostas dos estudantes demonstram um interesse mais amplo sobre os estudos e, ao mesmo tempo, específico. Nessa perspectiva, constata-se uma aproximação com o objeto dessa pesquisa com essas

falas, cujo processo de contextualização parte do específico para uma perspectiva mais ampliada possível.

Ao buscar a opinião dos estudantes em relação à importância da escola em desenvolver uma metodologia voltada para a Educação do Campo contextualizada no semiárido, por unanimidade, os estudantes, assim como os professores entrevistados, disseram sim. Essa resposta sugere o aprofundamento de um currículo que contemple as demandas formativas imbricadas na contextualização dos conhecimentos produzidos na escola entre estudantes, professores e comunidades locais do campo semiárido.

Aos serem perguntados sobre as principais dificuldades que os estudantes encontram na aprendizagem, todas as respostas direcionaram para as áreas do conhecimento da base nacional comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História). Essa resposta revela que os estudantes associam suas dificuldades com os conteúdos dos componentes curriculares trabalhados na escola, que geralmente são trazidos pelos livros didáticos não direcionados para a demanda da Educação do Campo e fora do contexto local dos estudantes.

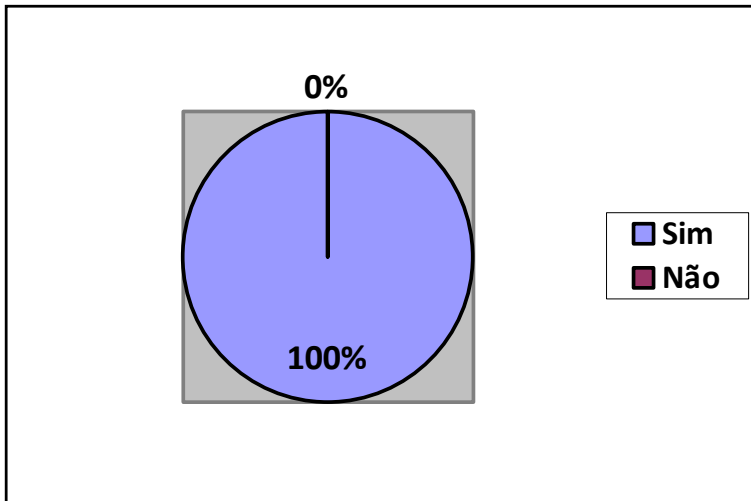
Santos (2009), destaca que:

A escola presente no campo, ainda se preocupa em formar, desconsiderando a relação orgânica da sua função, com as necessidades e conhecimentos locais como potencialização do próprio campo e dos seus sujeitos coletivos, ostentando-se sempre a saída, a migração como a maior intenção. Para tanto, preocupa-se apenas com o conhecimento funcional-necessário diante da migração para a cidade e não para uma formação integral, para a vida, que busque a plenitude do sujeito no lugar em que se encontra, nesse caso no campo (SANTOS, 2009, p. 208).

A fala de Santos reafirma a percepção dos estudantes que relacionam as dificuldades aos conhecimentos codificados e universalistas, apresentando dificuldades de estabelecer uma conexão com os conhecimentos contextuais. Essa afirmativa revela que a estratégia formativa centrada em conteúdos disciplinares precisa ser repensada.

Para entender de forma mais direta, buscou-se verificar se a escola pesquisada corresponde às expectativas de aprendizagem dos estudantes. O gráfico a seguir apresenta as respostas.

GRÁFICO 04. Opinião dos estudantes entrevistados da pergunta: Esta escola corresponde as suas expectativas de aprendizagem?



Fonte: Entrevista com os estudantes.

Os dados apresentados das respostas dos estudantes pesquisados demonstram, de um lado, satisfação com a aprendizagem deles em relação a escola. Por outro lado, como a pergunta foi de caráter geral, supõe-se que eles consideram aspectos subjetivos, levando em consideração questões visuais e abordagens dos professores. Nesse sentido, não é possível identificar esta expectativa com o ensino contextualizado,

uma vez que a escola ainda não possui uma proposta oficial curricular contextualizada.

Apresenta-se o Bloco III das entrevistas, que trouxe as expectativas dos estudantes em relação à vida no campo. Ao serem perguntados sobre quais os benefícios que eles observam da agricultura familiar, os estudantes, assim como os professores responderem por unanimidade que ela garante os benefícios econômicos, sociais, culturais e ambientais. Assim, revela-se um entendimento da amplitude da agricultura familiar em relação às suas oportunidades, inclusive de processos formativos na Educação do Campo.

Quando os estudantes foram perguntados sobre quais as melhorias que eles acham que devem ser realizadas nas comunidades do campo, o estudante Quixaba, com ajuda de sua mãe, respondeu que: “Precisa ter mais investimentos em formação e ter a tecnologia como aliada”. (QUIXABA, 2019). Já o estudante Ipê respondeu: “Precisa trazer oportunidade de emprego para a roça”. (IPÊ, 2019).

Os estudantes, em suas narrativas, marcam a importância da realização de ações que fomentem as atividades na agricultura familiar, destacando os aspectos de formação, a tecnologia e a geração de emprego. Essas três vertentes possibilitam uma qualidade de vida para as populações do campo, conforme defende a Educação do Campo contextualizada, com ênfase para as comunidades semiáridas.

Visando compreender as expectativas dos estudantes numa estimativa em anos, foi perguntado aos mesmos como eles imaginam a Educação do Campo daqui a uns dez (10) anos, a estudante Jitirana respondeu: “Imagino todas as pessoas gentis, as crianças correndo, todas felizes com saúde” (JITIRANA, 2019). Já o estudante Facheiro respondeu

demonstrando preocupação: “Se o poder público não tiver um olhar diferenciado a tendência é aumentar o êxodo rural”. (FACHEIRO, 2019).

De acordo com Vendramini (2015):

O futuro das escolas está diretamente relacionado com o futuro do campo, um espaço, como já anunciado aqui, em crescente urbanização e mudanças, que implicam a saída de grande parte da população rural, visto que o modelo agrícola capitalista predominante é o do agronegócio e da financeirização da agricultura, mantendo poucos trabalhadores no campo. (VENDRAMINI, 2015, p. 65):

Constata-se, assim, em consonância com a citação, na primeira fala que a expectativa é positiva e parte de um plano emocional de felicidade plena das crianças, vivendo no campo e com dignidade, com condições plenas de saúde, educação, cultura, moradia, entre outros direitos básicos. Já a segunda fala não traz uma resposta direta, ele demonstra preocupação com a carência de apoio dos governos para com as políticas públicas voltadas para o campo. Ambas as respostas permeiam o cotidiano das famílias que por um lado possui uma relação de identificação forte com a vida no campo e, de outro lado, demonstram preocupações com a permanência das famílias no campo.

Observa-se ainda que os estudantes se encontram numa fase de formação inicial na educação básica, apresentam questões e respostas que caminham em direção de um entendimento sobre as potencialidades e demandas da Educação do Campo contextualizada em territórios camponeses e semiáridos. Eles trazem elementos que associam processos de construção do currículo escolar com a implementação de políticas ampliadas para as comunidades rurais e suas famílias, para além do ambiente da escola.

Nessa perspectiva, vislumbra-se que todos os sujeitos contribuem com esta construção cada um ao seu modo, a partir de suas variadas experiências de vida. Portanto, ainda que os estudantes apresentem supostas limitações por influência do seu estágio de formação, os professores, gestores e comunidade escolar também estão no caminho do aprender, mediados por processos de construção implicada e participativa.

Para Martins, (2006):

Compreender para quê, para quem e como proceder o ensino escolar, apontando na direção do trabalho intencionalmente planejado e sequencial requerido à socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados e que referenciam a prática social ao longo da história (MARTINS, 2006, p. 295).

Nesse sentido, buscou-se compreender em relação às práticas didático-pedagógicas da instituição escolar as sugestões no que diz respeito às melhorias no processo de ensino e aprendizagem da Escola Municipal Paulo Freire. O estudante Sabiá comenta que a escola precisa ter mais segurança e ensinar a não jogar papel no chão. Nessa perspectiva, as falas se aproximam, no sentido de que os elementos trazidos pelos sujeitos permeiam de modo objetivo e ao mesmo tempo subjetivo a construção do currículo por meio das práticas pedagógicas. Nesse viés, Sacristan, (2000, p.11) estabelece que o currículo se modela dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Assim, cabe ao pesquisador e a comunidade atentar às falas e contribuições de cada agente na escola.

Dessa forma, percebe que os professores, gestores e alunos estão preocupados com a construção de um currículo dentro de uma perspectiva contextualizada, que agregue as especificidades de uma clientela residente no campo. Para o aluno Quixaba, a escola precisa falar mais da natureza e praticar esportes diversos com apoio dos professores. Assim, os sujeitos afirmam a necessidade de trazer os conhecimentos da comunidade local para dentro do currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar na organização e no currículo da escola do campo, é preciso lembrar que “Uma escola do Campo é antes de tudo uma escola no contexto da sociedade moderna capitalista” (SILVA, 2016, p. 110). Se apegar nessa compreensão é essencial, pois tem consequências para todo o funcionamento da escola, bem como as práticas pedagógicas dos professores.

Imbuídos na perspectiva desse trabalho, os estudantes revelam em suas narrativas a necessidade da efetivação de um currículo escolar que de fato contemple a Educação do Campo em seu contexto marcado pelo território semiárido. Tal afirmação é latente nas vozes dos sujeitos, e se estabelece num constante movimento de construção coletiva e engajada.

Torna-se evidente, com este trabalho, a emergência da construção de uma proposta pedagógica e curricular focado na perspectiva de uma Educação do Campo contextualizada no semiárido, respaldada pelo coletivo de sujeitos participantes e construtores da escola do campo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB 02/2008*. Brasília: MEC: Conselho Nacional de Educação, 2008.
- BRASIL. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. 2ª edição. Brasília: DF: MEC/SECAD, 2005.
- DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Arroyo. G.; CALDART, Roseli. S.; MOLINA, Mônica. C. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FREIRE. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- MACEDO, Roberto S. *Atos de currículo e autonomia pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semiárido. In RESAB – Secretaria Executiva (Org.). *Educação para a convivência com o semiárido: reflexões teórico-práticas*. 2ª ed. Juazeiro, BA: Selo Editorial RESAB, 2006, p. 52-53.
- MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador*. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2008.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola*. Salvador: Edufba, 2011.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, 3ª ed, Porto Alegre: ArtMed, 2000.

- SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- SERROLANDIA. *Resolução nº 08 de 10 de agosto de 2016*. Serrolândia, BA: Conselho Municipal de Educação, 2016.
- SERROLANDIA. *Resolução nº 04 de 04 de maio de 2016*. Serrolândia, BA: Conselho Municipal de Educação, 2016.
- SILVA, Maria do Socorro. *Sementes de Educação Contextualizada: resultados e caminhos encontrados na pesquisa do Projeto CAT MOC/ICEP/UFCG*. Feira de Santana – Bahia: Editora Curviana, 2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. A construção do currículo escolar e o protagonismo docente e discente. *Revista e-Curriculum*, PUC-SP, São Paulo, v.14, n.04, 2016. p. 1193 – 1212.
- VENDRAMINI, Célia Regina Vendramini. *Qual o futuro das escolas no campo?* Educação em Revista|. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Belo Horizonte|v.31|n.03|p. 49-69 |Julho-Setembro 2015.

8

OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS COMO INTELLECTUAIS ORGÂNICOS: EM BUSCA DE UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA

André Almeida Santos¹

“O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações” (Marx)

1. INTRODUÇÃO: O TRABALHO COMO CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL

O trabalho é a categoria fundante do ser humano. Mesmo assim, não podemos reduzir os sujeitos apenas ao trabalho. Assim, o que distingue os homens dos animais é a capacidade de produzir e reproduzir a sua existência. Nesse sentido, em cada momento histórico os sujeitos tendem a se relacionar de acordo com as condições que lhe são impostas. De um lado, os indivíduos mudam a natureza e ao mesmo tempo se modificam ao apropriarem-se dela. Esse conhecimento é acumulado e passa para as gerações seguintes. Para fazer a história, os homens precisam comer, beber, se reproduzir sexualmente, ter uma moradia, entre outras necessidades. Para satisfazê-las, ocorre o intercâmbio orgânico

¹ Mestrando em Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, licenciado em História pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus - X e Licenciado em Pedagogia de Projetos pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus - X. Atualmente é coordenador pedagógico do quadro de efetivos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia/SEC-BA. É professor de história concursado na rede municipal em Teixeira de Freitas. Ocupa atualmente a vice coordenação da Delegacia do Extremo Sul da APLB-Sindicato. Tem experiência como professor no curso da pós-graduação em educação do campo – PGEDUCAMPO na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus - X. Ministra os componentes: *Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas e Trabalho e Educação do Campo*. E-mail: coordenadorandrejn@gmail.com.

com a natureza (MARX, ENGELS, 2007). Se os seres humanos são em larga medida o seu trabalho, isso não impede de defendermos que o ser social não pode ser reduzido apenas a esse ato. É preciso compreender que existem outras mediações, entre elas, a linguagem e a cooperação dos sujeitos para produzir, reproduzir e atuarem dentro das possibilidades possíveis e das necessidades mais imediatas. (LUKÁCS, 2013). Nesse sentido,

É claro que jamais se deve esquecer que qualquer estágio do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem caráter de complexo, isto é, que as categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição global do nível de ser que se trata. E mesmo um olhar muito superficial ao ser social mostra a inextricável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas, como trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão social do trabalho (LUKÁCS, 2013, p. 41)

Conforme é elucidado pelo filósofo húngaro, mesmo em uma análise por mais simples que for, deve-se tomar o trabalho como fundamento do ser social. Além disso, ter na divisão social do trabalho, na linguagem e na cooperação seu foco (LESSA, TONET, 2008). Outro aspecto que distingue os seres humanos dos animais é o processo educativo. Com isso, podemos afirmar que entender a natureza da educação é compreender a natureza do ser humano. Diferente dos outros animais que tendencialmente se adaptam à natureza, o homem e a mulher tendem a transformar a natureza que lhe é externa e a sua própria natureza. “Portanto, o que diferencia o homem [e a mulher] dos outros animais é o trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 11). Assim, “o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação”. (SAVIANI, 2008, p. 11). Nem todas as relações que os

seres humanos realizam podem ser definidas como trabalho, porém, para ser classificado como tal é preciso que seja uma ação com finalidades, ou seja, uma ação intencional. Marx e Engels (2007) na *Ideologia Alemão*, defendem que:

[...] Devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm que estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este, é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os seres humanos vivos (MARX, ENGELS, 2007, p. 32)

Marx e Engels (2007) destacam que devemos iniciar os estudos primeiro por fatores que garantem a existência de todo ser humano. Ao realizar tais ações os homens estabelecem relações que independem de sua vontade e que são relações que garantem que façam a história. Temos então o trabalho que assegura a sobrevivência e estabelece relações entre os indivíduos, pois ele é o primeiro ato histórico que fundamenta os demais.

Marx (2008), na obra *Contribuição à crítica da economia política*, defende que no processo de garantir a sua existência o ser humano estabelece relações determinadas historicamente necessárias, mas que independem dos indivíduos e da sua vontade. Essas relações de produção, “correspondem a um grau determinado de suas forças produtivas materiais” (MARX, 2008, p. 47. Nesse sentido, “a totalidade dessas

relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade” (MARX, 2008, p. 47).

Saviani (2008) divide o trabalho em material e imaterial. Para produzir, o trabalhador precisa antecipar em ideias os objetos que vão ser transformados em ação. Essa projeção ocorre nos mais diversos campos do conhecimento, dentre eles, destacam-se: a ciência, a filosofia e as artes. Essa produção abre uma nova compreensão que definimos como trabalho imaterial. “Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material” (SAVIANI, 2008, p. 12). Elucida o autor que:

Importa, porém, distinguir, na produção não-material, duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação (SAVIANI, 2008, p. 13)

Tomando como base a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, podemos destacar que os professores e coordenadores pedagógicos atuam no campo do trabalho não material. Para compreender a diferença entre trabalho material e imaterial, trataremos dessas categorias. No primeiro, o trabalhador deve transformar a natureza ao mesmo tempo que transforma a sua própria natureza entregando um produto físico. Esse pode ser uma mesa, uma cadeira, um lápis, enfim algo que foi forjado pelo próprio ser social dentro das possibilidades e necessidades que lhe foi imposta. No segundo, o trabalho imaterial, a mudança ocorre na própria natureza humana. E nem sempre acontece de forma imediata. Esse processo de agir sobre a natureza humana pode levar um tempo para que o ser social venha dar um salto ontológico (LUKÁCS,

2013). Nesse último caso, podemos citar uma criança que é alfabetizada, um estudante que aprende a tocar um instrumento e uma pessoa que aprende a guiar um carro. O que temos é uma intervenção na própria natureza humana. Com isso, defendemos que os coordenadores pedagógicos fazem trabalho imaterial.

Ao longo da história, as formas de educar passaram por transformações, sendo a escola o local mais avançado para fazer intervenções intencionais nas crianças, jovens e adultos para transformá-los em seres humanos que, ao longo de sua vida, possam se apropriar daquilo que a sociedade produziu de mais avançado nos diferentes campos do saber, ou seja, para humanizarem-se os indivíduos precisam se apropriarem de conteúdo sistematizados e historicamente elaborados. Entre eles, a apropriação da leitura e da escrita. Com isso, torna-se necessário produzir sujeitos aptos a exercerem essa tarefa. Dentro da complexidade do ambiente escolar, podemos destacar que o professor e o coordenador pedagógico são intelectuais orgânicos, pois ajudam a organizar, sistematizar, planejar, executar, entre outras ações que são inerentes ao processo educativo que aqui tratamos como trabalho imaterial. Esses intelectuais podem ser tratados como intelectuais orgânicos no sentido gramsciano, pois atuam sobre a natureza humana para que os sujeitos possam se apropriar do saber historicamente elaborado (GRAMSCI, 2001; SAVIANI, 2008).

A aula ou a organização do trabalho pedagógico é produzida e consumida geralmente ao mesmo tempo, mas muda ao longo do seu processo de efetivação a natureza dos educandos. Portanto, “a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes” (SAVIANI, 2008, p. 13). Em suma:

[...] A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Nota-se que, ao tomar o materialismo histórico e a pedagogia histórico-crítica, a educação é uma especificidade dos seres humanos. Com isso, a compreensão da natureza da educação perpassa pelo entendimento da natureza humana. Em suma, o que não é garantido pela natureza deve ser apropriado no campo da cultura. Defendemos que “a natureza não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base biofísica” (SAVIANI, 2008, p.13). Deve-se, para isso, identificar os elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que esses tornem-se humanos e, ao mesmo tempo, providenciar as possibilidades para atingir as finalidades as quais a educação se propõe. (SAVIANI, 2008). Nesse sentido, os coordenadores são intelectuais, pois dentro do trabalho imaterial contribuem para que o processo educativo aconteça. Nesse viés, “cada grupo social, nascendo no terreno originária de uma função social essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais” (GRAMSCI, 2011, p 203). São os coordenadores pedagógicos que “dão homogeneidade e consciência da própria função” (GRAMSCI, 2011, p 203).

Diante do que foi exposto, é preciso fazer algumas problematizações. Dentre elas: Por que os coordenadores pedagógicos são

intelectuais orgânicos? O trabalho imaterial do coordenador pedagógico dentro da reprodução da sociedade capitalista pode ajudar a reproduzir as desigualdades ou contribuir para a emancipação? É possível dentro de uma sociedade de classes realizar uma formação de quadros vinculado a um projeto societário comprometido com a classe trabalhador? Essas e outras questões são importantes tendo em vista que vivemos em uma sociedade de classes em que o coordenador pedagógico se encontra inserido.

Na tentativa de responder essas e outras questões, vamos abordá-las ao longo do presente trabalho. Antes, torna-se necessário compreender qual a concepção de teoria e de metodologia adotada do tecido **no** presente texto. No campo do marxismo, o teórico não é compreendido como um selo ou etiqueta que se coloca no objeto de pesquisa. Para Marx “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2011, p. 54). Há uma separação do que Marx entende como inerente à realidade e às características que se encontram no próprio objeto. Essas só podem ser apropriadas se o pesquisador se apropriar do movimento real e concreto do ser. Tal abstração da realidade concreta é mais rica quanto mais rico for a capacidade dos sujeitos que pesquisam as múltiplas determinações. Ao mesmo tempo, será mais vazia de determinações quanto mais pobre e maior for a incapacidade do sujeito de internalizar o movimento real e concreto do objeto ao qual se propôs a pesquisar (NETTO, 2011).

Compreende-se pelo que foi descrito acima que no processo de pesquisa há a realidade imediata. Essa mostra-se fenomênica em que o pesquisador se depara sem mediações. Ela não deve ser ignorada, mas junta-se a ela aspectos dessa mesma realidade que vão se desvelando na medida em que o ato de pesquisar vai acontecendo. Assim, pesquisar é

ao mesmo tempo deparar-se com o aparente e fenomênico, porém ir além dele. Em outras palavras, é captar a essência sem descartar a realidade imediata e cotidiana, compreendendo que ela não consegue dar conta de explicar os problemas que se apresentam. Para que esse processo ocorra é preciso [...] “o método de pesquisa que apropria o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa[ndo] alcançar a essência do objeto” (NETTO, 2011, p. 22). Teorizar no campo da pesquisa do materialismo histórico é reproduzir no pensamento, o movimento real/concreto, mas essa reprodução não ocorre como um espelho, ou seja, não é mecânico. Se assim fosse, bastaria o “olhar” do pesquisador para se apropriar da realidade concreta. Além disso, ele seria apenas passivo. Na vertente abordada, é um ato histórico de apropriação do movimento concreto do objeto e das suas múltiplas determinações. Resume-se da seguinte forma, o ato de pesquisar ocorre sempre por aproximações e nunca se esgota (NETTO, 2011). Nesse processo:

Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa (NETTO, 2011, p. 26).

No posfácio da segunda edição do *Capital*, Marx descreve que:

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com

sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de encontrar diante de uma construção a priori (MARX, 2017, p. 90)

Tomando como base a citação para o fundamento do presente trabalho, é preciso destacar que essa pesquisa ocorre em condições adversas. Uma vez que sou coordenador pedagógico na rede pública do Estado da Bahia, comecei a questionar a grande quantidade de atividades e atribuições que são impostas ao profissional concursado na área da coordenação. Essas muitas vezes fogem das suas funções e acabam por atrapalhar na finalidade real e concreta de seu labor enquanto um intelectual orgânico que tem como finalidade garantir a apropriação do processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao mesmo tempo que as metas, estratégias tornam-se cada vez maiores, as condições para a sua efetivação tornam-se cada vez mais precárias (SILVA, 2020). Ao ponto de aprofundar-se cada vez mais a ausência de qualidade e de eficiência conforme ocorreu no tempo presente com a pandemia da covid-19. Assim, esse trabalho imaterial também é aclarado pela militância de ser coordenador pedagógico dentro de um contexto tão contraditório, em que cobram demandas, porém a formação encontra-se cada vez mais esvaziada de conteúdo. Esse processo não se encontra afastado da perda de direitos. Muito ao contrário, encontra-se vinculado a ele. Esses vão desde mudanças abruptas no plano de carreira, com perdas salariais, aumento da jornada de trabalho, grande quantidade de docentes contratados e até mesmo adoecimento (OLIVEIRA, 2019). Somam-se a eles o período pandêmico que atravessamos no qual tivemos, conforme Santos e Silva (2021) A miséria do Ensino Remoto Emergencial [e] o processo de uberização, youtuberização e a liverização da prática docente em tempos de pandemia. Esses são alguns dos fatores que fizeram com que

essa pesquisa seja possível, e ao mesmo tempo necessária. Os coordenadores pedagógicos são sujeitos no processo de pesquisa e não meros objetos a serem analisados. O presente artigo versa sobre essa problemática tendo em vista que durante muito tempo o trabalho imaterial do coordenador pedagógico foi fruto de estudos e pesquisas, porém por outros que não se encontram dentro do ambiente escolar. Aqui, busca-se preencher essa lacuna dando respostas ao papel desse profissional dentro da unidade de ensino. Mesmo sabendo que a sua identidade não pode resumir-se ao trabalho não material.

Tomamos como princípio que é tarefa do coordenador pedagógico e intelectual orgânico identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados, ou seja, trata-se de fazer uma distinção entre o que é essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e acessório. Defende-se que para fins desse trabalho que a escola deve fomentar as condições de acesso ao que é “clássico”. O clássico não pode ser confundido com aquilo que classificamos como tradicional e também não se opõe, ao que compreendemos como moderno, ou atual. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica “o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2008, p. 14). Esse é um critério para selecionar a identidade do coordenador pedagógico dentro das unidades escolares.

Outro critério que podemos adotar é que os coordenadores pedagógicos devem garantir a descoberta das formas mais adequadas para que o trabalho imaterial ocorra dentro do ambiente escolar. Trata-se da organização do trabalho pedagógico no que compete aos conteúdos, o espaço, o tempo e os procedimentos, por meio dos quais progressivamente, cada estudante singular realiza, a apropriação da segunda natureza, ou seja, não nascemos humanos, o indivíduo torna-se humano

por meio da intervenção intencional da educação como trabalho imaterial. Com isso, a escola torna-se um lugar privilegiado, “a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (SAVIANI, 2008, p. 14), ou seja, “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2008, p. 14). De acordo com o autor da *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*:

Veja bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2008, p. 14)

Nota-se que a escola se ocupa do saber científico. Cabe ao coordenador pedagógico ter esse como seu *locus* de estudo, ou seja, é função desse profissional assegurar as condições necessárias e possíveis para que os filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras tenham acesso a esse tipo de saber. O contrário também é verdadeiro, pois trabalhando com o trabalho imaterial, coordenador pedagógico pode buscar respostas materiais ou imateriais da impossibilidade dos estudantes não estarem conseguindo acessar o saber sistematizado, buscando saná-las. Desse modo:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamamos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer

também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (SAVIANI, 2008, p. 15)

Uma vez que tratamos dos aspectos gerais e introdutórios do trabalho material e imaterial, passaremos a abordar as relações entre Estado e sociedade civil em Gramsci. Essa questão é fulcral tendo em vista a necessidade de lançar as bases para que o coordenador pedagógico possa apropriar-se de uma proposta contra-hegemônica.

2. ESTADO E SOCIEDADE CIVIL: A HEGEMONIA PARA GRAMSCI

Tratamos anteriormente da categoria trabalho como categoria fundante. Destacamos o papel basilar que esse conceito tem dentro do materialismo dialético e da pedagogia histórico-crítica. Abordou-se que o coordenador pedagógico realiza um trabalho não material. Enfatizamos que o ser humano ao transformar a natureza que lhe é externa também transforma a sua própria natureza enquanto ser humano. Nesse sentido, o processo da educação dentro da perspectiva que defendemos é dar acesso ao que a sociedade produziu de mais avançado (SAVIANI, 2020; DUARTE, 2013; 2016). Trataremos, agora, do conceito de Estado e sociedade civil em Gramsci. Depois abordaremos o conceito de hegemonia e seu papel dentro da sociedade de classes (GRUPPI, 1978).

A proposta de Estado do materialismo histórico-dialético não é a única. Mesmo dentro do campo de estudos do marxismo não temos um consenso sobre o que seria o Estado burguês. Nesse sentido, teremos que adentrar na seara das especificidades do conceito. Para iniciar, é necessário buscar como pensadores como Lenin em sua obra “O Estado

e a Revolução" descrevem o Estado burguês. De acordo com esse pensador:

O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis (LENIN, 2010, p. 27).

Compreende-se que o Estado burguês na perspectiva leninista é um aparelho jurídico e político que tem como finalidade assegurar que as classes economicamente dominantes continuem perpetuando seu "direito" à propriedade privada e à exploração do proletariado, extraindo dele o trabalho excedente. De um lado temos o Estado burguês e do outro a sociedade civil. Essa proposta é defendida no livro de Friedrich Engels (1984) *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Outra pesquisa que trata do Estado burguês é do francês Louis Althusser (1987) em *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Esses trabalhos têm especificidades. Infelizmente, não é proposta do presente trabalho adentrar nas particularidades de cada uma delas. Nem mesmo é o objetivo da presente pesquisa apontar as suas contradições. Trata-se, aqui, de encontrar aspectos mais gerais nessas obras e como elas dialogam entre si. No geral, defende-se que o Estado é um aparelho jurídico e político que tem como finalidade assegurar a exploração da burguesia sobre os trabalhadores. Nesse ínterim, defende-se que o Estado utiliza, para isso, aparelhos ideológicos e aparelhos repressivos. Esses garantem a expropriação do excedente, da propriedade privada e da exploração do homem pelo homem.

Gramsci, ao analisar a defesa de que “todo Estado é uma ditadura ou comitê executivo das classes dominantes” acaba por fazer contribuições relevantes (NOGUEIRA, 2010). De acordo com o filósofo sardento, dentro da sociedade capitalista existe uma ampliação em que se fundem a sociedade civil e Estado. Carlos Nelson Coutinho (1992), elucida que o Estado para Gramsci tem um sentido amplo, com novas determinações que são compostas por duas esferas. Na primeira, temos o Estado de **coerção**, ou seja, a sociedade política. Na segunda, a **sociedade civil**, formulada de forma específica como a soma dos órgãos que tem como objetivo divulgação e inculcação das ideologias. Para os ortodoxos não é fácil aceitar “a sociedade civil como um conjunto de relações econômicas”, com aparelhos privados que podem exercer a hegemonia (NOGUEIRA, 2010, p. 25). Ao compreender o Estado de forma ampliada entendemos a sociedade civil como campo de disputa com possibilidades de avanços e recuos, seja por parte da classe dominante ou dos trabalhadores. Nota-se que espaços como a escola, os partidos, os sindicatos, os meios de comunicação, as fábricas, os movimentos sociais, as redes sociais, encontram-se em constante disputa. Diante de tal contexto, torna-se necessário formar os intelectuais que vão se posicionar dentro dos projetos e defendê-los nos espaços em que encontram-se inseridos. Nesse bojo, à primeira vista, os coordenadores pedagógicos apresentam-se apartados de questões políticas, mas a necessidade de seu exercício pedagógico só tem sentido na medida em que ele é compreendido enquanto sujeito de uma determinada classe. O fazer pedagógico não ocorre como se os profissionais estivessem em uma ilha. A educação não é um iceberg que encontra-se apartada da realidade concreta. Ao contrário, é somente compreendendo a realidade concreta com as suas múltiplas determinações que entende-se a educação e o

processo de ensino-aprendizagem. Marx defende que (2011, p. 25) os seres humanos fazem a sua própria história, “contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”. Gramsci argumenta que:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativa-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção) (GRAMSCI, 2012, p. 248)

Retomando as afirmações acima, compreendemos que existe uma disputa pela ocupação de espaço dentro do “Estado e da sociedade civil” para o exercício da hegemonia². “É nesse espaço que a hegemonia é cultivada, exercida e politicamente construída para criação e manutenção da direção política e do consenso, da aceitação da situação de poder e domínio” (NOGUEIRA, 2010, p. 31). Portanto, podemos definir a hegemonia como, **coerção** e **consenso** que culminam na direção moral e intelectual que uma classe exerce sobre determinada sociedade. Nesse sentido, é importante compreender as motivações que fazem com que os coordenadores pedagógicos ocupem lugar de destaque para legitimar a concepção de intelectuais orgânicos que podem contribuir para a construção de uma proposta hegemônica ou contra hegemônica

² Para uma compreensão do conceito de hegemonia em Gramsci, através dos seus intérpretes, sugerimos a obra de Luciano Gruppi (1978) *O conceito de Hegemonia em Gramsci*. Outro livro introdutório é *Educação e hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci*, de Antônio Tavares de Jesus. Ambos constam nas referências do presente trabalho.

(NEVES, 2005). Com isso, esses profissionais opõe-se aos interesses privatistas ou podem ratificá-los. Tornou-se necessário compreender que os coordenadores pedagógicos que tratamos aqui têm algumas características comuns. Primeiro, ocupam um lugar dentro da sociedade capitalista e do Estado burguês. Segundo, trabalham como intelectuais orgânicos que tem sua função atrelada ao trabalho imaterial. Terceiro, à medida que a sociedade torna-se complexa seu trabalho torna-se cada vez mais necessário. Quarto, esses sujeitos fazem parte de uma classe e tomam partido na luta entre as classes. Isso se dá de forma aberta ou de forma velada. Quinto, apropriam-se ou tomam partido das tendências pedagógicas. Sexto, podem reproduzir as desigualdades ou contribuir para a emancipação humana. Outras questões poderiam ser colocadas no presente trabalho, contudo, defende-se que os coordenadores estão dentro da luta de classe sendo necessário um projeto para a formação de quadros com viés no materialismo histórico-dialético com base na pedagogia histórico-crítica.

Em suma, os coordenadores pedagógicos podem contribuir para a perpetuação da hegemonia burguesa ou construir coletivamente um projeto que traga em seu tecido uma proposição emancipadora. Para isso, torna-se necessário que os coordenadores pedagógicos busquem organizar a cultura tendo nela seu trabalho imaterial. Defende-se, aqui, a necessidade da busca de uma educação que seja contra-hegemônica. Passaremos a tratar dela.

4 - OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA ORGANIZAÇÃO DA CULTURA: EM BUSCA DE UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA

“A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a humanidade até aqui” (Karl Marx)

Vimos anteriormente de forma introdutória a concepção de Estado e sociedade civil em Gramsci. Defendemos que a pedagogia histórico-crítica é fundamental para construir uma proposta contra-hegemônica em que os coordenadores pedagógicos são possíveis intelectuais orgânicos e se posicionam dentro do contexto da luta de classes. Nesse sentido, a perspectiva histórico-crítica coloca o trabalho imaterial como algo relevante na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Isso não impede que no processo educativo o trabalho imaterial e o trabalho material encontrem-se em algum momento. Uma das propostas defendidas pela pedagogia histórico-crítica é uma formação omnilateral. Essa perspectiva de educação se contrapõe à formação focada na unilateralidade, com a finalidade de dualismo, ou seja, uma educação para os trabalhadores e outra para aqueles que dirigem a sociedade. Na formação omnilateral, refere-se a uma formação integral, volta-se para todas as dimensões do ser humano. Marx (2004) refere-se ao desenvolvimento em suas máximas dimensões, necessidades e possibilidades, toma-se como referência a totalidade da formação do ser humano enquanto gênero que pertence a humanidade. No campo da educação, trata-se de apropriar-se daquilo que a humanidade produziu de melhor e que pode ajudar no desenvolvimento dos seus cinco sentidos. É relevante a descrição dessa proposta nos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. De acordo com Marx:

[...] O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para

com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da objetividade humana; seu comportamento para com objeto é o acionamento da efetividade humana (por isso ela é precisamente tão múltíplice quanto múltíplices são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano (Marx, 2004, p. 108)

Nota-se que a premissa de Marx é “a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a humanidade até aqui”. Entende-se que uma educação dualista os filhos e filhas dos trabalhadores não conseguem desenvolver as máximas potencialidades dos seus sentidos. Com isso, cria-se a necessidade de uma educação omnilateral. Nesse processo, os intelectuais orgânicos tem uma posição fundamental. Contudo, como assevera Marx (2009) “o próprio educador precisa ser educado”. Na proposta da pedagogia histórico-crítica defende-se que é preciso modificar as condições e as circunstâncias para que o trabalho imaterial seja assegurado ao ponto da omnilateralidade acontecer.

As realidades concretas em que se encontram os coordenadores pedagógicos são bem adversas e contraditórias, ao mesmo tempo em que vivenciam condições precarizadas, com ampla flexibilização do seu labor. Esses trabalhadores passam a ser profissionais cada vez mais relevantes e requisitados para a produção e a reprodução da ordem do sistema capitalista, em grande parte devido à crise estrutural que o sistema atravessa. Essas tribulações além de estarem vinculadas à própria dinâmica do modo de produção, trazem em seu bojo uma catástrofe sem precedentes na história da humanidade. Essa, de acordo com Mészáros (2011) tende a se aprofundar e se ampliar para vários campos. Entre eles, a área social, econômica e cultural. Assim o filósofo sustenta que:

A crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar à certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da vida social, econômica e cultural (MÉSZÁROS, 2011, p. 17).

Para Mézaros temos algo significativamente “novo” ocorrendo no modo de produção, distribuição e consumo dentro da ordem capitalista. Nesse “novo” momento histórico não podemos nos apropriar de explicações que tratam como mais uma crise cíclica. Na medida em que os sintomas da crise se multiplicam, agravam-se, torna-se possível compreender que “o conjunto do sistema esteja se aproximando de certos limites estruturais do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 41). Na tentativa de reverter esse quadro, a burguesia avança em “contrarreformas” que abarcam campos como a educação. Em uma dessas ações, temos a intensificação da formação de professores e de coordenadores pedagógicos para legitimar o projeto hegemônico da burguesia. Saviani destaca que:

A classe dominante concentrou um poder descomunal capaz de impor a sua forma, os seus valores e interesses ao conjunto da sociedade, a tal ponto de ser capaz de transformar seus próprios adversários em defensores de seus interesses (SAVIANI, 2020, p. 02).

A educação torna-se um campo de disputa. Ela pode tanto contribuir para a transformação da sociedade por meio de um projeto político educacional que vise a emancipação da classe trabalhadora quanto pode reproduzir as mazelas do sistema capitalista (SANTOS, 2015: GADOTTI, 2004; 2006; 2008).

Para compreendermos como essa crise estrutural vem se desdobrando no Brasil é preciso recordar que no terceiro trimestre de 2020, os desempregados já chegavam a 14,1 milhões e as taxas de desemprego encontravam-se em 13,1% (BRASIL, 2020a; SANTOS, SILVA, 2021). Diante desse contexto de desemprego estrutural, os vínculos empregatícios passaram por transformações. Entre eles a Lei nº 13.429/2017 que permite a terceirização ilimitada, irrestrita, sem qualquer regularização (BRASIL, 2017). É preciso recordar que há bem pouco tempo a terceirização em serviços públicos ou privados era permitida apenas em atividades meios. Com a reforma, todas as atividades do setor público ou privado podem ser/ter terceirizadas. Soma-se a esse aspecto a Reforma da Previdência (BRASIL, 2019; SANTOS; SILVA, 2021) que alterou as regras para servidores públicos e do setor privado para o processo de aposentadoria. Outra investidura contra os trabalhadores foi a emenda constitucional no 95/2016 resultante da PEC 241/55, que congela as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos (BRASIL, 2016; SANTOS; SILVA, 2021). Os argumentos eram que tais reformas eram fundamentais para tornar o Estado brasileiro mais eficaz e não haver desperdício de dinheiro público.

No campo da educação, temos o avanço das formas e tendências de precarização do trabalho docente. Essas perpassam tanto pela precarização professoral de vínculos contratuais temporários quanto para o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras (OLIVEIRA, 2019). Junta-se a tal contexto o surgimento da pandemia a nível mundial que no Brasil desembocou para práticas improvisadas de Ensino Remoto. Tais práticas foram definidas como uberização, youtuberização e liverização da prática docente (SANTOS; SILVA, 2021).

Os estudos de SILVA (2017; 2018; 2020; 2021), no campo do trabalho imaterial, apontam as tendências e formas de precarização do trabalho docente. Para a autora a precarização, a flexibilização não são privilégios dos países em subdesenvolvimento. Nesse cenário, tanto os países do Norte quanto os países do Sul sofrem com as crises econômicas que se desembocam na investidura das contrarreformas. Silva (2020) defende por meio de uma pesquisa robusta que a precarização é uma tendência do século XXI. No campo da educação, a autora demonstra que atinge os professores, instáveis, temporários ou eventuais em um processo de piora nas condições de trabalho. Através dessa conjuntura, temos as possibilidades para a terceirização, a pejetização e a uberização. Mesmo entre os professores que encontram-se na condição de estáveis-formais, a precarização e a flexibilização sempre foi algo presente na realidade concreta em que esses profissionais atuam. Em suma, com o avanço do Estado neoliberal, descortinou-se a corrosão da carreira. A autora destaca ainda que os valores empresariais encontram-se cada vez mais presentes no cotidiano do fazer político-pedagógico dos docentes. Mesmo que os coordenadores pedagógicos não façam parte do seu *locus* de estudo, toda a realidade imposta aos professores também se faz presente para o coordenador. É preciso atentar que existem especificidades, mas a realidade concreta do capitalismo impõe a sua dinâmica para ambos.

Em um contexto com tantas adversidades no campo da educação, os coordenadores pedagógicos e a própria pedagogia são reafirmados como setor estratégico para legitimar uma nova postura psicofísica que insere-se no que compreendemos como nova pedagogia hegemônica (NEVES, 2005). Gramsci (2001, p. 247-248) defende que “a hegemonia nasce na fábrica e necessita apenas, para ser exercida, de uma

quantidade mínima de intermediários, profissionais da política e da ideologia” para seu exercício. Com isso, Silva (2020) elucida que em momentos de crise do modo de produção capitalista o sistema faz alterações no campo da política de produção, distribuição e consumo. É nesse momento que surgem novas exigências na morfologia do trabalho e da própria vida da classe trabalhadora, no sentido de recriar a adaptação psicofísica do trabalhador (SILVA, 2018). Dessa forma:

A hegemonia nasce na produção e vem acompanhada de uma “ética do trabalho” destinada a produzir formas de passividade e conformação das classes trabalhadoras. São estratégias de dominação capitalistas que se estendem para as dimensões sócio reprodutivas como determinações recíprocas. Compreende-se, portanto, que o processo de trabalho capitalista produz um determinado processo educativo que procura efetivar o trabalhador coma força a serviço do capital (SILVA, 2018, p. 78)

Nessa nova morfologia de crise do sistema os coordenadores pedagógicos passam a ser vistos pelo projeto burguês de educação como sujeitos que podem legitimar o novo *ethos* do trabalho, criando possibilidades de inserir o novo perfil psicofísico do trabalhador. O processo de trabalho dentro da lógica capitalista procura efetivar e legitimar as “contrarreformas”. Esses intelectuais participam dentro do ambiente escolar do processo de organização e legitimação da cultura. Não é apenas uma questão de força ou de consenso. Ambos estão dentro do tecido da prática educativa. Uma nova perspectiva psicofísica se faz presente dentro da escola e da sala de aula para atender os interesses do capital. Gramsci defende que:

[...] é necessário um longo processo, no qual ocorra uma mudança das condições sociais e dos costumes e hábitos individuais, o que não pode ocorrer

apenas através da “coerção”, mas somente por meio de uma combinação entre coação (autodisciplina) e persuasão, sob a forma também de altos salários, isto é, da possibilidade de um melhor padrão de vida, ou talvez, mais exatamente, da possibilidade de realizar o padrão de vida adequado aos novos modos de produção e de trabalho, que exigem um particular dispêndio de energias musculares e nervosas. (GRAMSCI, 2001, 275, v, 4)

Esse longo processo psicofísico ocorre dentro do ambiente escolar com intencionalidades e finalidades específicas que provocam mudanças nas condições sociais, nos costumes e até mesmo nos hábitos individuais. Apenas a coerção não consegue essa transformação. Sendo necessário um convencimento quer seja pela garantia de emprego ou por melhorias de qualidade de vida. Assim, os coordenadores pedagógicos passam a ocupar um papel estratégico nessa nova morfologia social.

Os coordenadores passam a ser peça chave para legitimar o que se encontra dentro dos documentos oficiais. Entre eles, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Diante disso, oferta-se cursos de formação para esses quadros que são estratégicos. Os estudos de Pina (2016) demonstram que a fundação Lemann e Itaú Social estão dando a tônica na formação continuada dos educadores. Isso com a finalidade de formar um novo perfil psicofísico desses profissionais que passam não só a adaptar-se à narrativa do empresariado na educação. Esses profissionais, tendem a defender tais propostas, legitimando-as.

Nota-se que a formação inicial e continuada dos coordenadores pedagógicos se encontra em constante disputa tendo em vista que existe interesses de classe e no processo societário. De um lado, a pedagogia do aprender a aprender se volta para a manutenção do capital. Do outro, a pedagogia histórico-crítica como uma proposta contra-hegômica.

Tomando os escritos de Gramsci (2001), a questão fundante nesse trabalho é o papel que os coordenadores pedagógicos exercem dentro da ordem estabelecida. Assim, eles podem trabalhar para a manutenção da dominação de classe e da sociedade ou na criação de uma proposta que possibilite a implantação de uma pedagogia histórico-crítica que trabalhe para a emancipação, levando a uma outra realidade que culmine com a revolução. Nesse viés, é mais relevante saber a serviço de qual classe os coordenadores pedagógicos estão atuando e não qual a sua origem de classe, pois “a ligação orgânica de uma classe não está garantida, portanto, pela origem ou pelo pertencimento nato do indivíduo, mas pela atuação e função na sociedade” (NOGUEIRA, 2010, p. 43).

Nota-se que para compreender a atuação desses intelectuais no campo da educação é relevante a definição de “**intelectual tradicional**” e “**intelectual orgânico**”. Os **intelectuais tradicionais** organizam-se de acordo com as tradições locais e as ideologias às quais encontram-se relacionadas a essas mesmas tradições. Nesse sentido, temos os intelectuais participando da pequena e média burguesia rural, como agentes do Estado que exercitam a finalidade de intermediação entre os cidadãos e a administração em geral (DURIGUETTO, 2014). Geralmente, estão vinculados a setores agrários e apegam-se aos aspectos religiosos. No Brasil, podemos destacar a bancada do boi, da bíblia e da bala, mais conhecida como BBB. Sobre os intelectuais tradicionais, Gramsci (2004) descreve que:

Em todos os países, o estrato dos intelectuais foi radicalmente modificado pelo desenvolvimento do capitalismo. O velho tipo de intelectual era o elemento organizador de uma sociedade de base predominantemente camponesa e artesã; para organizar o Estado e o comércio, a classe dominante treinava um tipo específico de intelectual. A indústria introduziu um

novo tipo de intelectual: o organizador técnico, o especialista da ciência aplicada. Nas sociedades em que as forças econômicas se desenvolveram em sentido capitalista, até absorver a maior parte da atividade nacional, predominou este segundo tipo de intelectual, com todas as suas características de ordem e disciplina intelectual. Ao contrário, nos países em que a agricultura exerce ainda um papel muito importante ou mesmo predominante, continua a prevalecer o velho tipo, que fornece a maior parte dos funcionários estatais; mesmo na esfera local, na vila e na cidadezinha rural, este tipo exerce a função de intermediário entre o camponês e a administração em geral (GRAMSCI, 2004, p. 424).

Tomando como base o pensamento gramsciano, uma das funções do coordenador pedagógico enquanto intelectual que atua dentro do ambiente escolar é dar um direcionamento no processo de formação da consciência e de construção de uma concepção de mundo unitária e coerente. Se estabelece uma relação orgânica entre os professores, os estudantes e o fazer político-pedagógico. Desse processo, gera um “senso comum renovado”. Aos coordenadores pedagógicos enquanto **intelectuais orgânicos** caberia operar para a organização do pensamento dos grupos. Assim, parafraseando o pensador marxista podemos defender que todos os homens são coordenadores pedagógicos, pois trazem em si a possibilidade. Contudo, dentro da sociedade capitalista, nem todos vão ocupar o lugar de coordenar. Com isso, aqueles que estão nesse espaço tendem a ser disputados para tornar o projeto de educação burguesa como o único possível. Por outro lado, no campo da pedagogia histórico-crítica a luta tende a trazer em seu conteúdo uma proposta que se opõe às pedagogias do aprender a aprender em seus múltiplos aspectos. Entre eles, o fim da exploração do homem pelo homem. Além do mais, o término da alienação, da divisão de classes, da propriedade privada entre outras características inerentes a uma pedagogia

revolucionária. Com isso, defende-se que as pedagogias do aprender a aprender que encontram-se a favor da mazelas do sistema capitalista tornaram-se o antagonismo da pedagogia histórico-crítica. Diante desse contexto, defende-se a necessidade dos coordenadores pedagógicos terem uma formação com conteúdo crítico para a construção de um projeto para a classe trabalhadora que seja contra-hegemônico.

Para fins do presente trabalho dividimos esses profissionais em dois grupos. Primeiro, os intelectuais orgânicos vinculados ao projeto-hegemônico da burguesia. Segundo, os intelectuais orgânicos comprometidos com o projeto de emancipação contra hegemônico da classe trabalhadora (GRAMSCI, 2001). No que compete a esse processo, o filósofo da Sardenho defende que:

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um 'gênio' 'filosófico', de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais (GRAMSCI, 2001, p. 96, v, 1)

Os intelectuais conforme Gramsci (2001, V, 1) são relevantes dentro da ordem estabelecida por fazerem com que os sujeitos pensem de maneira coerente e unitária a realidade em que se encontram-se inseridos. Isso é mais relevante do que um gênio descobrir uma nova verdade que fique apenas voltado para pequenos grupos de acadêmicos. Nota-se que essa perspectiva deve ser adotada para os coordenadores pedagógicos. Fazer com esses profissionais passem a pensar de forma crítica, coerente, sistêmica, os problemas que têm necessidade e possibilidade de serem resolvidos no campo do trabalho imaterial é mais relevante do

que um grupo de especialistas deem prognósticos que só fazem reforçar a miséria vigente. Daí que Gramsci defende que a formação:

[De] todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2001a, p. 15, v, 2)

Reafirmamos que diante da crise estrutural do capitalismo, a formação de quadros para legitimar uma educação voltada para a nova pedagogia hegemônica é basilar. O capitalista tende a interferir em documentos orientadores como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2021) dando à essa a sua tônica. Para elucidar, é necessário compreender que Gramsci (2021) aponta que vivemos um novo estágio do modo de produção capitalista. Segundo o filósofo da Sardenha descreve os aparelhos privados de hegemonia tendem a tentar convencer a classe trabalhadora do seu projeto societário. De acordo com Gramsci:

[...] O empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. etc. Deve-se observar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da “confiança” dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria etc.). Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à

expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa (GRAMSCI, 2001, p. 15)

É nesse contexto que ocupar o papel de coordenador pedagógico é ser um agente organizador da cultura político-pedagógica para buscar a sua legitimação. Esses são, na perspectiva de Gramsci, intelectuais orgânicos que se vinculam à classe dominante ou podem também atuar a favor dos subalternos. Mesmo que alguns tenham a crença de que são autônomos nas suas ações. Eles atuam dentro das classes ou vinculadas a elas, quer de forma consciente ou de uma maneira inconsciente. Esses educadores gozam de uma posição estratégica, seja para os setores conservadores ou para os setores progressistas (DURIGUETTO, 2014).

Em suma, defendemos no presente trabalho que o papel que o coordenador pedagógico vem exercendo tende a ganhar mais destaque dentro da sociedade capitalista, tendo em vista que a escola é um espaço privilegiado para impor – seja pela força e/ou pelo consenso – um novo perfil psicofísico que justifique e mantenha os subalternos nessa condição. Da mesma forma, compreendendo-se a necessidade – urgente – de formação de quadros dentro da perspectiva da pedagogia histórico-crítica sendo que essa apresenta-se como radical em seu projeto de emancipação do ser humano e de sua proposta contra-hegemônica. Para a proposta da pedagogia histórico-crítica não basta apenas compreender o mundo é preciso transformá-lo (MARX, 2009). Por isso, os coordenadores pedagógicos são quadros que precisam participar ativamente do projeto que culmine em uma proposta contra-hegemônica e que vise a emancipação.

CONCLUSÃO

A crise estrutural do sistema capitalista fez com que as contrarreformas avançassem em setores estratégicos. Entre eles, a educação pública e os profissionais que atuam no campo da educação. Nesse contexto, torna-se necessário a formação dos **intelectuais orgânicos** que legitimem as reformas por meio do processo educativo que deságua “no chão da escola”. Com isso, os coordenadores pedagógicos passam a ser um grupo em que os empresários tendem a ofertar formação inicial e continuada com a finalidade de legitimar a perspectiva de uma educação pública voltada para as necessidades do empresariado com viés para o mercado de trabalho. É relevante a posição de Gramsci ao tratar de questões vinculadas à formação de quadros. O filósofo da práxis ao tratar das universidades italianas, descreve que:

Cada professor tende a formar uma “escola” própria, tem seus pontos de vista determinados (chamados de “teorias”) sobre determinadas partes de sua ciência, que gostaria de ver defendidos por “seus seguidores ou discípulos”. Cada professor pretende que, de sua universidade, em concorrência com as outras, saiam jovens “destacados” que deem sérias “contribuições” à sua ciência. Por isso, na própria faculdade, existe concorrência entre os professores de matérias afins na disputa de alguns jovens que já se tenham distinguido por causa de uma resenha, de um artiguinho ou de discussões escolares (onde elas são realizadas). Neste caso, o professor realmente guia o seu aluno; indica-lhe um tema, aconselha-o no desenvolvimento, facilita-lhe as pesquisas, mediante conversas assíduas acelera-lhe a formação científica, permite-lhe publicar os primeiros ensaios nas revistas especializadas, coloca-o em contato com outros especialistas e se apodera dele definitivamente (GRAMSCI, 2022, p. 59)

Diante desse contexto, os setores progressistas também precisam, na nossa compreensão, trabalhar para a formação de quadros dentro dos cursos de licenciaturas das universidades, tendo em vista que independente da classe em que os educadores nascem um dos fatores que vai determinar a sua atuação é a consciência da classe com a qual comprometem-se. Nesse sentido, no presente trabalho defendemos o papel do coordenador pedagógico enquanto intelectual orgânico que pode perpetuar as mazelas do sistema capitalista para atender aos anseios da burguesia ou pode vincular-se ao projeto voltado para a pedagogia histórico-crítica como proposta contra-hegemônica e emancipatória da classe trabalhadora.

Assim, um dos aspectos relevantes é no processo de formação orientar os educadores pedagógicos para comprometer-se com o projeto popular. Mesmo que a educação tendencialmente reproduza as (im)posições dos empresários, é preciso compreender que existem possibilidades – mesmo que pequenas – de educar para além do capital. Para isso, a esquerda deve ter a formação de quadros como uma de suas prioridades. Caso contrário, movimentos sociais da direita alinhados com o empresariado continuarão dando a tônica na formação dos coordenadores pedagógicos nos espaços de formação inicial e continuada.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BRASIL. *Emenda Constitucional No 95*, 16 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, ano 2016, n.241. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 05 Março. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. Trabalho, Desocupação, renda, afastamentos, trabalho remoto e outros efeitos da pandemia no trabalho. O IBGE apoiando o combate à Covid-19. 2020c. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/trabalho.php>. Acesso em: 05 março. 2022.

BRASIL. **Lei no 13. 429**, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei n o 6.019, de 3 de

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 05 Março. 2021.

COUTINHO, C. N. Gramsci, para além de sua época de seu país. In.: COUTINHO, C. N. e NOGUEIRA, M.A. (Orgs) *Gramsci e América*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

DUARTE, N. *A individualidade para si*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DURIGUETTO, M. L. A questão dos intelectuais em Gramsci. *Serviço Social e Sociedade*, n. 118, p. 265-293, abr./jun., 2014.

GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: Uma introdução*. 15ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

GADOTTI, M. *Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito*. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, A. A questão meridional: 1926. In: *Escritos Políticos*, v.2. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Volume 3. Antônio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira – 3. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Volume 2. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Volume 2. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Volume 4. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Volume 6. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- GRAMSCI, A. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia existe em Gramsci*. Rio de Janeiro, 1978
- janeiro de 1974. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 de mar. 2017. Edição extra-seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm. Acesso em: 05 março. 2022.
- LENIN, V. I. *O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- LESSA S. TONET. *Introdução a filosofia de Marx*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- LUKÁCS. G. *Para uma ontologia do ser social*. Volume, 2.. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. *18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, K. ENGELS. F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K. ENGELS. F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX. K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX. K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004
- MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Orgs.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

- NEWTON, D. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- NOGUEIRA, Silas. Cultura, política e transformação em Gramsci. In.: FIRMINO, F. D. GONÇALVES, M. A. (Org) *Horizontes da luta social: os sujeitos da política*. Belo Horizonte: JVRIS, 2010, p. 11-49
- OLIVEIRA, M. E. *Professor, você trabalha ou só dá aula? Um olhar sobre a história e precarização do trabalho docente*. Curitiba: CRV, 2019.
- SANTOS, A. A. Educação escolar um olhar do egresso da pedagogia: Entre a reprodução e a emancipação. In: SIQUARA, M. M. A. S. BOGO, M. N. A. R de. CARVALHO, L. F. O. CEARON, N. M. *Educação, memória e formação*. 1ª ed. São Paulo: Edicon, 2015
- SANTOS, A. A.; SILVA, V. T. A miséria do ensino remoto emergencial: o processo de uberização, youtuberização e liverização da prática docente em tempos de pandemia. In.: OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes et al. (Orgs.). *Diálogos críticos*. Volume 4: Diversidade e autonomia x padronização e controle na educação pública: projetos em disputa. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade. In.: MALANCHEN, J; MATOS, N da S. D de. (Org.) *A Pedagogia Histórico-Crítica às políticas educacionais e a Base Comum Curricular*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SILVA, A. M. *Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras*. 2018. 392ff. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SILVA, A. M. *Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras*. Curitiba: CRV, 2020.
- SILVA, A. M. *Tempo e docência: dilemas, valores e usos na realidade educacional*. Jundiaí: Paco Editorial: 2017.

SILVA, A. M. *Trabalho docente sob a lógica empresarial: a busca pela força de trabalho a serviço de um projeto hegemônico*. Curitiba: CRV, 2021.

9

ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO EM UM CONTEXTO DE ENFRENTAMENTO À PRIVATIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO IMPOSTA PELA BNCC

Raphael dos Santos¹

1 INTRODUÇÃO

A elaboração do projeto político-pedagógico das escolas do campo é um dos princípios constitutivos dos marcos normativos da Educação do Campo. As bases dessa elaboração estão estabelecidas nos arts. 12, 13 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 e regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 1/2002, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e da Resolução nº 2/2008, que trata das diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo.

O Decreto nº 7.352/2010, que trata da política de educação do campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), complementa as bases dessa regulamentação. Segundo o art. 2º, as escolas do campo e as turmas anexas devem elaborar seu projeto político-pedagógico fundamentando-o nos seguintes princípios: a) respeito à

¹ Pedagogo, doutorando em educação pela UFBA, membro do GEPEC/UFBA, professor no município de Ajustina (BA), na função de diretor pedagógico da Secretaria de Educação, e coordenador pedagógico na rede estadual de ensino da Bahia. E-mail: phbrasil6@gmail.com

diversidade da população do campo em todos os seus aspectos; b) reconhecimento das unidades escolares como espaços públicos de ensino e de aprendizagem, produção de conhecimento e articulação com as experiências de luta pela terra e desenvolvimento social; c) formação de professores considerando as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; e, d) controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais relacionados às questões do campo na gestão da escola (BRASIL, 2010).

Além disso, a Resolução CNE nº 7/2010, que trata das diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos, no art. 40, explicita que o projeto político-pedagógico das escolas do campo deve fundamentar-se em pedagogias condizentes com a “superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação” (BRASIL, 2010, p. 12).

Nesse sentido, sendo parte do projeto de educação da classe trabalhadora, construído no bojo das lutas pela terra, a Educação do Campo está fundamentada na elaboração teórica produzida pelos movimentos sociais do campo a partir do acúmulo de experiências educativas advindas da pedagogia socialista, da pedagogia do oprimido e de toda a tradição decorrente da educação popular, da pedagogia do movimento e da pedagogia histórico-crítica (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010), concepções pedagógicas contra-hegemônicas².

No entanto, contraditoriamente, em observância à determinação do art. 15 da Resolução CNE nº 2/2017 e do art. 12 da Resolução CNE nº

² De acordo com Saviani (2008, p. 170), “denominam-se pedagogias contra hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade.”

4/2018, está em curso um movimento de elaboração ou reformulação do projeto político-pedagógico das escolas públicas brasileiras alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento elaborado pelos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2018), denominado Movimento pela Base³, fundamentado na pedagogia das competências – “compreendida como um movimento específico da pedagogia do capital sob a hegemonia do neoliberalismo” (RAMOS, 2012, p. 537).

A pedagogia das competências representa a materialização no contexto escolar da pedagogia do capital, caracterizada pela centralidade no treinamento de habilidades referenciadas em competências, a fim de intensificar a exploração da classe trabalhadora em um contexto de profunda crise do capitalismo (MARTINS; NEVES, 2012).

Considerando que a Educação do Campo tem relação com a questão agrária, a reforma agrária popular, a desconcentração fundiária e a superação da sociedade capitalista (MOLINA, 2015), este texto, produzido a partir dos estudos de doutoramento abordando a questão da formação continuada de professores de escolas do campo e do planejamento do trabalho didático no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA), visa trazer à reflexão algumas questões referentes aos fundamentos pedagógicos da BNCC e seus nexos e relações com os processos de privatização e padronização do trabalho pedagógico, orquestrado pelos reformadores empresariais da educação, e, ao mesmo tempo, apresentar os elementos fundamentais

³ Rede não governamental de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 26 de setembro de 2022.

para a elaboração do projeto político-pedagógico das escolas do campo na perspectiva da classe trabalhadora.

Para tanto, o texto está estruturado em três seções. A primeira aborda os elementos essenciais da crítica às orientações para a elaboração dos projetos pedagógicos com base na BNCC; em seguida, são apresentadas as proposições para a elaboração do projeto político-pedagógico das escolas do campo fundamentadas no referencial teórico da Educação do Campo; e, na sequência, as considerações finais.

2 CRÍTICA ÀS ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS À LUZ DA BNCC

Após o golpe político-jurídico-midiático-ruralista, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, em 2016 (SOBREIRO FILHO et al., 2018), o Movimento pela Base, nos governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), ocupou os espaços do Ministério da Educação (MEC) e, a partir de seus principais interlocutores, tem se dedicado a orientar as redes de ensino e as escolas a elaborar e implementar currículos e projetos político-pedagógicos fundamentados na BNCC.

O Movimento pela Base reúne instituições como o MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o Todos Pela Educação, a Fundação Lemann, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Fundação Telefônica Vivo, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú Educação e Trabalho, o Movimento Bem Maior, entre outros.

Com a finalidade de divulgar informações e experiências relativas ao processo de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, nas

redes de ensino e nas políticas educacionais, o Movimento pela Base criou a plataforma pública “Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”⁴. Segundo dados disponíveis na plataforma, até o momento, 99% das redes municipais de ensino do país estão com os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental alinhados à BNCC e 100% das redes estaduais de ensino estão com os referenciais curriculares do Ensino Médio homologados.

Além disso, a plataforma dispõe de um conjunto de materiais de apoio às secretarias de educação e aos gestores escolares, materiais didáticos para os professores, vídeos, relatos de experiências, indicadores educacionais e diretrizes para implementar a BNCC. Entre os materiais disponíveis destacam-se o “Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC” (BRASIL, 2018) e o “Guia para gestores escolares: orientações para formação continuada e revisão do projeto pedagógico à luz dos novos currículos” (BRASIL, 2019), objeto de análise neste texto.

O primeiro documento foi divulgado em 2018 com a finalidade de auxiliar as secretarias de educação dos estados e municípios no planejamento de ações estratégicas para implementar a BNCC nas redes de ensino. Em linhas gerais o documento contempla as seguintes temáticas: a) estrutura da governança da implementação; b) estudo das referências curriculares; c) (re)elaboração curricular; d) formação continuada para os novos currículos; e) revisão dos projetos pedagógicos; f) materiais didáticos; e, f) avaliação e acompanhamento de aprendizagem.

⁴ Para mais informações acessar: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/> Acesso em: 26 de setembro de 2022.

O segundo documento, divulgado em 2019, tem o objetivo de apoiar gestores escolares no processo de estruturação do movimento de reformulação do projeto político-pedagógico mediante formação continuada orientada pelos fundamentos pedagógicos da BNCC. O material aborda o contexto, a importância, a estrutura e o processo de revisão dos projetos pedagógicos para a implementação dos novos currículos.

Considerando que o objetivo desse texto não é analisar e discorrer sobre todas as temáticas em questão, por ora enfatizam-se dois aspectos importantes sobre a questão das orientações para elaboração ou reformulação do projeto político-pedagógico das escolas. O primeiro ponto refere-se à teoria pedagógica que fundamenta a BNCC e o segundo, como desdobramento do primeiro, refere-se à organização do trabalho pedagógico como um todo.

A análise dos documentos supracitados parte dos seguintes critérios: a) a história de todas as sociedades é marcada pela luta de classes (MARX, 2008); b) a base econômica do modo de produção determina o desenvolvimento histórico da natureza, da sociedade e da educação escolar (SANTOS et al, 2010); c) a sobrevivência do capitalismo, em profunda crise, depende da destruição das forças produtivas⁵, da revitalização das formas de superexploração do trabalho, da retirada de direitos sociais, da destruição da democracia e dos ataques à soberania das nações (ARRIZABALO MONTORO, 2017); d) a necropolítica, o estímulo ao armamento da poluição, a propagação do ódio, as práticas de xenofobia, homofobia e aporofobia, a precarização dos direitos dos

⁵ Constituem as forças produtivas, a natureza, a técnica, a ciência e, antes de tudo, a própria organização social e as forças nela criada por cooperação e divisão do trabalho. Tudo que aumenta o efeito útil da capacidade humana de trabalhar, e no capitalismo inclusive o lucro dos exploradores, é força produtiva social. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/korsch/ano/mes/conceito.htm>. Acesso em: 9 de julho de 2020.

trabalhadores e a transferência de riqueza para a elite que o apoia, são evidências de que o Brasil está sob um governo pós-fascista de projeto ultraneoliberal (FERNANDES, et al., 2020); e, e) os interesses de classe determinam o surgimento de concepções pedagógicas que se desdobram em teorias educacionais e pedagógicas que se materializam em projetos de escolarização (SAVIANI, 2008).

As concepções pedagógicas representam as formas pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada (SAVIANI, 2008). A periodização da história da educação brasileira, proposta por Saviani (2011), evidencia o desenvolvimento das seguintes concepções pedagógicas: a) 1º período: monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional (1549-1759); b) 2º período: coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional (1759-1932); c) 3º período: predomínio da pedagogia nova (1932-1969); e, d) 4º período: confronto entre a concepção produtivista de educação e as concepções pedagógicas contra-hegemônicas (1969-2001).

Recentemente, o referido autor, reformulou o enunciado do quarto período nos seguintes termos: “o advento do modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país” inaugurou a quarta fase do período caracterizado pelo predomínio da concepção produtivista de educação (HERMIDA; LIRA, 2018, p. 791).

Essa fase iniciou em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, estendendo-se até hoje com a vigência do PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014 e com a implementação do sistema de avaliação, em larga escala, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A meta 7 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), constituída de 36 (trinta e seis) estratégias, relacionada à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem para atingir as médias nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), associada à exigência do alinhamento das matrizes de referência das avaliações e dos exames à BNCC e à necessidade de cumprimento das condicionalidades de que trata o art. 14 da Lei 14.113/2020⁶, para que as redes e sistemas de ensino recebam, a partir de 2023, a complementação financeira da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), na modalidade Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), são evidências do predomínio da concepção produtivista de educação na atualidade.

Além disso, está em curso a implementação das Resoluções CNE nº 2/2019 e nº 1/2020, que instituíram, respectivamente, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, articulada à BNCC, denominadas de BNC-Formação e BNC-Formação Continuada. Sobre o cumprimento da Resolução nº 2/2019, o CNE, por meio da Resolução nº 2, de 30 de agosto de 2022, ratificou a necessidade das Instituições de Educação Superior atualizarem os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura (PPC) até o final de 2024, tendo em vista a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação.

O alinhamento das políticas de formação docente, avaliação em larga escala, materiais didáticos, financiamento da educação e gestão

⁶ Segundo a Lei 14.113/2020, que trata do FUNDEB, para receber a complementação financeira da União, municípios e estados devem comprovar ao MEC que os currículos estão alinhados a BNCC com parecer de homologação emitido pelo Conselho de Educação.

escolar à BNCC, confirma a tese neotecnicista de que “é pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2008, p. 196). Embora o eixo principal seja a política curricular, a “avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado” (SAVIANI, 2008, p.196), pois, é por meio dos sistemas de avaliação que escolas, alunos e professores são avaliados e o trabalho pedagógico passa a ser privatizado, padronizado e controlado (ADRIÃO, 2018; PERONI, 2020).

A privatização e a padronização estão evidenciadas no material produzido pelo Movimento pela Base intitulado “Guia para gestores escolares: orientações para formação continuada e revisão do projeto pedagógico à luz dos novos currículos” (BRASIL, 2019). Segundo o material, embora reconheça-se a necessidade de elaboração do projeto político-pedagógico pela comunidade escolar, respeitando as diferentes estruturas, exige-se

[...] na etapa da Educação Infantil os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, na etapa do Ensino Fundamental, os componentes curriculares por ano, objetos de conhecimento e habilidades (BRASIL, 2019, p. 7).

A contradição se expressa justamente na orientação do próprio material ao reconhecer que o projeto político-pedagógico “deve ser construído de maneira democrática e participativa” (BRASIL, 2019, p. 9), no entanto, ao eleger a BNCC como sendo a principal referência para organizar o trabalho pedagógico da escola, nega-se a capacidade da comunidade escolar de, a partir da análise crítica da realidade, elaborar o

projeto político-pedagógico baseado em outras referências teóricas e legais.

A verdade é que o material analisado reproduz um discurso intransigente à medida que despreza o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público, princípios essenciais estabelecidos no art. 3º da LDB. Além disso, desconsidera que “os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2010, p. 12).

Nesse sentido, adotar a BNCC como base para elaborar do projeto político-pedagógico da escola do campo significa negar as referências político-pedagógicas produzidas e acumuladas pelos movimentos sociais do campo para desenvolver um trabalho pedagógico centrado em competências nas quais os alunos devem desenvolver em um contexto de profunda crise do capitalismo e revitalização das formas de superexploração do trabalho, conforme consta no texto da BNCC: “os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 15).

Por essa razão, afirma-se que a BNCC se fundamenta na pedagogia neotecnicista, expressão da concepção produtivista de educação, que, segundo Saviani (2008), caracteriza-se pela introdução das competências na escola com o objetivo de preparar os indivíduos para atender as demandas da reorganização do processo produtivo, conforme evidenciado no art. 3º da Resolução CNE/CP nº 2/2017:

No âmbito da BNCC, competência é definida como a 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. 4).

A pedagogia neotecnicista se fundamenta nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com isso o professor ocupa uma posição secundária no trabalho educativo, ficando a cargo de especialistas conceber, planejar, coordenar e controlar o processo pedagógico na escola (SAVIANI, 2009). Desse modo, a crítica em relação à BNCC recai justamente sobre a sua concepção originária inspirada em uma concepção pedagógica ligada aos interesses dos empresários da educação.

A partir da análise de Peroni (2020), compreende-se que a elaboração e a implementação da BNCC é o resultado do avanço das reformas educacionais neoliberais relacionadas ao movimento neoconservador instituído por dois tipos de privatização da educação pública: a) atuação direta do setor privado na oferta da educação por meio de financiamento, matrículas em estabelecimentos particulares ou oferta de programas de escolha parental; e, b) atuação do setor privado na direção das políticas públicas ou das escolas determinando o conteúdo da formação de professores, o conteúdo trabalhado nas aulas, os processos de avaliação, o monitoramento e a gestão da escola.

Esses processos ocorrem através da atuação de empresários que organizam fundações e institutos, denominados *think tanks*, que reúnem capital para apoiar e financiar universidades, pesquisas e centros de estudo a fim de elaborar projetos políticos nacionais, como é o caso do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE), ligado à Fundação Getúlio Vargas (FGV) que, desde 2016, tem influenciado a organização das políticas educacionais no país. O referido centro é parceiro da Fundação Lemann, do Instituto Unibanco, do Instituto

Natura e do Itaú Social, instituições que integram o Movimento pela Base, com objetivos de classe alinhados às propostas de mercantilização da educação, individualismo (competitividade, premiação e meritocracia) e avanço do neoconservadorismo, movimento político privatista, neoliberal, coercitivo, que fomenta a desconfiança da democracia e a governança pela elite.

Sob essa análise, compreende-se que os dois documentos analisados, tanto o “Guia de implementação da BNCC” (BRASIL, 2018) quanto o “Guia para gestores escolares” (BRASIL, 2019), assim como a própria BNCC, são evidências da privatização do currículo, do trabalho pedagógico e da gestão escolar em curso no país.

Segundo Adrião (2018), a privatização do currículo e do trabalho pedagógico se dá pela transferência de responsabilidade, do público para o privado, pela definição dos processos de elaboração do currículo das redes de ensino e da organização do trabalho didático pela escola, que contempla, a escolha da teoria pedagógica que fundamentará o projeto político-pedagógico e os processos de ensino e de aprendizagem, incluindo a seleção e sistematização dos conteúdos a serem ensinados e os procedimentos de ensino e de avaliação da aprendizagem.

A privatização da gestão escolar, por sua vez, é expressa pela delegação ou transferência da gestão da escola pública para instituições e corporações privadas, bem como os processos de planejamento, organização, coordenação e avaliação do trabalho administrativo e pedagógico, desenvolvido na escola, subordinados e referenciados em materiais produzidos pelo setor privado.

Explicitamente é possível identificar os traços constitutivos da privatização da gestão escolar no material produzido pelo Movimento pela Base. No “Guia para gestores escolares” (BRASIL, 2019), nas páginas 7 e

8, são apresentados seis elementos que devem compor o projeto político-pedagógico da escola, todos relacionados à BNCC. Nesse mesmo documento, entre as páginas 9 e 13, é apresentado um roteiro para elaborar ou revisar o projeto político-pedagógico, constituído de nove etapas. Para cada uma, são indicados vídeos e materiais de apoio aos gestores escolares sob a lógica empresarial.

Além disso, os elementos de privatização do currículo e do trabalho pedagógico se expressam na BNCC por meio de: a) documento capitaneado por reformadores empresariais da educação; b) referência obrigatória na elaboração ou reformulação do projeto político-pedagógico das escolas, aspecto que desconsidera a autonomia das equipes docentes e gestoras; c) subordinação do planejamento do trabalho didático aos direitos de aprendizagem na Educação Infantil e as competências e habilidades no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, aspecto que contribui para o rebaixamento do currículo escolar; e, d) trabalho pedagógico a serviço do desenvolvimento de competências e habilidades a partir de um sistema de codificação relacionado ao sistema nacional de avaliação externa.

Segundo Martins e Pina (2015), o projeto da classe empresarial é manter a divisão técnica do trabalho na escola pública, sendo que no topo está o núcleo estratégico constituído por formuladores das diretrizes curriculares; no nível intermediário estão os diretores e coordenadores pedagógicos, convertidos em gerentes com a responsabilidade de assegurar que os princípios formulados sejam aplicados na escola; e, no nível mais baixo, estão os professores, responsáveis pela execução das formulações produzidas pelo núcleo estratégico.

Nessa estrutura neotecnista, o professor perde sua autonomia, tornando-se um tarefeiro. Ele deixa de conceber seu próprio trabalho

para assumir uma posição de executor. A autonomia do professor é reduzida em nome de uma suposta qualidade educacional centrada na racionalização do trabalho pedagógico mediante o planejamento de ações didáticas em função das competências.

A pedagogia das competências caracteriza-se por assumir uma concepção pragmática subordinada às incertezas das constantes mudanças ocorridas no mercado de trabalho, evidenciada pela estreita relação entre escola e empresa a fim de preparar os indivíduos para o contexto político-econômico neoliberal, pois na perspectiva das competências “à educação é conferida a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção” (RAMOS, 2012, p. 535). Desse modo, os princípios pedagógicos que fundamentam a BNCC representam um discurso que na aparência defende a justiça, a democracia e a inclusão, porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica capitalista.

3 PROPOSIÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA CLASSE TRABALHADORA

Como foi demonstrado, a BNCC apresenta características conceituais e estruturais que expressam a concepção produtivista de educação, uma concepção hegemônica, alinhada ao projeto de privatização do currículo, do trabalho pedagógico e da gestão escolar, orquestrado pelo setor empresarial.

Diferentemente, os trabalhadores em educação, organizados em sindicatos, entidades científicas e movimentos sociais lutam por educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade social para todos. Como parte dessa luta, o Movimento de Educação do Campo, constituído

por movimentos populares, sindicais e organizações do campo, entre eles, o Movimento Sem Terra (MST), lutam, há 25 anos⁷, em defesa da escola pública no/do campo fundamentada na tríade estruturante: campo – educação – política pública.

Segundo Caldart (2012a), a Educação do Campo, em sua concepção originária, é um fenômeno da realidade brasileira atual protagonizado pelos trabalhadores organizados em movimentos sociais e sindicais em defesa de políticas públicas de educação articuladas na luta pela terra. Essa concepção surgiu como crítica à realidade da educação dos trabalhadores que vivem no/do campo, a partir de um projeto histórico comprometido com a emancipação humana e a superação do modo de produção capitalista.

Os anos de luta foram marcados por conquistas importantes como: a) construção de escolas em áreas de Reforma Agrária; b) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); c) Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC); d) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); e) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); f) Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO); g) Programa Escola da Terra; e, h) Programa Dinheiro Direto na Escola para as escolas do campo (PDDE-Campo). Para além dessas, outras conquistas são importantes, como os Marcos Normativos da Educação do Campo e a elaboração teórica produzida pelos movimentos sociais do campo e por pesquisadores vinculados aos grupos de pesquisa que estudam a temática em questão.

⁷ Segundo Munarim (2008), o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília, representa o marco histórico do surgimento do Movimento Nacional de Educação do Campo.

Contudo, houve um retrocesso nessas conquistas após o golpe político-jurídico-midiático-ruralista de 2016. No governo Michel Temer (2016-2018), houve a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e, atendendo à reivindicação expressa da bancada ruralista, a Lei nº 8.629/93, que trata das regras para o processo de titulação definitiva das terras, foi alterada. Segundo informações disponíveis na página do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2017, foram entregues um total de 123.553 títulos de terra a assentados, sendo 26.523 títulos de domínio e 97.030 contratos de concessão de uso. Essa medida, segundo Alentejano (2018), fortaleceu a comercialização de terras, uma vez que as famílias assentadas que não tiveram condições de pagar as parcelas anuais, venderam a terra ou parte dela para quitar a dívida com o governo, conseqüentemente, a política do governo Temer fortaleceu as práticas de comercialização e privatização da terra, pois os latifundiários se beneficiaram com essa medida.

Além disso, o governo Bolsonaro, desde 2019, tem adotado medidas de extinção, descontinuidade e redução das políticas criadas nos governos anteriores, assim como assumiu uma postura ofensiva contra o campesinato, indígenas e quilombolas que lutam pela terra e territórios. Segundo Fernandes et. al. (2020) Bolsonaro pratica uma política ultraneoliberal com alguns elementos próximos do que o historiador italiano Enzo Traverso denominou de pós-fascismo.

Está em curso um movimento de fomento à criminalização da luta pela terra e de armamento da população, principalmente, dos latifundiários, que tem contribuído para o aumento da violência no campo evidenciada pelos assassinatos de lideranças de movimentos dos trabalhadores rurais e indígenas, que lutavam em defesa da Reforma Agrária

e que realizavam denúncias de grilagem de terras, de extração ilegal de madeira e de invasão de garimpeiros.

O INCRA foi desmantelado e a Reforma Agrária está paralisada. Soma-se a isso a liberação abusiva de agrotóxicos, a ampliação da alocação de recursos para o agronegócio, a liberação da estrangeirização da terra e o enfraquecimento das instituições de pesquisa, proteção e fiscalização da Amazônia.

Em relação à política de Educação do Campo, desde o golpe de 2016, está em curso o seu desmonte por meio de um conjunto de medidas destrutivas que atinge brutalmente os povos do campo, das águas e das florestas. As ações implementadas pelo MEC durante os governos Lula e Dilma foram desmanteladas (TAFFAREL; FIGUEIREDO, 2020).

Com a extinção da SECADI, o PRONACAMPO, estruturado em torno dos eixos: a) gestão e práticas pedagógicas; b) formação inicial e continuada de professores; c) educação de jovens e adultos e educação profissional; e, d) infraestrutura física e tecnológica, foi desarticulado e conseqüentemente outros programas estão sendo destruídos, a saber: a) Ação Escola da Terra; b) Projovem Campo; c) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Pro-campo); e, d) Programa de Construção de Escolas no Campo.

Os fatos evidenciam que esse desmonte da política de Educação do Campo tem o objetivo de precarizar o trabalho pedagógico desenvolvido em escolas localizadas no campo, de modo a rebaixar a formação dos trabalhadores, impedindo-os de acessar os conhecimentos necessários para empreender uma análise rigorosa, radical e de conjunto (SAVIANI, 2013) dos problemas que constituem a prática social do campo brasileiro, caracterizada, entre outros aspectos, pela negação histórica do acesso à terra pela classe trabalhadora, concentração de capital e de

riqueza pelo latifúndio, expansão do agronegócio, insegurança alimentar, superexploração do trabalho e a destruição das forças produtivas.

Identificados os dados da realidade que evidenciam as contradições do sistema capitalista neste momento histórico, é oportuno apontar proposições para a elaboração ou reformulação do projeto político-pedagógico das escolas do campo em um contexto de enfrentamento à privatização e padronização do trabalho pedagógico capitaneada pelos reformadores empresariais da educação mediante implementação da BNCC.

Para tanto, a pergunta que deve guiar esse processo é: quais as contribuições das experiências educativas advindas da luta pela terra para a elaboração ou reformulação do projeto político-pedagógico das escolas do campo? Para responder a essa pergunta recorreremos à elaboração teórica produzida pelos movimentos sociais do campo, referenciada na pedagogia socialista, na pedagogia do oprimido e toda a tradição decorrente da educação popular, na pedagogia do movimento e na pedagogia histórico-crítica, referências pedagógicas críticas, alinhadas aos objetivos de emancipação humana e luta pela transformação social (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010).

A partir dessas referências, as autoras apresentam quatro elementos essenciais ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico alinhado à luta dos trabalhadores do campo. São eles:

- a) consistente base teórica, imprescindíveis à formação humana integral dos trabalhadores do campo;
- b) socialização com a classe trabalhadora do conhecimento socialmente desenvolvido e historicamente acumulado, e, portanto, direito de todos;
- c) organização revolucionária, no sentido de que a Educação do Campo construa possibilidades de rompimento com a organização do trabalho escolar próprio

da sociedade do capital, cujo objetivo é, em última análise, a reprodução das desigualdades via a formação escolar; e

- d) formação política, que permita aos trabalhadores do campo se compreenderem enquanto sujeitos ativos na luta de classes para defender seus interesses por uma vida digna, o que inclui uma educação digna (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010, p. 119).

Pautando-se nos referidos elementos, compreende-se que o projeto político-pedagógico constitui um programa de vida que expressa o compromisso coletivo da escola com a luta da classe trabalhadora, na superação do modelo econômico capitalista baseado na exploração do homem pelo homem, na apropriação privada da produção social de bens, na concentração de renda e propriedade privada dos meios de produção, na destruição da natureza, da cultura e das forças produtivas dos trabalhadores. Para tanto, a referência inicial, o ponto de partida para elaborar ou reformular o projeto de escolarização dos trabalhadores do campo é mobilizar professores, funcionários, gestores, representantes das famílias e dos estudantes, lideranças da comunidade, representantes de movimentos sociais e órgãos colegiados para realizar o estudo da forma de organização do modo de vida no campo, entender as relações sociais e de produção vivenciadas pelos trabalhadores, como se constituiu historicamente a concentração da terra no Brasil e analisar os problemas, demandas e lutas empreendidas historicamente no campo.

Posteriormente, é necessário garantir as condições para realizar uma tripla tarefa: 1ª) empreender uma análise rigorosa, radical e de conjunto dos fundamentos pedagógicos da BNCC e dos documentos e políticas de base neoliberal; 2ª) organizar momentos de estudos coletivos do referencial teórico produzido pelo Movimento de Educação do Campo; 3ª) organizar o trabalho pedagógico a partir de um currículo

consistente referendado nos conhecimentos científicos, técnicos, históricos, filosóficos e políticos, de acordo com as necessidades da classe trabalhadora e da escola do campo.

O processo de elaboração do projeto institucional da escola do campo deve ser democrático. Os arts. 10 e 11 da Resolução CNE nº 1/2002 determinam a garantia da gestão democrática nas escolas do campo através de mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre escola, comunidade, movimentos sociais, órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. As famílias e os movimentos sociais têm direito assegurado de participar da discussão do funcionamento da escola na elaboração da proposta pedagógica e nas discussões do uso dos recursos financeiros e sua aplicação através de práticas de autogestão e organização de conselhos deliberativos.

Ainda a respeito deste processo, Caldart (2004, p. 15-23) propõe que sejam considerados os seguintes elementos fundamentais:

1. Formação humana vinculada a uma concepção de campo;
2. Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação;
3. Projeto de educação dos e não para os camponeses;
4. Movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo;
5. Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura;
6. Valorização e formação dos educadores; e
7. Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo.

Esses elementos estão fundamentados no vínculo orgânico entre a função social da escola e a função socioambiental da terra, imprescindíveis neste momento histórico. Segundo Caldart (2020), a escola do campo precisa ser um ambiente educativo capaz de problematizar, por meio do trato com os conhecimentos científicos, técnicos, históricos e

filosóficos, como a agricultura foi historicamente inserida na lógica do sistema capitalista e as formas de privatização e dominação da terra, cultivando relações sociais de igualdade, de participação democrática e de respeito à diversidade a partir do estudo das lutas sociais da classe trabalhadora, de forma geral, e, de maneira específica, o estudo dos mecanismos de resistência das comunidades camponesas.

Outra função da escola do campo diz respeito à necessidade de construir coletivamente um método de estudo que leve, de fato, ao conhecimento dos fenômenos naturais e sociais da realidade em sua expressão atual, seu desenvolvimento histórico e seus fundamentos. Isso demanda organizar atividades de estudo de modo investigativo que leve a entender as relações que existem entre os fenômenos naturais e sociais, explicando porque a realidade é como é, o que a move e o que precisa ser feito para transformá-la.

Em outras palavras, a autora afirma que:

É tarefa específica da escola garantir a apropriação das *bases das ciências, das artes e das tecnologias*, ou os conhecimentos básicos de fundo necessários à compreensão da natureza e da sociedade, por sua vez necessária ao desenvolvimento mais pleno do ser humano, trabalhando-os na forma de conteúdos de ensino abordados com sistematicidade, rigor e criticidade, respeitando-se métodos ou didáticas específicas para este trabalho. Nessa perspectiva, a seleção de conteúdos considera a necessária *dimensão histórica* da produção do conhecimento e o princípio da *atualidade*, ou seja, seu potencial para compreensão das contradições que vem o nosso tempo. Mas também considera a importância de desenvolver nos estudantes a *capacidade de abstração*, ou seja, de desprender-se da realidade imediata para poder conhecê-la mais profundamente, e também para pensar como ela poderia ser diferente do que hoje é (CALDART, 2012b, p. 43-44, grifos da autora).

Sendo assim, o currículo das escolas do campo, núcleo central do projeto político- pedagógico, deve ser composto por conhecimentos científicos produzidos e acumulados pela humanidade, contendo em sua estrutura componentes curriculares condizentes com as necessidades vitais dos sujeitos do campo, a exemplo da agroecologia, compreendida como um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 57).

Segundo Caldart (2015) a matriz científica e tecnológica da agroecologia torna a exigência de conhecimentos científicos sobre a natureza, sobre a produção, ainda mais rigorosa. E nesse caso não se trata de técnicos que detenham esse conhecimento e “receitem” técnicas aos agricultores, mas eles próprios assumindo-se como pesquisadores permanentes do agroecossistema em que se inserem.

Em síntese, de acordo com a elaboração teórica produzida pelos movimentos sociais do campo, referenciada em concepções pedagógicas contra-hegemônicas, o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história são consideradas matrizes formadoras do ser humano postas em movimento pedagógico constituindo a base do projeto político-pedagógico das escolas do campo, visando promover o desenvolvimento humano dos estudantes em suas máximas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos fundamentos pedagógicos da BNCC, de base neotecnista, fundamentada na concepção produtivista de educação, sob a lógica da pedagogia das competências, evidenciou que o interesse dos

reformadores empresariais da educação, representados pelo Movimento pela Base, é institucionalizar a privatização, padronização e controle do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores mediante a elaboração do projeto político-pedagógico baseado na BNCC.

Em face do exposto, reconhece-se na elaboração teórica produzida pelos movimentos sociais do campo na luta pela terra, a partir do acúmulo de experiências educativas fundamentadas na pedagogia socialista, na pedagogia do oprimido e de toda a tradição decorrente da educação popular, na pedagogia do movimento e na pedagogia histórico-crítica, concepções pedagógicas contra-hegemônicas, uma referência teórica para elaborar o projeto político-pedagógico das escolas do campo a partir dos seguintes elementos constitutivos: consistente base teórica; socialização do conhecimento socialmente produzido; organização revolucionária; e, formação política. Esses elementos são essenciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico comprometido com a emancipação humana e com o projeto histórico defendido pela classe trabalhadora do campo que, em síntese, luta pela reforma agrária articulada a um projeto popular de agricultura, de base agroecológica, saúde, cultura e educação de qualidade social para os povos do campo.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo Sem Fronteiras*, Portugal, Brasil, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; CASAGRANDE, Nair. Projeto Político Pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke, JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos, ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Salvador: EDITORA, 2010.

- ALENTEJANO, Paulo. A política agrária do governo Temer: a pá de cal na agonizante reforma agrária brasileira? *Revista OKARA: Geografia em debate*, v.12, n.2, p. 308-325, 2018.
- ARRIZABALO MONTORO, Xabier. Extratos de capitalismo e economia mundial. In: *A VERDADE*. Revista Teórica da 4ª Internacional. nº 94. agosto de 2017.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CP nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CP nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- BRASIL. Presidência da República. Gabinete do Presidente. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 nov. 2010. p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CP nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
- BRASIL. Ministério da Educação. 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. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia para gestores escolares: orientações para formação continuada e revisão do projeto pedagógico à luz dos novos currículos*. Brasília, 2019.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da escola. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublevski (Orgs). *Temas e problemas no ensino em escolas do campo*. São Paulo: Outras Expressões, 2012b.

CALDART, Roseli Salete. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Orgs.). *Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete. *Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo*. Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020. (não publicado).

FERNANDES, Bernardo Mançano et al. *A questão agrária no governo Bolsonaro: pós-fascismo e resistência*. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Dossiê Temático “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência”, n. 42, v. 4, p. 333-362, dez, 2020.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

- HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. *Políticas Educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani*. Educ. Soc., Campinas, v. 39, n.º. 144, p.779-794, jul.-set., 2018.
- MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Pedagogia do Capital*. In: CALDART, Roseli Satele et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. *Crítica à concepção empresarial de educação: uma contribuição da pedagogia histórico-crítica*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 100-109, jun. 2015.
- MARX, Karl et al. *O Programa da Revolução*. Brasília, DF: Nova Palavra, 2008.
- MOLINA, Mônica Castagna. *A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas*. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.
- MUNARIM, Antônio. *Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção*. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Anped, GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/movimento-nacional-de-educacao-do-campo-uma-trajetoria-em-construcao>. Acesso em: 7 de outubro de 2022.
- PERONI, Vera Maria Vidal. *Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, v. 41, 2020.
- RAMOS, Marise. *Pedagogia das Competências*. In: CALDART, Roseli Satele et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- SANTOS, Cláudio Eduardo Félix et. al. *Concepção de Educação do Campo*. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke, JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos, ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Salvador: EDITORA, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 41. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de. Política Nacional de Educação: o embate de projetos na educação do campo. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). *Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?* Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

10

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA ATUAÇÃO DO(A) DIRETOR(A)¹ PARA A SUPERAÇÃO DE POLÍTICAS HEGEMÔNICAS

*Nilcelio Sacramento de Sousa*²

*Mark Clark Assen de Carvalho*³

*Bruno Costa Lima Rossato*⁴

*Luiz Ricardo Pereira de Almeida Braga*⁵

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre gestão escolar democrática e participativa requer a compreensão sobre as mediações e contradições existentes nos modelos de gestão capitalista imbricados nos limites das ideias hegemônicas da

¹ A flexão do gênero na escrita do presente texto, se deve a opção teórica-epistemológica dos autores, como posicionamento político de tornar a escrita menos sexistas, ou seja, o presente capítulo foi escrito de forma gendrada, na qual nos valem das flexões gramaticais de gênero, pois compreendermos que a priorização do masculino (re)produz uma cultural patriarcal que incide sobre a nossa sociedade e invisibiliza as mulheres, provocando desigualdades, violências, assimetrias de gênero de diversas ordem. Assim, defendemos que feminizar a escrita é preciso como tentativa de desinvisibilizar as mulheres na produção do conhecimento e provocar fissuras nesse sistema de dominação.

² Doutor em Educação pela UFF; Professor da Rede Municipal de Educação de Mairi/Bahia; Pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa Políticas do Corpo e Diferenças (POCs/UFFel), e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Memória e Cotidiano (GEPEMCC/UFF). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente continuada, diferença, gênero, sexualidade em uma perspectiva interseccional e currículo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8908-1841> E-mail: nilceliosousa@hotmail.com

³ Doutor em Educação pela PUC/SP; Professor Titular do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre/UFAC. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC e do Doutorado em Educação na Amazônia da Rede/EDUCANORTE/UFPA. Líder do Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0672-343X> E-mail: markassen@yahoo.com.br.

⁴ Doutorando e Mestre em Educação pelo ProPEd/UERJ. Professor na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Tutor no curso de Pedagogia na Fundação Cecierj. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7236-1233> E-mail: rossatbruno@yahoo.com.br.

⁵ Mestre em Educação pelo PPGE – UnB. Professor da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Bahia – FACITE. E-mail: braga.uneb@gmail.com

democracia liberal, que seguem na contramão de processos que apontem para um projeto educacional antagônico de ruptura com o capitalismo.

Na contramão dessa lógica, o presente capítulo apresenta reflexões de uma pesquisa qualitativa realizada em duas escolas de ensino fundamental da rede pública de ensino do Município de Mairi/BA, localizadas no campo.

Trata-se de um estudo que tem como objetivo apresentar, por meio da realidade vivenciada por seus/as diretores/as, quais os limites e as possibilidades para a efetivação da gestão escolar democrática e participativa nas escolas investigadas. Com o intuito de sustentar um debate partindo de uma realidade, demarcamos a seguinte questão norteadora: como os diretores escolares de duas escolas do campo materializam processos democráticos e participativos que superam as lógicas capitalistas inseridas na gestão escolar impostas pela ordem vigente?

Discute-se, ainda, a gestão escolar democrática como princípio básico para uma reforma na educação, no sentido de contribuir com a construção de uma sociedade participativa, reflexiva e crítica, na qual as pessoas reconheçam o sentido e a dimensão política das práticas escolares democráticas. Desse modo, tornando possível transcender, inclusive, o mero entendimento acerca de que o termo gestão democrático participativo agrega-se à nova ideologia das políticas educacionais em substituição a termos mais tradicionais como administrador(a) escolar e diretor(a) de escola, por exemplo, e que a participação se esgota no processo de escolha do(a) dirigente.

Nosso empenho é utilizar uma perspectiva dialética (por aproximação) para compreender os processos históricos, as relações estabelecidas no espaço, no tempo e na história, para perceber suas

diferenças, seus contextos, contradições e concepções existentes nas relações sociais (GAMBOA, 2012; PÁDUA, 2012).

Neste trabalho, ora direta ora indiretamente, referenciamos em autores e autoras que em seus estudos e pesquisas abordam a direção escolar, o papel do diretor e da diretora por meio das políticas de educação versadas nos princípios da democratização. Dentre eles(as) estão Vitor Paro, Carlos Cury, Luiz Dourado, Neusa Ferreira, Dermeval Saviani, Dinair Hora, Dalila de Oliveira e Ângelo Souza.

Partimos do método dialético, para apreender os aspectos que circundam nosso objeto de estudo, de modo que a *gestão escolar e a atuação do(a) diretor(a)* se tornaram categorias do objeto, cujas relações conduziram à análise entre o campo empírico e o teórico deste trabalho.

2 BREVES APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

Nesta seção, busca-se perceber como alguns/algumas teóricos(as) abordam as diferentes características da administração e da gestão escolar democrática, princípio defendido pela Constituição Federal de 1988 e reiterado pela atual LDBEN, Lei nº 9.394/96. Sob o viés da análise, Alves (2002) alerta que a lei aprovada contempla os ideais neoconservadores evidenciados na década de 1990, reforçado explicitamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002). Os pontos contraditórios estão na ambiguidade da legislação, pois ao mesmo tempo em que, no Art. 14, define a gestão democrática, na prática, executa ações gerencialistas (AZEVEDO, 1997, 2001, 2002; CABRAL, 2008; SILVA, 2003).

Neste sentido, é importante proceder um breve resgate histórico acerca do desenvolvimento do pensamento sobre a administração da

educação no Brasil, para melhor situar as mudanças processadas nos termos e suas implicações no sentido de vir a configurar novas práticas de administração e de gestão da educação e da escola.

Percebe-se que, historicamente, a administração escolar assumiu um caráter tecnicista, reflexo das relações hierárquicas e conservadoras entranhadas na sociedade brasileira, fruto, sobretudo, das orientações e concepções emanadas da política educacional implantada durante a vigência do regime militar. No geral, sua organização se limitava à rigidez de métodos e técnicas semelhantes às da administração científica empregada na administração das empresas capitalistas, cujo modo de produção obedece aos ditames do capitalismo. A organização escolar se insere em um conjunto de dispositivos administrativos mais amplos, permeados pelo controle, pela racionalidade e pela burocracia sobre a organização do trabalho a ser desenvolvido.

Os modelos de gestão fortalecidos no âmbito da gestão escolar seguem o contexto do surgimento estão associados às bases econômicas vigentes. Em princípio, almeja suprir a ineficiência de um sobre o outro, empregando novos conceitos e configurando uma nova política do Estado. Desde 1930, em razão da base econômica, vêm sendo traçados modelos de gestão pública para atender preceitos produtivos, esses modelos chegam na direção da escola e, conseqüentemente, no trabalho do(a) diretor(a) (BRAGA, 2016).

De acordo com Paro (1999), a administração surge da dificuldade e da limitação dos recursos disponíveis, da variedade de objetivos a serem alcançados e do número grande de trabalhadores(as). Por isso, a necessidade destes(as) de terem suas atividades coordenadas e controladas por pessoas e órgãos com funções denominadas administrativas. O autor aborda o conceito de administração escolar em uma perspectiva

crítica, já que se posiciona contra os inúmeros trabalhos teóricos sobre administração escolar que tentam introduzir os mesmos métodos e técnicas das administrações das empresas à escola.

Para o que interessa, nos limites desta abordagem, ao se fazer referência à administração escolar, busca-se aproximação com a abordagem de Paro (1999), ao conceber a administração escolar por um viés mais crítico e, assim, comprometido com a transformação social, embora, de forma mais recorrente, faça-se, aqui, uso da expressão *gestão democrática* ou *gestão escolar*, conforme postulados de Libâneo (2003), Paro (1999), Hora (1997), Barroso (2000), Mendonça (2000), dentre outros(as).

A forma de organização do trabalho escolar com base nos moldes da sociedade capitalista não contribuiu para que fossem processadas mudanças nas relações de poder. Ao contrário, concorreu para perpetuar práticas hierarquizadas, verticalizadas de poder e de mando que, dentre outros aspectos, ignoraram os grupos historicamente excluídos, ratificavam certos estereótipos e reproduziam relações de centralização que antagonizavam os interesses entre a atividade fim e a atividade meio na escola.

Por outro viés e inspiradas em princípios como o diálogo e a participação, as ações e práticas de gestão democrática podem vir a contribuir para superação desta situação, ao potencializarem a criação de novas lógicas de organização e a produção de novas rotinas escolares que favoreçam a criação de outro ambiente social de trabalho, pautado por princípios e valores democráticos, nos quais todos(as) tenham os mesmos direitos e deveres como sujeitos do trabalho escolar e como cidadãos/cidadãs. Conforme salienta Hora (1997), a escola não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a

sociedade produz os elementos da sua própria contradição, sendo o espaço onde as forças contraditórias, próprias do capitalismo, se defrontam.

Dessa forma, compreende-se que a escola não deve funcionar para atender aos interesses de uma classe economicamente favorecida e que, por meio de uma formação eminentemente política, deve atender aos anseios dos grupos historicamente marginalizados, que sofrem, dentro dessa organização social, todo tipo de exclusão. Para tanto, a gestão escolar necessita tomar um novo direcionamento para poder compreender e lidar com os condicionantes políticos, econômicos e sociais que influenciam no seu funcionamento, compreendendo, ainda, como, apesar deles, é possível instituir novas práticas que ensejem a democracia, a autonomia e a participação.

Bordenave (1994) afirma que “[...] a participação é uma necessidade humana e, por conseguinte, constitui um direito das pessoas” (p. 17). Assim, a produção de conhecimentos deve incentivar a comunidade escolar a pensar sobre a escola, bem como sobre as temáticas que a envolvem, desenvolvendo ações de participação, com a perspectiva de ocasionar o impacto na instituição, promovendo-a como “território de participação”.

Dentro dessa perspectiva, a crítica e a contestação podem contribuir para criar um "ambiente" escolar que não se limite a reproduzir antigas e velhas práticas, mas que venha a se constituir em espaço plural para estruturação de uma sociedade menos desigual. Por isso, é evidente que a administração escolar atual, baseada no autoritarismo em suas relações e pela ausência de participação dos diversos setores da escola e da comunidade em sua realização, não se encaixa em uma

concepção de sociedade democrática a que se pretende chegar por meio da transformação social.

A gestão escolar participativa, ao propor o envolvimento de todos os agentes sociais responsáveis pela condução do processo educativo, abre espaços para que, a partir do diálogo, possam ser criadas estratégias de superação de “modelos” cristalizados de pensamentos e de ação na escola, frente à amplitude de seus objetivos e finalidade formativas.

Essa forma de organização e de gestão da escola se apresenta como desafio a ser perseguido para que a escola inicie a “caminhada” na direção de construção de sua identidade institucional, exercício da autonomia, apesar de suas margens relativas, de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), estabelecimento de uma relação estreita entre escola-comunidade centrada no respeito, no diálogo e na participação, dentre outras iniciativas que sugerem a soma de esforços para alcançar os objetivos conjuntamente. Tais aspectos são considerados imprescindíveis para uma gestão que se quer democrática, participativa e com compromisso político e social.

Entende-se que o(a) diretor(a) não pode se limitar ao mero cumprimento de aspectos de natureza técnico-administrativa da organização e gestão da instituição, mas, além disso, deve compartilhar com todos(as) os(as) profissionais diretamente envolvidos(as) com o trabalho escolar, as questões que perpassam as diferentes dimensões da organização do trabalho administrativo e pedagógico da instituição. Para tanto, é necessário que atue de forma dinâmica, flexível, com lucidez e aberto ao diálogo com a comunidade escolar, para, em um processo permanente de escuta e interação, ouvir e ser ouvido(a) por todos(as), sem que isso indique perda de autoridade frente ao exercício de sua função e de seus/suas liderados(as).

Isso significa que esse tipo de gestão se constituirá em uma ação, em uma prática na escola associada à elaboração do projeto político-pedagógico das escolas e à implantação de conselhos escolares que, efetivamente, influenciem na gestão como um todo. São necessárias, portanto, medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Município, o Estado e a Nação de suas responsabilidades constitucionais para com a manutenção e melhoria do ensino público.

Todavia, e de sorte a evitar compreensões generalizadas, é preciso reconhecer que organizar o trabalho pedagógico em escola pública não é uma tarefa fácil, dada a complexidade das relações e das múltiplas dimensões constitutivas da estrutura da instituição como organização igualmente complexa. Isso considerando que, desde o momento em que chega à escola até o encerramento das atividades, o(a) diretor(a), muitas vezes, perde-se diante de tantos compromissos: suprir as necessidades da escola, atender alunos(as), conversar com os(as) professores(as), ouvir reivindicação dos pais, inteirar-se do trabalho pedagógico, além das muitas exigências e demandas burocráticas que absorvem grande parte do seu tempo. Talvez por isso mesmo seja tão comum ouvir relatos de diretores(as), como os/as que participaram desta pesquisa, de que se sentem cansados(as), dizendo que, nessa função, é preciso reinventar as práticas de gestão cotidianamente.

Em uma gestão democrática, o(a) diretor(a) precisa saber como trabalhar os conflitos e desencontros, desenvolver saberes-fazer para buscar novas formas e alternativas que atendam às exigências do trabalho escolar, aos interesses e expectativas da comunidade escolar. E, ainda, tendo claro que a qualidade de sua gestão e do trabalho da escola dependerá da participação ativa de todos(as), respeitando-se a

individualidade de cada um(a) e buscando, nas trocas de conhecimentos, experiências, vivências e valores, novos parâmetros para conceber e realizar o trabalho escolar coletivamente.

A par dessas referências, pode-se dizer, então, que a democratização institucional se torna um caminho para a construção de práticas de participação nas esferas da gestão administrativa, financeira e pedagógica, como recurso para constituí-las como práticas efetivamente sociais, podendo contribuir com o fortalecimento do processo democrático de forma endógena e exógena. Conforme apontou Paro (1998), a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo, antes, um processo histórico, uma construção coletiva, sendo necessários alguns mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública.

Nesse contexto, a organização do trabalho pedagógico é uma estratégia educacional para democratizar o processo de ensino-aprendizagem, então, é de suma relevância para um(a) diretor(a) implementar novas formas de gerir, em que a comunicação e o diálogo estejam inseridos na prática pedagógica do(a) docente (RANGEL, 2011). Cabe ao(à) diretor(a) assumir a liderança desse processo com competência técnica e política, defendendo a liberdade, a participação e as possibilidades de todos(as), criando condições para exercê-las, pois “[...] não importa o tanto que o indivíduo seja livre em relação ao Estado se depois não é livre na sociedade [...] não importa que o indivíduo seja livre politicamente se não o é socialmente” (BOBBIO, 1992, p. 143).

Por isso, ao assumir-se o papel de diretor(a), deve-se necessariamente buscar a articulação dos diferentes atores e atrizes em torno de uma educação de qualidade com efetividade social, o que implica uma liderança democrática, capaz de interagir com todos os segmentos da

comunidade escolar. A liderança do(a) diretor(a) requer uma formação pedagógica crítica e autônoma dos ideais neoliberais, a superação de uma visão fragmentada e parcelarizada acerca do trabalho pedagógico e o reconhecimento dos limites e possibilidades para construir práticas verdadeiramente democráticas com sensibilidade, liderança, compromisso político e social, para obter o máximo de contribuição e participação dos membros da comunidade.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e da comunidade escolar como um todo, no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e da dinâmica das relações da escola com a comunidade, bem como favorece uma aproximação maior entre professores(as), alunos(as) e pais.

Observa-se que a escola precisa ter a liderança de um(a) diretor(a) comprometido(a) com a qualidade da educação e com as transformações sociais que possibilitem avançar o(a) aluno(a) nos mais variados aspectos: social, político, intelectual e humano. Assim, organizar o trabalho pedagógico requer enfrentar contradições oriundas das diversas realidades que se encontram em uma escola pública, tarefa que impõe a necessidade premente de educar para a democracia.

Não se pode perder de vista que, antes da definição da “gestão democrática” consagrada como princípio constitucional de organização do sistema público de ensino pela Constituição Federal de 1988, o modelo de gestão escolar configurava-se em um(a) diretor(a) autoritário(a) e submisso(a) aos órgãos centrais e sua função restringia-se a de administrador(a) de determinações estabelecidas pelas instâncias

superiores, comportando-se, muitas vezes, como se “preposto do Estado” fosse. Isso sem entrar na questão dos critérios e exigências postas para ser investido no cargo.

No Brasil, os primeiros indícios de rupturas, ainda que tênues, nesse processo começarão a ocorrer por ocasião do movimento pela re-democratização da sociedade brasileira, que embalou os discursos e embates na década de 1980 e com a retomada do processo de eleições diretas para os governos estaduais.

A partir daí, os discursos por uma educação democrática ganharam amplitude e vários movimentos começaram a incentivar a luta por uma escola participativa, autônoma e de qualidade. Todavia, muito ainda tem que ser feito para que se dê a devida importância a essa verdadeira participação cidadã e se tome consciência dela na construção da democracia, do Projeto Político-Pedagógico, do Conselho Escolar, da autonomia da escola e da própria vida, de modo que seja uma realidade totalmente concretizada em nossas escolas (RANGEL, 2011). Hoje, tal participação transcende a cidadania local e exige a possibilidade e a condição de cidadania mundial. Para a gestão na educação ser democratizada, é necessário, fundamentalmente, que a sociedade possa participar no processo de formação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução, por meio de mecanismos institucionais.

A presença da sociedade se materializa por meio da incorporação de categoriais e grupos sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo, e que, normalmente, estão excluídos das decisões - pais, alunos(as), funcionários(as) e professores(as). Ou seja, significa tirar dos governantes e dos(as) técnicos(as) da área o monopólio de determinar os rumos da educação no Município, no Estado, e no País.

Assim, acredita-se na concepção de que a educação abre caminhos, mesmo que minimamente, para desbravar novas intenções, revestida de ética, com uma nova pedagogia e nova forma de administração escolar. Coloca-se, então, a importância de uma gestão democrática participativa para a educação e a nova visão de administração de educação por políticas públicas de articulação com a realidade social, facilitadora do processo de modernização que se considera o mais conveniente para a maioria de nossa população.

A noção de gestão aqui assinalada vem acompanhada de uma defesa interna a um conceito de gestão participativa. Acredita-se que é necessidade dos estabelecimentos de ensino e vontade da comunidade escolar viver essa concepção/modelo de gestão.

3 DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR À GESTÃO EDUCACIONAL: DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Busca-se, aqui, analisar algumas características da concepção de administração em voga, principalmente nas empresas, de modo que se perceba a necessidade de terem suas ações ressignificadas ao serem introduzidas no contexto escolar. Além disso, apresenta-se a gestão escolar participativa como um viés de transformação das ações gestórias na escola.

Para que uma determinada empresa logre resultados satisfatórios, é preciso planejar cuidadosamente seus objetivos, os quais deverão ser alcançados a curto ou longo prazo. Para tanto, é necessário que haja pessoas comprometidas entre si, com a incumbência de organizar os recursos (materiais, financeiros e intelectuais). Isso representa a função administrativa tão importante para qualquer instituição.

A administração, como prática eminentemente humana, uma vez que somente dessa forma é capaz de realizar, traduz-se na ação de controlar e/ou organizar os recursos financeiros, físicos, dentre outros, por meio de ações estrategicamente orientadas para alcançar os objetivos estabelecidos.

Segundo Martins (1999), a administração, em geral, é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Nota-se que a administração de qualquer empresa segue a lógica mercantilista, em que busca aumentar sua lucratividade através da venda de produtos e/ou serviços. Ainda de acordo com mesmo autor, as novas exigências, tanto no setor público como no setor privado, determinaram o surgimento de estudos formais no campo da administração.

Nota-se que expressões como: produtividade, lucratividade, eficiência e controle são bem quistas. Ao funcionarem sob essa lógica, as empresas correspondem com as determinações do modo de produção capitalista, que tem como principal objetivo o acúmulo de capital. A administração insere-se, pois, em um contexto no qual condicionantes de ordem política, econômica e social interferem diretamente no seu funcionamento e definem suas ênfases e prioridades.

Contudo, essa forma de conceber a organização nas empresas não deve ser aplicada à educação, especificamente, nas escolas. Estas não são empresas com pessoas comprometidas com o aumento da lucratividade, mas, sim, constituídas de sujeitos sociais que, ao trabalharem juntos, contribuem para a formação de pessoas críticas, por meio da produção e/ou (re)elaboração conjunta do conhecimento.

Percebe-se que, devido à complexidade de relações que são estabelecidas nas escolas, à pluralidade de comportamentos, interesses, valores e às diferentes maneiras de ver e interpretar o mundo, fica cada

vez mais evidente que antigos modelos de administração escolar, em-basados em uma visão fragmentada e centralizadora, não conseguem dar conta da dinâmica dos processos da organização do trabalho escolar, principalmente do processo ensino-aprendizagem.

Em consequência dessa limitação, diferentes maneiras de conceber a organização escolar surgem em uma tentativa de melhor traduzir a complexidade das relações que são estabelecidas. Trata-se da gestão educacional, princípio que se ancora nos ideais de democracia e autonomia.

Alguns autores(as) como Paro (1996), por exemplo, trabalham o conceito de administração escolar em uma perspectiva crítica. Para ele, é preciso superar o caráter conservador da organização escolar e, assim, construir uma administração comprometida com a transformação social. A discussão está muito além do uso terminológico (administração ou gestão), o principal é conceber tais conceitos em uma perspectiva crítica, de modo que suas práticas favoreçam formas de relacionamentos cada vez mais horizontais, que as tomadas de decisões sejam feitas com a participação de todos(as), que seja possível superar a fragmentação e a descontextualização e, assim, construir, dialeticamente, ações mais integradoras.

A escola, como instituição social, também faz uso de pessoas para planejar seus trabalhos, de modo que suas metas sejam atingidas a contento. Esses esforços são caracterizados de gestão, refere-se tanto aos aspectos pedagógicos como aos técnico-administrativos. Para Libâneo (2003, p. 318), “[...] a gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.”

Ao compreender-se a gestão escolar como a organização dos esforços em busca dos melhores resultados, importa, também, destacar que ela pode assumir diferentes contornos, a depender dos objetivos político-sociais da educação em relação ao tipo de sociedade que se pretende formar. Libâneo (2003), ao comentar sobre as “[...] concepções de organização e de gestão escolar [...]”, apresenta quatro tipos de gestão, que são: a *técnico-científica*, a *autogestionária*, a *interpretativa* e a *democrática-participativa*. Cabe, aqui, analisar brevemente cada uma delas, para que se percebam suas principais características.

Burocracia, tecnicismo e hierarquia são aspectos predominantes na gestão escolar ancorada na concepção técnico-científica. Nessa concepção, as pessoas têm seu poder de participação limitado, pois as decisões são tomadas sem o consentimento de todos(as); geralmente, tais decisões são tomadas por uma pessoa que, na hierarquia dos cargos, ocupa uma função vista como superior.

Outro elemento importante a ser destacado é que se privilegiam mais os aspectos técnico-burocráticos, como normas, horários e calendários, em detrimento dos pedagógicos. A concepção técnico-científica, por exemplo, valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente. Enfatizando relações de subordinação, rígidas determinações de função e supervalorizando, a racionalização do trabalho tende a retirar das pessoas ou, ao menos, diminuir nelas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho.

Com isso, o grau de autonomia e de envolvimento profissional fica enfraquecido. Esse “modelo” de gestão confunde-se com as administrações das empresas, em que as decisões devem ser atentamente cumpridas respeitando uma hierarquia de poder. Essa maneira de conceber a gestão é a mais comum nas escolas.

Na concepção autogestionária, cada integrante tem sua participação garantida e exclui qualquer forma de direção centralizada. Além disso, não se preocupa com as regras rígidas e sistematizadas de organização da gestão, cabendo às pessoas criarem suas próprias estratégias de organização do trabalho gestor. A concepção interpretativa também não valoriza em excesso as normas, estratégias de organização instituídas, acredita que a interação entre as pessoas é um elemento fundamental da gestão. Para Libâneo (2003), opondo-se fortemente à concepção científica-racional, por sua rigidez normativa e por considerar as organizações como realidades objetivas, o enfoque interpretativo vê as práticas organizativas como uma construção social com base nas experiências subjetivas e nas interações sociais.

A última concepção de gestão é a democrático-participativa. Esta, por sua vez, contrapõe-se a qualquer forma de manutenção de poder ao exigir relações mais paritárias. Nessa concepção, todos(as) têm o direito de participar das decisões da escola, contanto que cumpram com suas responsabilidades individuais para não comprometerem os objetivos gerais da instituição. As três últimas concepções de gestão têm em comum o fato de banirem das escolas relações hierárquicas e defenderem o envolvimento de todos(as).

Feitas essas considerações de ordem mais geral e que expressam diferentes formas de conceber a organização e a gestão do trabalho administrativo-pedagógico na escola, o que lhes resguarda características bastante distintas de outras organizações sociais, passa-se, na sequência, a explicitar aspectos que, do ponto de vista metodológico, inspiraram e orientaram a entrada na escola.

4 A ENTRADA NOS ESPAÇOSTEMPOS ‘DA ESCOLA: ENTRECRUZANDO OS OLHARES

Para a realização deste trabalho, foram adotados os pressupostos defendidos por Minayo (1994), quando afirma que a pesquisa é um processo que compreende as seguintes fases: exploratória/bibliográfica, trabalho de campo e análise do material produzido, na perspectiva de analisar quais são os limites e possibilidades para a efetivação da gestão democrática participativa no município de Mairi, no interior da Bahia.

Inicialmente, o método de abordagem deste artigo foi a pesquisa do tipo bibliográfica, ou seja, toda documentação tornada pública em relação ao tema de estudo, como: livros, revistas, pesquisas, monografias. Segundo Minayo (1994), este tipo de abordagem tem a finalidade de colocar o(a) pesquisador(a) em contato direto com tudo que foi escrito sobre o assunto, como forma de propiciar um reforço à sua pesquisa e não apenas transcrição do que fora escrito.

Na produção dos dados no âmbito da escola, a pesquisa de campo teve por objetivo conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma possível resposta, pois essa metodologia consiste na observação de fatos e fenômenos que se presumem relevantes, para analisá-los. Esse tipo de pesquisa fundamenta a análise das informações obtidas na pesquisa bibliográfica. Para a produção das informações, dos conhecimentos, o instrumento utilizado foi o questionário.

⁶ Na perspectiva de pesquisa em Educação conhecida como “nos/dos/com os Cotidianos” (ALVES; SOARES; FERRAÇO, 2019), a noção de juntabilidade, em algumas palavras, visa afirmar a complexidade dos modos de conhecer tecidos com as práticas, a qual não pode ser expressa por meio das dicotomias inventadas com a narrativa científica, que se tornou hegemônica, na modernidade histórica.

Considerando as perspectivas deste trabalho, a seleção dos(as) entrevistados(as) ocorreu de forma aleatória, conforme a disponibilidade de tempo e o interesse dos(a) colegas entrevistados(as) em participar da pesquisa. Nesse sentido, foram entrevistados(as) seis (06) professores(as), quatro (04) pais de alunos(as), seis (06) funcionários(as), dois (02) estudantes, dois (02) diretores e duas (02) coordenadoras⁷ de duas escolas distintas. Para a realização do Estudo de Caso, a coleta de dados foi realizada mediante um “mergulho” na realidade a ser estudada. Portanto, os procedimentos e instrumentos utilizados na investigação foram os seguintes:

- a) **Observação participante** - Forneceu os elementos necessários para o enriquecimento do presente trabalho, já que o envolvimento com o “universo” estudado alargou os horizontes perceptivos. No entender de André (1995, p. 28), “[...] a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e por ela afetado [...]”. As observações foram realizadas durante os meses de março e maio; e, dentre os momentos observados, os mais rotineiros foram: ACs (Atividades Complementares) e reuniões de pais e mestres.
- c) **Questionários** - Foi um dos instrumentos de produção de dados mais utilizados, o que nos possibilitou ter em mãos os registros das falas dos diferentes segmentos, sobre diferentes questões relacionadas à gestão.

A gestão escolar é um “espaço” em que tanto diretores(as), coordenadores(as), professores(as), pais, funcionários(as) e estudantes são participantes ativos(as). Portanto, esses foram o público da pesquisa, já

⁷ Ainda que tenhamos o termo de consentimento livre e esclarecido dos sujeitos da pesquisa, em virtude de um dos autores do texto atuar ou ter atuado nas escolas pesquisadas e que as experiências narradas são identificáveis, as escolas e suas personagens serão ficticiamente referenciadas.

que cada um, dentro das suas especificidades, contribuiu para o enriquecimento desta.

Este estudo de caso produziu dados em duas escolas públicas do município de Mairi – BA, sendo ambas situadas no campo.

Sobre as instituições, destaca-se que uma delas educa 150 (cento e cinquenta) crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, ou seja, da Educação Infantil ao 9º ano, discentes na faixa etária de 04 (quatro) a 20 (vinte) anos, nos turnos matutino e vespertino. O corpo docente é formado por 12 professores(as) sendo 07 (sete) estudantes de Pedagogia, 01 (uma) licenciada em Pedagogia, 01 (uma) estudante de Letras Vernáculas e 03 (três) com Magistério. A outra instituição oferece ensino a 239 (duzentos e trinta e nove) crianças apenas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, nos turnos matutino e vespertino. O corpo docente é formado por 12 (doze) professores(as), 02 (dois) deles lecionam 40 (quarenta) horas. No tocante à formação do corpo docente, 05 são (cinco) graduados(as) em Pedagogia, 05 (cinco) estudantes também de Pedagogia, 01 (uma) de Letras Vernáculas.

No que se refere à formação dos(as) diretores(as), o(a) da primeira escola possui formação superior em Pedagogia e está na função há 02 (dois) anos; antes de exercer essa função, trabalhou como professor durante 10 (dez) anos nessa mesma instituição. O(a) da segunda escola é estudante de Pedagogia e está na função há pouco mais de 03 (três) anos. Já o pessoal de secretarias (secretárias, bibliotecárias, digitadoras) das escolas pesquisadas possui o 2º grau completo. Ambas as escolas possuem coordenadoras que trabalham 20 (horas), com formação em nível superior (Pedagogia) e estão cursando Pós-graduação em Psicopedagogia.

Já entre os(as) funcionários(as) (porteiros, vigilantes, merendeiras, serventes) das referidas escolas, 20 (vinte) no total, apenas 01 (um) possui o 2º (segundo) grau completo, os(as) demais, na sua grande maioria, só possuem até a 4ª (quarta) série do Ensino Fundamental.

O alunado das 02 (duas) instituições é diversificado, no que se refere ao poder aquisitivo e à formação dos familiares. Em virtude dessa realidade, temos estudantes cujos familiares reconhecem a importância das instituições de educação e participam e os que não reconhecem.

5 O QUE NOS (DES)VELAM OS SUJEITOS DA AÇÃO ESCOLAR?

De maneira geral, os sujeitos da pesquisa relataram, nos questionários, que a gestão das escolas em que trabalham tenta atuar participativamente, como se pode ver nas palavras da professora 01, que se dispôs a contribuir com a pesquisa: “[...] Eu creio que sim. O gestor sempre faz questão de nos deixar a par da situação em que a escola se encontra, mas para que isso ocorra com todos os requisitos, é preciso a votação da comunidade [...]” (Professora 01).

Como se observa no relato acima transcrito, o fato de o(a) diretor(a) informar os(as) docentes sobre a situação em que a escola se encontra já pode ser caracterizado como prática da gestão democrática participativa. No entanto, esta não deva se resumir a um caráter meramente informativo; além disso, as decisões devem ser tomadas conjuntamente.

Nesse aspecto, é primordial compreender-se que as palavras são carregadas de sentidos e concepções, logo, existe uma diferença entre os conceitos de consulta e participação. Considerando que a participação é um direito, principalmente no que tange à escola pública, é

urgente compreender-se a função formadora do(a) diretor(a) escolar. Sobre essa discussão, Libâneo (2004, p. 102) afirma que:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação.

A democratização das relações no interior da escola implica a superação de práticas historicamente enraizadas que reproduzem as relações de poder em vigor na sociedade. A escola cumpre predominantemente sua função enquanto instituição constituída e mantida para beneficiar a classe economicamente favorecida.

Para Hora (1997, p.51), “[...] através da administração participativa o indivíduo passa a assumir a responsabilidade de suas ações, com poder para influir sobre o conteúdo e a organização dessas atividades”. Desse modo, a possibilidade da ação administrativa baseada na participação sugere a percepção crítica-reflexiva, de cada sujeito, do seu potencial transformador.

É nessa perspectiva que deve ser concebida a educação: como arena do diálogo e do dissenso, em que educador(a) e educando(a) possam juntos(as) se transformar e, ao fazerem isso, possam potencializar uma estrutura social embasada na justiça e na igualdade de oportunidade, criando, dessa forma, uma sociedade participativa. Mas, esse processo educacional não vingará ingenuamente, sobretudo, a partir da percepção crítica de que a educação não é uma prática neutra, mas, sim,

ideológica, ao dissimilar aspirações e valores de uma determinada época e contexto.

Esse posicionamento crítico, uma vez assumido, pode proporcionar as condições necessárias para desenvolver um processo educacional emancipatório e, assim, favorecer a construção de outra realidade escolar e social. E quem são os sujeitos capazes de assumir esse compromisso? São todos(as) aqueles(as) que fazem parte do dia a dia da instituição escolar: alunos(as), educadores(as), pais, funcionários(as) e diretores(as).

Ao comentar sobre a administração participativa, Hora (1997, p. 50) sugere quatro pontos essenciais:

a extração do autoritarismo centralizador; b) a diminuição da divisão do trabalho que reforça as diferenças e os distanciamentos entre os segmentos sociais; c) a eliminação do binômio dirigente e dirigido; d) a participação efetiva dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões, conscientizando a todos de que são os autores da história que se faz no dia a dia.

Todos os pontos acima transcritos são produtos de uma ação administrativa que tem o acolhimento de todos como princípio fundamental, independente de sua posição ou cargo na escola. O último ponto (d) merece destaque por sugerir algumas considerações. Cabe à escola criar as condições necessárias para que os agentes sociais se conscientizem do seu papel elementar na construção da gestão participativa.

A participação ativa de todos(as) os(as) agentes da escola é uma conquista que vem sendo alcançada lentamente, aos poucos tem-se a compreensão de que a escola não pertence à Secretaria de Educação,

muito menos ao(à) diretor(a), mas, sim, à sociedade, cabendo a esta disputar seus espaços de diálogo e proposições.

Ao retornar-se às falas dos sujeitos da pesquisa, destaca-se o comentário da professora 02, que diz haver esse “modelo” de gestão na escola onde atua, porém, levanta algumas ressalvas:

[...], entretanto, penso que ainda temos muito que fazer e conquistar para que o espaço escolar se torne realmente um centro democrático, principalmente com relação aos(as) alunos(as), que são os elementos essenciais e muitas vezes, ou quase sempre não têm voz, não são ouvidos, não conhecemos seus reais desejos e aspirações, o que realmente esperam da escola [...]
(Professora 02).

O relato supracitado chama atenção para a importância do envolvimento dos(as) estudantes na escola, não como meros coadjuvantes cumprindo as decisões tomadas pelos(as) professores(as) e gestores(as), mas que possam contribuir nessas decisões. Esse apelo da professora pôde ser constatado nas observações, pois, de fato, os estudantes não participam das reuniões da escola.

Em uma ocasião, foi realizado um diálogo com quatro (04) estudantes no intervalo da aula, eles deixaram claro que são convidados a participar das reuniões, mas que não participam por não acharem importante. Tal participação é, portanto, compromisso da escola, é preciso despertar nos estudantes a postura crítica e atuante, e isso se dará, principalmente, por meio do envolvimento com reuniões ou outros espaços deliberativos em que as decisões são problematizadas e assumidas.

Já os(as) funcionários(as) demonstraram ter conhecimento acerca da gestão participativa e apontaram que, na escola em que atuam, existe

a participação de todos, conforme argumenta a funcionária 01: “Uma gestão participativa é a união de todos em prol de alguma coisa e, em nossa escola, somos todos unidos e convidados a participar e colaborar para o bom funcionamento da escola” (Funcionária 01).

Quando se trata dos(as) funcionários(as) (porteiros, serventes e merendeiras) nota-se que, predominantemente, são os menos envolvidos com a escola. Muitas vezes, não são valorizados pelo que fazem e são considerados pouco capazes de contribuir com as decisões da instituição; e, quando são valorizados e convidados a participar de alguma reunião, quase sempre assumem o papel de meros coadjuvantes ao cumprirem as decisões tomadas pelos demais.

A gestão participativa, por sua vez, tenta superar a relação conflitante entre dirigente-dirigido, muito comum nas escolas; entende-se que não podem existir superiores e inferiores, mas todos com suas potencialidades e nas distintas funções podem contribuir com o funcionamento da escola.

A funcionária 02, além de comentar sobre a importância da gestão participativa, ressalta que, na escola onde trabalha, isso acontece, fazendo o seguinte relato: “[...] como representante dos pais na Associação de Pais e Mestres, participo de todas as reuniões da associação [...]” (Funcionária 02).

Para os(as) diretores(as), a gestão participativa acontece de certa forma nas escolas, como se pode ver nas suas palavras: “[...] Aqui, em nossa escola, tentamos trabalhar com parceria da comunidade, não digo que seja total, mas em boa parte ela acontece [...]” (Diretor(a) 01); “[...] tentamos desenvolver da melhor maneira possível, embora, às vezes, seja muito complicado, pois embora os(as) profissionais da educação participem, muitas vezes, percebemos que os mesmos não se sentem

responsáveis pela escola, dando a entender que a obrigação maior e do(a) gestor(a) [...]” (Diretor(a) 02).

De acordo com a fala do diretor(a) 02, na maioria das vezes, é assim mesmo que acontece, pois são pessoas que, embora tenham até uma visão e conceito de gestão democrática participativa construída, na prática, em suas ações, ainda acreditam que toda e qualquer mudança na unidade escolar é função única e exclusivamente do(a) diretor(a), e que o papel dele(a) enquanto professor(a) é “dar” aulas.

Nesse sentido, acredita-se ser interessante trazer, aqui, a fala da coordenadora 01, pois valida muito bem a fala do(a) diretor(a) 02, quando ela diz “[...] a gestão democrática participativa aqui acontece dentro do possível, porque não basta apenas ter um gestor que partilha e convida todos para participarem, precisamos ter profissionais comprometidos [...]” (Coordenadora 01).

A implementação da gestão participativa exige a conquista de um direito imprescindível para o funcionamento saudável de qualquer instituição educacional: a autonomia. Essa autonomia é concebida como a liberdade de construir um projeto educativo e colocá-lo em prática sem a interferência dos órgãos “superiores” de ensino, isso não quer dizer que a escola deva funcionar à parte desses órgãos.

Em dicionários da língua portuguesa é comum atribuir à participação o conceito de fazer, comunicar, informar e saber, especialmente por meio da educação e da escola, instituição esta que pouco tem praticado a sua função libertadora diante do conhecimento. Nessa perspectiva, Libâneo ratifica que “[...] a organização e a gestão são meios para se atingir as finalidades do ensino” (2004, p. 301).

Os conselhos escolares são uma grande estratégia – em diferentes redes de ensino – que buscam fortalecer o elo entre a instituição e a

comunidade. Seu papel é fundamental no que se refere à clareza de prestação de contas e à participação de todos na utilização das verbas recebidas. Os conselhos escolares, por serem representados por todos os segmentos existentes da instituição, profissionais, estudantes e responsáveis, atuam diretamente na conclusão dos recursos necessários para assegurar o pleno desenvolvimento da instituição escolar, caracterizando uma tentativa de perfil de gestão participativa. Sob a ótica das políticas públicas, observa-se que:

A valorização dos conselhos escolares como estratégia de gestão democrática da educação traz implícita a relevância de sua função mobilizadora. Esta, por sua vez, se fundamenta no princípio da pertença do bem público à cidadania. (Programa Nacional de fortalecimento dos conselhos escolares (p. 58).

O conceito de participação balizado por Bordenave (1994) remete a uma urgência na precisão da participação ativa para a transformação da sociedade, uma vez que, etimologicamente, a expressão participação vem da palavra parte e participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte. Sendo assim, pode-se visualizar de que é possível fazer parte de qualquer grupo sem, no entanto, tomar-se parte de suas decisões importantes.

É preciso atentar-se para não se confundir autonomia com desobrigação do País, Estado e Município com a manutenção da educação pública e de qualidade. Para Gadotti e Romão (1995, p. 65), “[...] o órgão responsável pela educação deveria ter por princípio básico a função de zelar pela autonomia da escola [...]”. É impossível construir uma gestão participativa se a escola não tem legitimidade para concretizar suas decisões.

Uma vez alcançada a autonomia, deve-se estar preparado(a) para exercê-la, de modo que, ao autodeterminar, a escola tenha condições de contribuir da melhor forma possível com a educação oferecida em seu projeto educativo.

Assim, Barroso (2000, p. 10) afirma “[...] que a autonomia não é um valor fechado em si mesmo, mas um valor que define uma relação de interação”. Portanto, democratizar a gestão na educação requer, fundamentalmente, que a sociedade possa participar no processo de formação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução, por meio de mecanismos institucionais. A presença da sociedade materializa-se com a incorporação de categoriais e grupos sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo,

No que diz respeito ao PPP, as escolas não possuem, existe apenas um Plano de Ação. Quando questionados sobre a elaboração desse documento, os(as) diretores(as) afirmam: “[...] possuímos um Plano de Ação, que foi elaborado por alguns seguimentos da escola – professores (as), equipe gestora [...]” (Diretor(a) 01); “Nós possuímos um plano de ação 2009-2010, que foi elaborado por todos da escola” (Gestor (a) 02). Contudo, ao analisar-se o documento, logo na apresentação, não aparecem como sujeitos de elaboração funcionários(as), pais e alunos(as), como se pode verificar: “Este plano de ação é fruto da ação conjunta, responsável, ativa e entusiasmada da direção, coordenação e professores (as) da escola” (p. 01).

Ainda no que diz respeito ao PPP, ambas as escolas o estão construindo, por perceberem sua importância como um documento de identidade da escola, que revela intenções e finalidades da comunidade educativa no que se refere à sociedade que deseja construir e à formação de um ser humano que se pretende valorizar e vivenciar no cotidiano da

escola. Além de revelar a concepção de escola, de educação, de currículo, de ensino-aprendizagem da comunidade escolar.

Assim, Gadotti (2004) refere-se à elaboração do PPP como um retrato da autonomia da escola, quer seja no campo pedagógico ou político; e, nesse entendimento, não é possível construir um projeto sem uma direção política, uma direção, um rumo. Por isso, o projeto pedagógico da escola é sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como um horizonte da escola

Durante o período de imersão na escola, foi possível participar de duas reuniões. Na ocasião, os(as) professores(as) informavam aos pais sobre o desempenho de seus/suas filhos(as). A mãe 01 afirma: “Já fui convidada a várias reuniões, tais como: pais e mestres, apresentação de peças no pátio e bingos” (Mãe 01). No geral, as mães, pais e responsáveis destacaram que são convidadas sempre, mas que, na maioria das vezes, não participam dos acontecimentos da escola.

Aqui, é possível fazer uma consideração: a participação dos pais, mães ou responsáveis não deve ser resumida apenas a momentos eventuais, são eles agentes importantíssimos no processo de aprendizagem dos(as) seus/suas filhos(as), portanto, devem ser ouvidos e devem ter suas sugestões discutidas. Nas palavras dos(as) diretores(as), a participação dos pais e/ou mães limita-se às reuniões, apesar de haver outras situações em que podem contribuir com a escola e serem convidados(as) o tempo todo para se fazerem presentes e participativos(as).

As AC's foram também apontadas como um espaço de participação, como se pode perceber nas falas das professoras: “[...] são momentos bons, onde temos oportunidade para conversar assuntos pendentes e, também, trocar experiências [...]” (Professora 03); “[...] têm sido

momentos que nos proporcionam um melhor conhecimento da unidade escolar em si, permitindo, assim, mais participação [...]”.

No entanto, durante o período de observação, constatou-se que não há uma nítida compreensão por parte dos(as) docentes acerca desse momento enquanto espaço de reflexão na busca de alternativas viáveis para conduzir de maneira satisfatória o processo de ensino-aprendizagem. Esses eventos são, muitas vezes, vistos como meros encontros entre professores(as) e gestores(as) para discutirem calendários ou cumprirem uma exigência burocrática da escola, momento do qual a maioria dos(as) professores(as) participam apenas porque é contado como dia letivo.

Essa situação é refletida na falta de motivação dos(as) docentes em participar das AC's, como foi possível verificar durante as observações por meio dos discursos e práticas. Isso talvez se dê porque não percebiam realmente as AC's como um *espaçotempo* de troca, socialização e construção de saberes-fazer, ou não se vejam como educadores(as) aprendizes, que refletem constantemente sobre a prática docente em busca de iniciativas promotoras de mudanças.

Nesse sentido, Freire (2002, p. 92) assinala que não se “[...] pode chegar à mudança de postura apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão”. Por outro lado, professor(a) não é o(a) único(a) profissional que faz a educação, embora seja um(a) dos(as) maiores responsáveis, portanto, é preciso um olhar especial também para a formação contínua dos(as) demais profissionais da educação, a fim de que as iniciativas possam ter sucesso.

Os percalços da gestão democrática são evidentes em qualquer escola pública, exatamente por não haver uma política educacional que trate a escola como *espaço tempo* democrático, não como uma prisão

cercada por grades para evitar conflitos. Ou seja, não se percebe que a escola tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes, valores, conhecimentos, por parte dos(as) alunos(as), pela ação mediadora e problematizadora dos(as) professores(as) e pela organização e gestão da escola. A principal função social e pedagógica das escolas é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos de pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética do ser humano.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Discutir possibilidades de construção da gestão democrática participativa na escola pública, em contextos e realidades tão diversos, como é o caso da realidade do Município de Mairi/BA, não se constitui em tarefa fácil, em meio aos muitos limites institucionais das próprias escolas.

Essa questão reveste-se de outra conotação quando se considera a pouca tradição democrática da sociedade e das relações sociais circundantes de uma democracia representativa que, quase sempre, é entendida como outorga de poder a alguém para representar outros. Isso acaba por afastar os sujeitos, inclusive, dos grandes debates em nível municipal, estadual e nacional em todas as esferas que envolvem diretamente a vida de todos, seus trabalhos, suas relações sociais.

Porém, como já afirmado anteriormente, a natureza da ação dos profissionais da educação impõe-lhes uma condição de não serem reprodutores(as) simplesmente dos conhecimentos, mas de serem participantes ativos(a) da construção, da reconstrução, da discussão, da

reflexão do processo educacional no seu atrelamento à própria concepção de mundo, de sociedade, de educação, de escola e de homem/mulher e de sociedade.

Com os ventos favoráveis à democratização nos idos de 1980, também passou a ganhar volume o debate que ensejava uma educação e uma escola pública democrática, condição essa que, do ponto de vista legal, tem como marco a Constituição de 1988, a qual trouxe um capítulo referente à educação e fundamentou a gestão democrática do ensino público, em seu artigo 206, inciso VI (BRASIL, 2000, p. 119). A partir dessas conquistas legais trazidas pela Constituição Federal, a gestão escolar toma forma de debate político, tendo como um dos principais pontos a descentralização das medidas administrativas, pedagógicas e financeiras dentro da estrutura da escola.

No bojo dos debates sobre a democratização da sociedade, em face do conjunto de legislação criada para garantir o gerenciamento das instituições escolares de forma democrática e um ensino de qualidade, esse processo foi iniciado, no município em evidência neste estudo, quando sancionada a Lei Orgânica Municipal no ano de 2006 – art. 126, inciso III (BRASIL, 2006, p.66).

Como desdobramento, essa discussão resultou na criação e implantação do Estatuto do Magistério do município de Mairi, sancionado em 07 de dezembro de 2009, que se refere à gestão democrática no sistema municipal, em seu Art. 27, fazendo referência à Constituição Federal de 1989 e à LDB de 1996, retomando o assunto no Art. 28, estabelecendo as seguintes normas: “A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal dar-se-á pela participação da comunidade nas decisões e encaminhamentos, fortalecendo a vigência da cidadania” (CF. BRASIL, 2009, p. 8).

Embora a Constituição Federal tenha sido sancionada em 1988 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Lei 9.394/96), observa-se que, no caso da realidade investigada, esses dispositivos não estão sendo cumpridos, pois as escolhas dos(as) gestores(as) dos estabelecimentos de ensino são feitas através da indicação política, reproduzindo uma prática comum à maioria dos municípios baianos, o que remonta a antigas práticas de clientelismo e favorecimento político tão severamente criticadas pela literatura especializada da área.

Nesse sentido, faz-se necessária uma mudança radical na administração da escola, que necessita tomar uma nova face, a fim de questionar todas as práticas autoritárias e centralizadoras, geradoras de ações limitadas e isoladas que só reforçam as práticas clientelistas, conforme sugerem as propostas/concepções atuais presentes na legislação brasileira.

Compreende-se que todas essas questões fazem parte de um grande desafio diante dos problemas sociais atuais, e que, muitas vezes, sente-se uma limitação diante das questões sociais, políticas e econômicas mais amplas. Por outro lado, como professores(as), servidores(as) sociais, e mesmo no limite de uma sociedade dividida em classes, é necessário buscar e abrir espaços para a ampliação do debate democrático. Isso será possível quando toda a comunidade escolar estiver envolvida pela compreensão da concepção crítico-reflexiva, de modo que esta seja alicerce para a conquista da autonomia; e, ainda, quando a construção de forma coletiva for objetivo comum de todo o âmbito escolar.

Nas escolas em que esse estudo foi realizado, foi possível visualizar, durante a pesquisa, que a gestão democrática participativa está sendo construída paulatinamente. Nessa caminhada, é natural que aconteçam avanços e retrocessos, os quais puderam ser claramente

identificados, tais como os citados anteriormente. O envolvimento dos diferentes “atores” escolares é um requisito fundamental na construção da gestão comprometida com a transformação social.

A natureza tradicional é ainda predominante nas organizações escolares e foi identificada na escola, o que, ao longo deste texto, discutiu-se a partir dos teóricos: Paro (1996), Libâneo (2003), Martins (1999), entre outros. No entanto, os mesmos teóricos apontam práticas que podem dar um “novo” direcionamento às atividades gestonárias, que foram também percebidas na escola. Tal constatação leva à afirmação que não há como enquadrar a gestão da escola em um “modelo” ou concepção de gestão única e demarcada. É possível destacar que, nas gestões das escolas pesquisadas, é comum identificar tanto práticas consideradas tradicionais ou conservadoras como participativas ou democráticas.

Dessa forma, tudo o que se pensa e tudo o que se sonha como objetivos educacionais deve ser mesmo idealizado, pois, se não forem, repetir-se-ão, todo ano, as mesmas práticas sem repensar, sem refletir, sem agir. Em suma, todas as conquistas que se tem nos dias de hoje já foram idealizadas no passado; por isso, todos os profissionais da educação devem sonhar, agir, refletir e idealizar sua participação dentro da educação, em busca de uma educação de maior qualidade e mais participativa e, acima de tudo, dialógica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Dalton José. *A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.
- ALVES, Nilda; FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Conceição. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação*. Rio de Janeiro, RJ: ED UERJ, 2019

- BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: Ferreira, N. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal*. Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, 2002.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *Políticas de Descentralização da Educação, Municipalização do Ensino Fundamental e Desigualdades Educacionais*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001 (Projeto de Pesquisa).
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A Educação como Política Pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BRAGA, Luiz Ricardo Pereira de Almeida. *A intensificação do trabalho do diretor escolar*. Orientadora: Maria Abádia da Silva. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2016.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BAHIA, *Lei Orgânica do Município de Mairi*. Bahia: Gabinete do Prefeito, 2006.
- BAHIA. *Estatuto e plano de carreira do magistério público de Mairi*. Projeto de Lei Complementar nº 04, de 07 de dezembro de 2009. Bahia/Mairi, 2009. p. 32.
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2000.
- BRASIL. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares. Brasília, DF, 2004 (p. 58 - 70)
- BORDENAVE, Juan Diaz. *O que é participação*. Coleção primeiros passos, 8ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- CURY, C. R. J. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reforma educacional? In: Cury, C. R. J. et al. (org.). *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e plano nacional de educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

- CABRAL NETO, Antonio; SOUSA, Luis Carlos Marques. Autonomia da escola pública: diferentes concepções em embate no cenário educacional brasileiro. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. (Orgs.). *Políticas públicas educacionais*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.
- DEMO, P. *Participação é conquista: noções de políticas social e participativa*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- DOURADO, L. F. *A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil*. 2 ed. São Paulo. Cortez, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23 ed. São Paulo. Paz e Terra, 2002.
- GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologia*. 2ª ed. – Chapecó: Argos, 2012.
- GODOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1995.
- HORA, D. L. da. *Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios de participação coletiva/Campinas, São Paulo: Papirus,1997*.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, Nirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: *Educação escolar: políticas, estrutura e organização/ OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra*. São Paulo: Cortez, 2003.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima F. (Org.) *Política e Gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. Série: educação em ação São Paulo: Ática, 1997.

PARO, V. H. *Eleições de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas. São Paulo: Formação e trabalho pedagógico. 1999.

PADUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Sobre a questão do método. In: *Metodologia da pesquisa: abordagens teórico-prática*. 17^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

RANGEL, Mary. Supervisão e orientação educacional; concepções e práticas conjuntas. In: RANGEL, Mary. (Org.). *Supervisão e gestão escolar na escola: conceitos e práticas de mediação*. 3 ed. Campinas – SP: Papirus Editora, 2011, p.p 11-24 [Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico].

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1999.

SILVA, Ilse Gomes. *Democracia e participação na “reforma” do estado*. São Paulo: Cortez, 2003.

11

ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: CAPITALISMO E MILITARISMO, A MARCHA ACELERADA PARA A BARBÁRIE?

*Celi Nleza Zulke Taffarel*¹

*Gabriela do Espirito Santo*²

*Luciano Soares da Silva*³

*Pedro Henrique Ferreira de Melo*⁴

*Irinaldo Deodato Silva*⁵

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A problemática mais geral aqui delimitada diz respeito ao “Capital e Militarismo”. Delimitamos o presente estudo ao problema da militarização da educação pela via das Escolas Cívico-Militares instituídas pelo Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM) e as Escolas Cívico-Militares (ECIM), que fazem parte do processo que vem ocorrendo desde o final do século XX e está perpassando o início do século XXI, ganhando impulso especial a partir de 2019, com a eleição e posse do governo de extrema direita de Jair Messias Bolsonaro, com a

¹ Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores. Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia

² Mestranda. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores. Universidade Federal de Alagoas.

³ Mestrando. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores. Universidade Federal de Alagoas.

⁴ Mestrando. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores. Universidade Federal de Alagoas.

⁵ Doutor em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia.

implementação do Decreto nº 9.665 de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019a).

Para sustentar o projeto histórico-capitalista, avançam no Brasil as forças de direita (CASIMIRO, 2018; SOLANO, ROCHA, 2019) e extrema direita (FACCHIN e SANTOS, 2022) que estão impulsionando medidas de ajuste estrutural na economia política, de caráter ultra neoliberais (MONTORO, 2014), a denominada “economia de guerra” (LUXEMBURGO, 2021), de modo a impulsionar e adaptar a formação da classe trabalhadora, para a submissão à lógica empresarial (FREITAS, 2018), a lógica opressora e exploradora do capital, que traz a guerra e o militarismo como “condição genética” para assegurar dominação de classe, a luta concorrencial e, campos de acumulação (MONTORO; 2022, p15). Nesse contexto, o militarismo *“desempenha na história do capital, uma função bem determinada (...)se revela um meio de primeira ordem para a realização de mais-valia do capital, ou seja, um bom campo para a acumulação”* (LUXENBURGO, 1985, p.311)

A passos largos, vem sendo instalado no Brasil o militarismo. O Decreto nº 9.665 (BRASIL, 2019a) criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico Militares e está no bojo da Reformulação da Estrutura do Ministério da Educação. Eliminam-se estruturas ministeriais que interessam a classe trabalhadora como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada pelo Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012) com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos Direitos Humanos e da Sustentabilidade Socioambiental e se valoriza a implementação de Escolas Cívico-Militares. A SECADI/MEC desenvolvia ações no campo da Educação de Jovens e

Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Assim também foi desestruturado, durante o governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro⁶, o Programa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária, vinculado ao Instituto Nacional de Reforma Agraria, existente no também extinto Ministério de Desenvolvimento Agrário (PRONERA/INCRA/MDA).

O Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares passa a ser prioridade de governo com suas Diretrizes e suas finalidades adaptadas ao militarismo e à Base Nacional Curricular Comum.

Ao nos perguntarmos sobre quantas escolas foram militarizadas no Brasil a partir do Decreto nº 9.665 de 2 de janeiro de 2019, constatamos que a meta consiste na instalação de 216 Escolas Cívico-Militares até 2023, sendo 54 por ano. A referência de modelo das Escolas Cívico-Militares seriam as denominado de “alto nível dos colégios militares”. Em 24/11/2021, o Governo Federal informou que existiam 300 municípios aguardando aprovação para implementar a Escola Cívico-Militar e que já foram implementadas 127 escolas que adotaram esse modelo em 26 estados, atendendo 83 mil famílias (VILELA, 2022). Na Bahia a implementação de Escolas Cívico-Militares tem início em 2017, antes do Programa Federal, em iniciativa de Prefeituras, Governo Estadual e Polícia Militar, com o intuito de deixar sob responsabilidade da Polícia

⁶ A Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado Federal averiguou exaustivamente e concluiu que durante o Governo de Bolsonaro ocorreram crimes no enfrentamento da COVID-19, por exemplo: crime comum, crime de responsabilidade e crime contra a humanidade por parte do Governo Federal Para maiores informações a respeito do assunto, é possível acessar os links: <<https://static.poder360.com.br/2021/10/relatorio-final-renan-calheiros-cpi.pdf>> e <<https://www.brasildefato.com.br/2021/10/20/leia-integra-do-relatorio-final-da-cpi-da-pandemia-apresentado-por-renan-calheiros-no-senado>> .

Militar a questão da disciplina sendo a parte pedagógica gerida pela equipe escolar. A imprensa, através da Gazeta do Povo, em 08/01/2020, noticiou “A participação militar nas escolas ocorre com a presença de três figuras: um diretor disciplinar, um coordenador disciplinar e tutores (...)recebendo, além de seu soldo, uma remuneração de cargo em comissão que varia entre R\$ 2 mil e 3 mil”⁷.

Não estamos nos referindo aqui às escolas militares, mas, sim, às escolas cívicas que foram militarizadas, baseados no trabalho acadêmico de Santos *et al.* (2019). Quando nos referimos a militarização das escolas públicas estamos nos referindo à articulação de iniciativas a partir do Decreto nº 9.665 (BRASIL, 2019a). Compreendemos escolas militarizadas conforme a definição de Santos *et al.* (2019) como sendo:

As instituições escolares civis públicas, vinculadas às secretarias distrital, estaduais e municipais de educação, que por meio de convênio com as secretarias de segurança ou polícia militar, passaram a ser geridas em conjunto com as polícias ou passam a contar com a presença de monitores cívico-militares. Também se enquadram nesse quesito aquelas escolas que fazem convênio, acordos, parcerias com os comandos das Polícias Militares, passando a contar com assessoria da corporação, para a aplicação da “Metodologia dos Colégios da Polícia Militar” ou processo de gestão compartilhada nas escolas municipais. Mais recentemente, em consonância com a adesão da sociedade a esse modelo, vai surgindo outra modalidade de militarização: as secretarias municipais de educação têm adquirido pacotes educacionais (de empresas ou organizações não governamentais) de militarização das escolas públicas, que continuam geridas pelo município, mas utilizam um projeto militarizado. O país possui ainda escolas privadas que utilizam a chamada “metodologia” dos colégios da Polícia Militar, redes de escolas privadas que autodenominam “Escola da Polícia Militar”, mas que

⁷ Leia mais em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/bahia-governado-pelo-pt-100-escolas-militarizadas/>.

pertencem a grupos filantrópicos e não seguem necessariamente as normas regimentais das corporações militares, como é o caso das 11 escolas existentes em SP, pertencentes à Cruz Azul. No grupo das escolas privadas existem aquelas criadas por associação de militares para atender, prioritariamente, aos filhos de militares. Essas escolas possuem normas e princípios militares, mas são financiadas pelas mensalidades pagas pelos pais e não recebem subsídio das corporações (SANTOS *et al.*, 2019, p. 584-585).

Os fundamentos que orientam as escolas militarizadas estão disponíveis em uma série de materiais (Público Alvo; Adesão; Perguntas e Respostas; Cartilha de Orientação; Guia de comunicação Visual; Diretrizes das ECIM; Sugestões de Implementação do PECIM; Relação ECIM 2020, 2021, 2022; Livro PECIM) dos quais destacamos que: .

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano. O modelo a ser implementado pelo Ministério da Educação tem o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e se baseia no alto nível dos colégios militares do Exército, das Polícias e dos Corpos de Bombeiros Militares. Os militares atuarão no apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação continuarão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógicos. Participarão da iniciativa militares da reserva das Forças Armadas, que serão chamados pelo Ministério da Defesa. Policiais e Bombeiros militares poderão atuar, caso seja assim definido pelos governos estaduais e do Distrito Federal (O PROGRAMA..., c2022, online).

Constatamos, quanto à parceria para o desenvolvimento do PECIM, o envolvimento dos Ministério da Educação e Ministério da Defesa, com

apoio de militares de forças auxiliares, por intermédio das Secretarias de Segurança Pública dos Estados e Distrito Federal. Cabe ao Ministério da Defesa, segundo o PECIM, chamar militares aposentados para compor o corpo que atuará na gestão escolar, e gestão educacional e, ainda, o Regime de Colaboração entre Secretarias de Educação.

Localizamos também que existem “prioridades” que são as escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade onde deverá, com prioridade, ser implementada a concepção das Escolas Cívico-Militares e seu modelo de gestão para as áreas educacionais, didático-pedagógica e administrativa, conforme prescreve o Decreto nº 10.004/2019, no art. 3º, inciso II, que instituiu o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2019b).

O que constatamos é que as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares ultrapassam, em muito, o anunciado no programa quando do seu lançamento, no que diz respeito ao “apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação continuarão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógicos” (O PROGRAMA..., c2022, *online*). O que constatamos é que o PECIM foi estruturado não somente para apoiar a gestão de escolas públicas estaduais, municipais e distritais de Educação Básica nas Etapas do Ensino Fundamental (6º a 9º Ano) e Ensino Médio (1º a 3º ano). Elas foram estruturadas para assegurar uma concepção de formação humana enquadrada no projeto histórico das forças armadas. Reside aqui um exemplo significativo do militarismo atuando na formação da classe trabalhadora que frequenta as escolas públicas. Existe comprovadamente a tutela da concepção estruturante do militarismo na formação das crianças e jovens a partir do 6º ano escolar. A concepção fundante do militarismo por ser localizada na Lei e diz respeito à hierarquia, à

disciplina, à submissão às regras e normas do código militar, à coesão militar. Isso está previsto no Estatuto dos Militares, Lei nº 6.880/1980:

rt. 2º As Forças Armadas, essenciais à execução da política de segurança nacional, são constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, e destinam-se a defender a Pátria e a garantir os poderes constituídos, a lei e a ordem. São instituições nacionais, permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República e dentro dos limites da lei (BRASIL, 1980, online).

A submissão às hierarquias e à disciplina militar incide na autonomia pedagógica de gestão e administração das escolas. Isso é evidente em cada um dos “Norteadores das ações” e seus Títulos, Capítulos e Seções expostos com seus Artigos. As Competências e Habilidades e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC – (BRASIL, 1996) são marcos orientadores assumidos pelo projeto cívico militar de escola (BELTRÃO, TAFFAREL; 2019). Expressam-se, nesse ponto, as necessidades formativas submissas do capital. Aqui é subsumida a função social da escola na perspectiva omnilateral, emancipatória. “Não combinam com tiranos Brasileiros corações” diz a estrofe do Hino de libertação da Bahia assim como não combinam as Escolas Cívico-Militares com diretrizes submetidas à concepção militarista, com a concepção de emancipação humana, finalidade histórica da educação para a superação da barbárie capitalista.

2 ONDE RESIDE A NECESSIDADE DO MILITARISMO? ONDE RESIDE A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA ATRAVÉS DE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES?

O capitalismo traz em si a guerra e a necessidade do militarismo. Vamos nos valer de duas referências históricas e um exemplo concreto

para apresentar elementos que demonstram os elementos interdependentes necessários ao capitalismo que o militarismo assegura – a dominação de classe; a exacerbada luta concorrencial e “novos” campos de acumulação do capital (LUXMBURGO, 1985).

Em discurso proferido em 1895 Jean Juarès bravo dirigente do movimento operário francês, assassinado em 31/07/1914, já destacava “O capitalismo carrega em si a guerra como a nuvem carrega a tempestade”. É a brava militante Rosa de Luxemburgo (1871-1919), também assassinada, que vai nos explicar, em sua obra “A acumulação do Capital”, escrito em 1912, os três elementos interdependentes que nos permitem entender o militarismo e sua condição genética no capitalismo, que é própria ao capitalismo. Ajuda-nos a compreender o que determina a necessidade do militarismo no capitalismo, que Montoro (2022, p15-16) organizou no seguinte:

1. A necessidade de assegurar a dominação sobre a classe operaria a fim de elevar o seu grau de exploração. A explicação científica desse processo está contido no Livro III de O Capital de Karl Marx, Seção III – Lei da queda tendencial da taxa de lucro. Capítulo 14. Causas contra – arrestantes. I Aumento do grau de exploração do trabalho.
2. A exacerbção da luta concorrencial num mercado mundial incapaz de responder às necessidades de valorização do conjunto dos capitais. Isso pode ser explicado cientificamente. A explicação científica deste processo está contido no Livro III de O Capital de Karl Marx, Seção VII – Os rendimentos e suas fontes - Capítulo 50 – A ilusão da concorrência.
3. A exigência de “novos” campos de acumulação, para os quais, segundo Rosa de Luxenburgo, põe-se à frente “*o militarismo como domínio da acumulação do capital*”; As explicações a esse respeito podem ser localizadas no Volume III de O Capital de Karl Marx, onde “O processo global da produção capitalista” é analisado desde a transformação do mais valor em lucro e da taxa de mais-

valor em taxa de lucro a análise das classes sociais e seus interesses antagônicos ao longo da história.

Atualizando esses fundamentos a partir de fatos concretos, A Revista da 4ª Internacional, *A Verdade*, em seu Número 111, de novembro de 2022, apresenta um dossiê sobre a Guerra, em especial na Ucrânia.

Montoro em seu texto “Capitalismo e militarismo: A guerra contra o povo ucraniano” (2022, pp11-32) traz dados aterrorizantes sobre vidas ceifadas, sobre populações deslocadas, sobre refugiados, sobre a devastação causada por uma guerra, que no capitalismo não é um acontecimento circunstancial, mas faz parte inevitável do capitalismo. Os dados apresentados por Montoro são de fontes verificáveis e podem ser localizados no Alto Comissariado para os Direitos Humanos, no Centro Regional de Informações das Nações Unidas, na Agência Nacional para Refugiados (ACNUR), no Fundo Monetário Internacional. Montoro aprofunda as respostas a uma pergunta crucial para toda a humanidade porque a vida no planeta está em jogo. Por que há guerra na Ucrânia? As respostas são formuladas a partir da concepção materialista do mundo com base no método dialético histórico, onde o fator determinante na história é a produção e reprodução da vida real. As condições econômicas determinam a existência. Para compreender o porquê da guerra é preciso partir de determinantes da reprodução social, na economia mundial atual, que estão ligados à base material da existência humana e social (MONTORO , 2022, P. 15).

O motor do capitalismo, explica Montoro, é a rentabilidade baseada na apropriação do trabalho não remunerado, da classe trabalhadora. A Classe capitalista se apropria de maneira conflituosa, conjuntamente e ao mesmo tempo, dessa rentabilidade, ocorrendo entre eles uma luta

cada vez mais aguda, ligada ao estreitamento do mercado mundial. A concorrência cada vez mais feroz e destrutiva é um dos principais fatores diretos da guerra. A rentabilidade está submetida à tendência da queda das taxas de lucro, combatida pontualmente de forma cada vez mais difícil com a exploração crescente e, inclusive, com elementos outros da barbárie, tais como as guerras.

Os dados expostos sobre as atividades da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) – que se expandiu de 16 Estados membros, para 30 Estados membros em 2022, representando uma ameaça concreta para a Rússia – e a movimentação dos Estados Unidos demonstram os fatores inerentes ao capitalismo (exploração, concorrência, dificuldade de valorização) que explicam o caráter inevitável do militarismo. Esse plano de fundo econômico da guerra demonstra que a grande vítima é o povo civil, mulheres, crianças, jovens, idosos que morrem, perdem suas referências territoriais e entram em levas de migrantes em todo o mundo. O que constatamos é que as forças destrutivas atacam as forças produtivas, que são destruídas.

As políticas de guerra que impõem ajustes estruturais, impõem destruição de serviços públicos, impõem aplicação do PIB na financeirização da economia e no setor armamentista, na indústria bélica, nas forças armadas, são uma declaração de guerra contra a classe trabalhadora e os povos, segundo Montoro (2022, p. 24). E isso tudo tem implicações na vida, no planeta, pelos riscos atômicos e pelo ataque às condições de vida da classe trabalhadora. Aumento de inflação, as dificuldades de abastecimento se somam, o que inclusive levou a FAO (Organização das Nações Unidas para a Alimentação), segundo Montoro (2022, p 27) emitir um alerta de “*uma crise alimentar generalizada, iminente, com a fome ameaçando a estabilidade de dezenas de países.*”

No mesmo dossiê aqui citado da Revista *A Verdade*, David Gozlan apresenta dados sobre “As indústrias de armamento no mundo: Rumo a uma economia da guerra” (2022, pp. 33-49). Valendo-se da obra clássica de Carl Von Clausewitz, *Da guerra: A arte da Estratégia* (São Paulo: Tahyu, 2005), Gozlan apresenta o conceito de “guerra” como um ato de força, pelo qual se obriga o adversário a se submeter à sua vontade. Demonstra também como a indústria bélica é linha assessória à privatização da pesquisa, demonstrando como os ajustes estruturais impõem condições à utilização do PIB em prioridades como, por exemplo, as pesquisas na chamada área militar. Gozlan discute também a permanência de guerras, como o imperialismo estadunidense procura dominar os mercados por meio dessas guerras e como o mundo vai sendo partilhado em tais conflitos. Apresenta também a ambiguidade das sanções econômicas utilizadas como substituição às armas (GOZLAN, 2022, p 38). Questiona, ainda, as guerras em nomes da democracia que se valem de governos e suas redes que sustentam guerras. Demonstra que a indústria de armas é um mercado parasitário, e oferece dados sobre o maior fornecedor de armas do planeta: os Estados Unidos. Expõe, também, a competição de empresas de armamentos, que necessitam de mercados para vender seus artefatos, e como essa disputa é travada de maneira brutal. Outra referência mundial conhecida e reconhecida em termos de oferta de equipamentos militares é a França. Menciona, ainda, o caso da China e da Rússia, com a disputa pelas inovações bélicas. Ao apresentar o orçamento militar de vários países, Gozlan demonstra como esses orçamentos aumentaram e destaca que o mercado de armamentos é pouco transparente. O Espaço é um setor capturado pela indústria bélica e entra aí a disputa para controlar mecanismos tecnológicos de alertas, geolocalização, navegação e controle de atividades dos adversários.

Gozlan conclui sua contribuição destacando que “*Lutar contra as guerras imperialistas é preparar a revolução*”. Diz ele, “*a tarefa dos revolucionários não é determinar a hora desta revolução (...) os revolucionários tem a tarefa de uma vez analisados e conhecidos os elementos materiais da transformação (...) manter as forças operárias prontas para a luta que o desencadeamento dos antagonismos sociais deverá provocar*”. (GOZLAN, 2022, p. 49).

Ao analisar os “paradoxos da barbárie”, Passos e Teixeira (2021) realizam uma análise da atual superestrutura neoliberal, que sustenta o atual modelo de acumulação capitalista e suas implicações na democracia liberal burguesa, nos direitos humanos básicos, expressos em liberdades básicas, materializados em direitos de cidadania. As autoras concluem que “*esse projeto societário neoliberal e neoconservador que forma a atual nova direita colide, convive, (re)significa e esvazia a democracia e os que podem ou não ser considerados cidadãos e ter garantidos os seus direitos humanos*”. Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), essa política levou à morte de aproximadamente 692.652, dados de 25/12/2022, obtidos no sitio do próprio Ministério da Saúde (<https://covid.saude.gov.br/>). Destes, pelo menos três quartos poderiam ter suas vidas salvas se não tivesse sido aplicada a necropolítica (MBEMBE, 2020), o poder político decidindo quem deve morrer e quem deve viver. E entre os que morreram os maiores índices estão entre os povos indígenas e a população negra.

Trata-se, portanto, de questionar como as políticas ultra neoliberais, militaristas, influenciam, tanto a formação da classe trabalhadora, como suas condições de vida digna.

3 NEXOS E RELAÇÕES ENTRE O MILITARISMO E A EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

O PECIM está articulado ao projeto histórico que destrói forças produtivas, destrói soberania, democracia, direitos, conquistas e meio ambiente. Está articulado ao projeto histórico que destrói a escola pública laica, inclusiva, democrática, gratuita, de qualidade socialmente referenciada. Esta questão é articulada com a concepção de formação humana unilateral submetida à BNCC, ou seja, a formação para adequação e manutenção, subsunção, do trabalho ao capital (ANTUNES, 2020) e o Estado ao imperativo das políticas liberais, neoliberais e ultra neoliberais, todas a serviço do capital.

A possibilidade histórica da Escola Pública desenvolver um Projeto de Escolarização baseado na formação humana omnilateral (MANACORDA, 1989), integral, emancipatória, dentro de escolas que adotam o PECIM é impossível. O Projeto de escolarização militar é a adaptação e submissão do cidadão ao modo de vida da produção capitalista. Capitalismo que, como demonstramos, traz em seu germe o militarismo, as guerras.

O Projeto de Escolarização na perspectiva da formação humana omnilateral, ou seja, antagônica à formação unilateral, que se adequa à lógica dos capitalistas, na perspectiva da emancipação humana, construção histórica da classe trabalhadora, apresenta outras diretrizes.

Podemos constatar isso na expressão da luta de classes, no antagonismo de projetos, no confronto de interesses que perpassam a Educação nas obras de Mário Manacorda (1989), Aníbal Ponce (2000), Dermeval Saviani (2007). A partir destas contribuições teórico-críticas é possível reconhecer que a classe trabalhadora construiu, nas lutas de

classes, concepções e diretrizes diferenciadas das atuais Diretrizes Nacionais Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 1996), que devem ser imediatamente revogadas.

A formação humana omnilateral tem o propósito de elevar a capacidade teórica da classe trabalhadora, pelo acesso ao patrimônio cultural da humanidade, para o pleno e máximo desenvolvimento das potencialidades do ser humano. A educação escolar, neste projeto histórico de transição, segundo Martins (2013), assume a centralidade no desenvolvimento dos processos funcionais e no desenvolvimento psíquico.

Nesse sentido, Silva (2022) defendeu sua tese de doutorado demonstrando que, em tempos de guerra, se faz imprescindível defender a função social da escola que é o desenvolvimento das máximas potencializadas dos seres humanos, elevando a capacidade teórica dos estudantes para constatar, compreender, explicar e agir cientificamente em relações sociais de produção da vida que necessitam ser radicalmente transformadas. E não será pela militarização que essa função social da escola irá se concretizar.

A militarização das escolas, que vem ocorrendo neste momento histórico, está assegurada pelos avanços das direitas (CASIMIRO, 2018; GALLEG0, 2018; SOLANO, ROCHA, 2019) e a constitucionalização da barbárie (FREITAS, 2019).

Segundo Casimiro (2018), aparelhos privados do processo de internacionalização da burguesia brasileira atuam complementarmente com o Estado para a estruturação e atualização da dominação da classe burguesa no Brasil, expandindo as ideias da classe dominante para além das fronteiras. As evidências desses processos de “penetração de aparelhos burgueses de ação política e ideológica na estrutura estatal”, seguindo

Casimiro (2018, p. 459), visam ampliar as expropriações sociais em benefício dos interesses específicos das classes dominantes. Esse é o *modus operandi*, segundo o autor, da nova direita que age articulando, contraditória e dialeticamente os mecanismos de consenso e coerção. Vinculam-se grupos econômicos nacionais e internacionais e interferem em políticas públicas pautadas em reformas e privatizações de modo a privatizar a gestão e as funções sociais do Estado, controlando fundos públicos e criando as próprias “regras do jogo que estão jogando” (CASIMIRO, 2018, p. 465).

Com base no “Ódio como Política” (GALLEGO, 2018) ocorre a reemergência das direitas brasileira baseadas no neoconservadorismo e liberalismo. Através da violência, do Estado de Exceção, forjam-se inimigos, atacados via aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, 2022), via judiciário, via planos de austeridade e planos velados – entre os quais se situam as iniciativas do militarismo.

Exemplos não nos faltam a partir do atual Executivo, Legislativo e Judiciário. Nesse contexto, estão o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016, a “Operação Lava jato” que retira o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva da eleição presidencial em 2018, o “orçamento secreto” aprovado pelo Governo Bolsonaro em 2019, e agora reprovado por ação do Supremo Tribunal Superior, até a militarização das escolas. Institucionaliza-se a barbárie via projetos, programas, decretos e emendas à constituição e demais medidas adotadas pelas direitas no poder (SOLANO; ROCHA, 2019).

O que é a constitucionalização da barbárie? Segundo Luiz Carlos de Freitas (2019), isso está ocorrendo com medidas parlamentares que atacam direitos constitucionais:

As medidas do governo Bolsonaro estão sendo acompanhadas por Projetos de Emendas Constitucionais – PECs – de forma a eternizar na Constituição as características distintivas do conservadorismo e do neoliberalismo. Especialmente no caso da economia, trata-se de blindar o livre mercado pela Constituição, de forma que as demandas provenientes das lutas populares dificilmente possam ser acatadas pelo Congresso. A mais nova ideia a ser enviada ao Congresso atual é a relativização do papel do Estado na garantia dos direitos sociais, o que deverá conduzir à ampliação das áreas disponíveis para privatização e legitimar a transferência de recursos públicos para o setor privado, via mecanismos de atenção mínima (vouchers, por exemplo). (FREITAS, 2019, *online*).

A luta contra o Estado de Exceção, contra a destruição da democracia, foi travada no pleito eleitoral de 2022. Setores progressistas, forças sociais-democratas, movimentos sociais de luta, organismos de luta da classe trabalhadora, que defendem o Estado de Direito, a Democracia participativa, os direitos trabalhistas, o meio ambiente e são contra o Estado de Exceção (VALIM, 2017) colocaram um fim no governo genocida de Bolsonaro, o que não significa que as forças de direita e extrema-direita que asseguraram o bolsonarismo, estejam superadas.

O que constatamos é que a militarização das escolas ocorre com a militarização do Estado Brasileiro via militarização do Executivo, ou seja, com a instalação de mais militares nos espaços do Executivo e via Legislativo, com a eleição de uma bancada de extrema direita que, após ocuparem cargo no atual governo de extrema direita, como por exemplo, Hamilton Mourão, eleito Senador pelo Rio Grande do Sul, pelo Partido Republicano, Vice-presidente de Jair Messias Bolsonaro; Ricardo Salles eleito Deputado Federal pelo Estado de São Paulo, pelo Partido Liberal – PL, ex-ministro do Meio Ambiente no governo de Jair Messias Bolsonaro; Damares Alves eleita Senadora pelo Distrito Federal,

pelo Partido Republicanos, ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do Governo de Jair Messias Bolsonaro; Sergio Mouro, eleito Senador pelo Estado do Paraná, pelo Partido União Brasil, ex-ministro da Justiça no governo de Jair Messias Bolsonaro; Marcos Pontes eleito Senador pelo Estado de São Paulo, pelo Partido Liberal, ex-ministro de Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação do governo de Jair Messias Bolsonaro; Eduardo Pazzuello eleito Deputado Federal pelo Rio de Janeiro, pelo Partido Liberal, ex-ministro da Saúde do governo de Jair Messias Bolsonaro, entre outros. São eleitos para ocupar cargos no Senado e na Câmara dos Deputados Federais ampliando assim a bancada da extrema direita no parlamento brasileiro. Com estas eleições a extrema direita se consolida como força política e se normaliza no Brasil e veio para ficar. (ELEIÇÃO MOSTRA, 2022).

Os dados das últimas eleições de 2022 demonstram que:

Puxados pela onda bolsonarista iniciada em 2018, 87 candidaturas ligadas à Segurança Pública foram eleitas nestas eleições, segundo dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). De candidatos do mesmo grupo, houve o aumento de 27% em 2022, de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (REDAÇÃO JORNAL DE BRASÍLIA, 2022, online).

Em matéria publicada na Revista Piauí, datada de 26/08/2022, a socióloga Samira Bueno, diretora executiva do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, com mestrado e doutorado em Administração Pública e Governo da Fundação Getúlio Vargas (FGV), já demonstrava que: “A política entrou nos quartéis (e é de direita)” (BUENO, 2019, online). Isso fica evidente, com dados empíricos, que a bancada militar (denominada no senso comum de Bancada da Bala) está aumentando numericamente no parlamento brasileiro.

Essas medidas de Emendas à Constituição, conforme denunciou Luiz Carlos de Freitas (2019), significam incluir na constituição medidas que aprofundam a barbárie. Com o resultado do primeiro turno das eleições no Brasil, em 2022, constatamos um aumento da bancada de direita e extrema direita.

As denúncias do Professor Luiz Carlos de Freitas em 2019, já antecipava a tragédia, decorrente do não cumprimento de dispositivos constitucionais que condiciona o cumprimento do artigo 6º da Constituição Federal de 1988 que diz:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a Previdência Social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 2016, p. 18)

Os interesses dessa bancada, agora instalada tanto no Senado quanto na Câmara dos Deputados, dizem respeito a: (a) apropriação privada dos fundos públicos; (b) disputa dos rumos das leis e dos planos, projetos e programas na área Educacional, ambiental, social, saúde, ciência; (c) a privatização do patrimônio público; (d) a espoliação das reservas indígenas; (e) o controle ideológico das ideias da classe trabalhadora, visando com que as ideias dominantes sejam as ideias da classe dominante, burguesa, exploradora. Assim, entra aí o aprisionamento da escola com as medidas que foram, estão e serão cada vez mais violentas no próximo período.

A devastação, o desmonte das políticas públicas e, conseqüentemente, os impactos nos diversos setores como para a classe trabalhadora, em especial na educação, podem ser constatados na excelente contribuição técnica da Associação Nacional dos Especialistas em

Políticas Públicas e Gestão Governamental – ANESP, publicada recentemente (2022). Na coletânea de textos, é feito o registro e a análise sobre “a paralisia, a alteração de marcos legais, apontando para o movimento contínuo e programático de desmonte de programas, políticas ou áreas inteiras de ação estatal” (ANESP, 2022, p. 13).

Após as eleições, onde sagrou-se vencedor Luiz Inácio Lula da Silva, a equipe de transição composta por 970 pessoas da mais destacada relevância técnica, científica, política constatou, segundo palavras do Vice-Presidente Alckmin, que afirma nunca ter visto algo semelhante na vida pública. “O Brasil é terra arrasada! Temos que começar do zero”!⁸

Ainda segundo Luiz Carlos de Freitas (2019):

A Constitucionalização da barbárie induz um processo de privatização, o qual induz à vivência da concorrência e da meritocracia. Esta por sua vez, justifica a barbárie, realimentando todo o círculo. Sob pressão da crise sistêmica do capitalismo, este círculo vicioso se converte em uma espiral de violência proto-fascista que se não for interrompida, levará as formas fascistas de organização social. (FREITAS, 2019, online).

O que vamos enfrentar no próximo período é o aprofundamento da Constitucionalização da Barbárie caso a classe trabalhadora organizada não entre em ação.

4 À GUIA DE CONCLUSÃO: AS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES COMO APARELHOS DE AÇÃO POLÍTICA E IDEOLÓGICA “DAS DIREITAS” A SERVIÇO DE GUERRAS.

Demonstramos no presente texto que a militarização das escolas não é um programa isolado, mas faz parte de um projeto que tem como

⁸ Leia mais em: <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/alckmin-apresenta-cenario-de-terra-arrasada-deixado-pelo-governo-bolsonaro/>

central a manutenção e aprofundamento do modo de vida capitalista, que traz em si o germe da militarização, das guerras e, portanto, se opõe à emancipação humana, que em última instância é a superação da sociedade dividida em classes sociais.

Levando em consideração as Diretrizes, próprias das forças armadas, que tem seus alicerces constitucionais na hierarquia, na disciplina, na coesão das tropas militares, nos cabe perguntas sobre o desenvolvimento psíquico dos estudantes, sobre a autonomia pedagógica dos/as professores/as e a forma de gestão e organização que a escola está adotando, a partir da militarização do Estado e da Educação.

Temos que questionar radicalmente as diretrizes curriculares, a formação inicial e continuada de professores/as, a situação da gestão democrática das escolas, questionar sobre a desvalorização da docência, a desprofissionalização da docência, do magistério, questionar sobre a forma organizacional da escola, sob a base dos fundamentos da lógica do capital

Em meio ao acirramento da luta de classes, para impulsionar um projeto de escolarização, cujas bases não sejam a adaptação ao modo de vida capitalista que está destruindo a humanidade, nos cabe não somente deter a barbárie, expressa também na militarização das escolas e do Estado, mas apresentar alternativas superadoras em relação ao currículo escolar, à gestão da escola, à forma organizacional e à normatização desse espaço. Apresentar alternativa superadora para a formação inicial e continuada de professores/as, com valorização e profissionalização da docência, melhorias salariais, de carreira, de seguridade social, assistência, previdência e saúde. Nos cabe também lutar permanentemente pela superação do modo de vida capitalista. O capitalismo e sua forma atual de economia política, como bem

demonstra Montoro (2014), não convive com soberania, democracia, direitos da classe trabalhadora e preservação do meio ambiente.

O que fazer frente ao avanço do militarismo? O que fazer frente à militarização das Escolas? O que fazer frente à militarização do Estado? O que fazer frente à avassaladora ocupação do parlamento brasileiro pela Bancada da Bala e da Barbárie? O que fazer para deter a destruição da soberania, democracia, direitos e meio ambiente? O militarismo é uma condição genética do capitalismo. A expressão dessa necessidade na Educação é visível na militarização das escolas e na Base Nacional Curricular Comum. Capitalismo e militarismo andam juntos provocando guerras. Refletindo coletivamente nas possíveis respostas para tais desafios apresentamos, a seguir, as reivindicações da classe trabalhadora, para enfrentar esta barbárie:

- (1) Revogação de todas as medidas adotadas que instauram o retrocesso civilizatório, com a implementação constitucional da barbárie. Revogar todo o aparato legal que organiza o militarismo nas escolas e no Estado brasileiro;
- (2) Permanecer na luta com as organizações da classe trabalhadora, mobilizando, enfrentando nas ruas junto ao poder popular, a barbárie institucionalizada;
- (3) Pressionar o parlamento apoiando a bancada minoritária de esquerda, que defende as reivindicações imediatas e estruturais da classe trabalhadora;
- (4) Exercer no campo de nossa atuação profissional nossa capacidade de estudar, criticar, mobilizar, organizar, propor e implementar a práxis revolucionária, pois caberá à classe trabalhadora fazer esse enfrentamento que poderá durar décadas na defesa intransigente da Educação Pública, laica e democrática mantida com recursos públicos de qualidade socialmente referenciada. Vamos à luta, a luta é para vencer o bolsonarismo, expressão atual da velha ideologia nazifascista cuja expressão está, também, na Constitucionalização da Barbárie;
- (5) Colocar a política educacional como um dos pilares centrais do projeto de reconstrução e transformação do Brasil em um país soberano, democrático,

com Estado de direitos garantidos a classe trabalhadora, com preservação do meio ambiente e com seu povo feliz;

- (6) Mais do que na hora de colocar em pauta com a classe trabalhadora organizada, com o poder popular, com o povo na rua, a necessidade de uma Constituinte Soberana, Popular, Democrática, Inclusiva, para dar voz ao povo, na perspectiva de reconstruir e transformar o Brasil diante da crise de instituições e da constitucionalização da barbárie.

A conclusão que chegamos é que o PECIM deve ser imediatamente revogado, porque não interessa a parceria de apoio dos militares, de direita e de extrema direita, que são a espinha dorsal do capital, assim como, a BNCC que assegura a lógica do empreendedorismo e da meritocracia nas escolas. Quando se trata da formação emancipatória da classe trabalhadora, o projeto histórico é a superação do modo de vida capitalista. Com a eleição do presidente Luiz Inácio da Silva, com o voto do povo, pela força do povo, renasce no Brasil a possibilidade de determos a barbárie.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Lois. *Aparelhos ideológicos de Estado*. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

ALVES, Chico. Atuação de militares em cargos civis no governo federal sobe 193%. *UOL*, 31 mai. 2022. Notícias. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/chico-alves/2022/05/31/atuacao-de-militares-em-cargos-civis-no-governo-federal-sobe-193.htm>>. Acesso em: 10 out. 2022.

ANESP. Associação Nacional dos Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental. *Desmonte das políticas públicas no Brasil*. Contribuições Técnicas para o debate. Brasília: ANESP, 2022. Disponível em: <<https://anesp.org.br/todas-as-noticias/anesp-lana-coletnea-sobre-desmonte-de-politicas-pblicas-no-brasil>>. Acesso em: 19 out. 2022.

ANTUNES, Ricardo. *Capitalismo pandêmico*. São Paulo: Boitempo, 2020.

BELTRÃO, J. A; TAFFAREL, C.N. Destruição de forças produtivas e o rebaixamento da formação da Classe trabalhadora: o caso da reforma e da BNCC do ensino médio. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 11, n. 1, p. 103-115, abr. 2019.pp. 103-115.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Decreto nº 7.690*, de 2 de março de 2012 (Revogado pelo Decreto nº 9.005, de 14/3/2017, em vigor em 29/3/2017). Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-normaatualizada-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019*. Aprova a estrutura regimental do MEC. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-9665-2-janeiro-2019-787572-publicacaooriginal-157159-pe.html>>. Acesso em: 13 out. 2022.

PARTE SUPERIOR DO FORMULÁRIO

BRASIL. *Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019b*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. *Lei nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980*. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6880.htm>. Acesso em: 10 out. 2022.

BUENO, Samira. A política entrou no quartel (e é de direita). *Revista Piauí*, 26 ago. 2022. Disponível em: < <https://piaui.folha.uol.com.br/eleicoes-2022/politica-entrou-no-quartel-e-e-de-direita>>. Acesso em: 10 out. 2022.

CASIMIRO, F. H. C. *A nova direita: Aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Expressão popular, 2018.

ELEIÇÃO MOSTRA que extrema direita 'se normalizou" no Brasil e veio para ficar. *UOL*, 03 out. 2022. Notícias. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2022/10/03/eleicao-mostra-que-extrema-direita-se-normalizou-no-brasil-e-veio-para-ficar.htm>>. Acesso em: 12 out. 2022.

FATTORELLI, Maria Lucia; ÁVILA, Rodrigo. Gasto com dívida pública sem contrapartida quase dobrou de 2019 a 2021. *Auditória Cidadã da Dívida*, 15 fev. 2022. Disponível em: <<https://auditoriacidada.org.br/conteudo/gasto-com-divida-publica-sem-contrapartida-quase-dobrou-de-2019-a-2021/>>. Acesso em: 03 out. 2022.

FOLHA DE PERNAMBUCO. Livro “Comentários a um delírio militarista” ganha lançamento no Armazém do Campo. In: <https://www.folhape.com.br/cultura/livro-comentarios-a-um-delirio-militarista-ganha-lancamento-no/242961/> Acesso em 25 out. 2022

FÓRUM NACIONAL de Educação do Campo denuncia extinção do Pronera. *CPERS*, 2 mar. 2020. Disponível em: <<https://cpers.com.br/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>> Acesso em: 03 out. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. Constitucionalização da Barbárie: Privatização e Meritocracia. *Vermelho*, 25 nov. 2019. Disponível em: <<https://vermelho.org.br/2019/11/11/constitucionalizacao-da-barbarie-privatizacao-e-meritocracia/>>Acesso em: 03 out. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da Educação: Nova Direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALLEGO, E. S. *O Ódio como política: A reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo/SP: Boitempo, 2018.

- GERMANO, Camilla. Prisão de Milton Ribeiro: entenda as acusações contra o ex-ministro do MEC. *Correio Brasiliense*, 22 jun. 2022. Política. Disponível em: <<https://www.correiobrasiliense.com.br/politica/2022/06/5017196-prisao-de-milton-ribeiro-entenda-as-acusacoes-contra-o-ex-ministro-do-mec.html>>. Acesso em: 22 out. 2022.
- GOZLAN; David. As Industrias de armamento no mundo: rumo a uma “economia de guerra”. In: *A Verdade*. Revista Teórica da IV Internacional. Numero 111, Novembro de 2022, pp. 33-49.
- LOBREGATTE, Priscila. Defesa da ciência é batalha civilizatória no Brasil de Bolsonaro. *Vermelho*, 19 set. 2022. Disponível em: <<https://vermelho.org.br/2022/09/19/defesa-da-ciencia-e-batalha-civilizatoria-no-brasil-de-bolsonaro/>>. Acesso em: 10 out. 2022.
- LUXENBURGO, Rosa. *A acumulação do capital: contribuição ao estudo econômico do imperialismo*. São Paulo: Mova Cultura, 1985.
- MANACORDA, Mario Alichiero. *História da Educação*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- MARTINS, Ligia Marcia. *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MASCARO, Alysso Leandro. *Estado e forma política*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MEC. Ministério da Educação. Diretoria de políticas para escolas cívico-militares. *Diretrizes das escolas cívico-militares*. 2 ed. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf>. Acesso em 10 out. 2022.
- MBEMBE; Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2020.
- MONTORO, Xabier Arrizabalo. *Capitalismo y Economía Mundial: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI*. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.
- MONTORO, Xabier Arrizabalo. Capital e militarismo: a guerra contra o povo ucraniano. In: *A Verdade*. Revista Teórica da IV Internacional. Número 111, Novembro de 2022, pp. 11-32.

PASSOS, T. TEIXEIRA, S. Neoliberalismo, democracia e políticas sociais: paradoxos de uma barbárie. In: *Textos & Contextos*. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 1-11, jan.-dez. 2021

PONCE, Anibal. *Educação e Luta de Classes*. 17. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

PRONER, Carol; CITTADINO, Gisele; TENENBAUM, Marcio; RAMOS FILHO, Wilson. *A Resistência ao Golpe de 2016*. Bauru: Canal 6, 2016.

REDAÇÃO JORNAL DE BRASÍLIA. 87 policiais e militares foram eleitos em 2022. *Jornal de Brasília*, 03 out. 2022. Notícias. Política e Poder. <<https://jornaldebrasil.com.br/noticias/politica-e-poder/87-policiais-e-militares-foram-eleitos-em-2022/>>. Acesso em: 12 out. 2022.

SANTOS, Camila de Almeida; ALVES, Miriam Fábica; MOCARZEL, Marcelo; MOEHLECKE, Sabrina. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 580-591, 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.99295. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/99295>>. Acesso em: 22 out. 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. 18º Ed. Revista. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, I.D. *O trato com o conhecimento das lutas no sistema educacional brasileiro em tempos de guerra: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora da educação física*. Salvador/BA. PPGEDU/FACED/UFBA. Tese de Doutorado. 2022.

SOLANO, Esther; ROCHA, Camila. *As direitas nas redes e nas ruas: A crise política no Brasil*. São Paulo, Expressão Popular, 2019.

VALIM, Rafael. *Estado de Exceção: A forma Jurídica do Neoliberalismo*. São Paulo. Contracorrente, 2017.

VILELA, Pedro Rafael. Governo prevê implantação de 216 escolas cívico-militares até 2022. *Agência Brasil*, 24 nov. 2021. Política. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2021-11/governo-preve-implantacao-de-216-escolas-civico-militares-ate-2022>>. Acesso em: 10 out. 2022.

PÓS-FACIO

*Terciana Vidal Moura*¹

Para que serve a escola? Escola para quê? De que escola estamos falando? As possíveis respostas a essas questões perpassam por uma complexidade ontológica, epistemológica e política, distanciando-se dos discursos ancorados pela neutralidade, meritocracia e pelo paradigma da racionalidade técnica, lógicas que têm sustentado a concepção de educação e escola na ótica do capital na contemporaneidade. Não se pode desconsiderar a centralidade do poder na dimensão e questões pedagógicas. Atentar-se para a relação entre educação e poder é de fundamental importância na compreensão dos diferentes projetos de escola que foram se desenhando na história da humanidade. As finalidades educacionais estão intrinsecamente vinculadas à perspectiva de projetos em disputa. Os distintos interesses das classes sociais definem diferentes projetos e pedagogias que mais se adequam aos seus ideais políticos-pedagógicos. Portanto, é preciso descortinar o discurso da neutralidade.

Na lógica do capital, a escola deve estar a serviço do atendimento às demandas econômico-produtivas e ao processo de acumulação capitalista. Na lógica de uma educação progressista e emancipatória, a educação é assumida como direito social e a escola é um espaço de luta, resistência, comprometida com a formação humana e omnilateral. É uma escola que questiona as bases que sustentam o capital, as relações de classes, de opressão, de produção e que se compromete com a construção de um

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo Baiano- UFRB.

projeto de sociedade da/para classe trabalhadora. Tendo em vista que a educação escolar é uma construção social e histórica, e como instituição e organização social, a escola trabalha dialeticamente no sentido de reprodução/produção da ordem e valores sociais. Destarte, se torna importante assumir a educação e a escola enquanto projetos de sociedade em disputa, entendendo o seu caráter político, pedagógico, seu papel fundamental na construção das relações de reprodução/ produção social e na construção/afirmação de uma consciência filosófica e de classe. Dessa forma, cada vez mais é necessário a demarcação das diferenças que consubstanciam os projetos antagônicos em disputa.

Nesse sentido, é crucial indagar sobre as motivações políticas, ideológicas e pedagógicas que estão pautados na construção do projeto de educação e escola na conjuntura atual: Quais os interesses que estão em jogo na construção da educação escolar enquanto projeto político, pedagógico e social? Qual o contexto político, econômico e social da produção do paradigma educacional que sustenta a educação brasileira?

A escola que temos hoje não é resultado de uma evolução linear. Pensar o processo de escolarização, tendo como norte o seu caráter histórico, implica em não naturalizar o direito à Educação, refutando as análises presenteístas e que escapam do olhar da totalidade, dialética e contradição. Assim, entender a escola como espaço contra-hegemônico, implica primeiramente assumir a escola na perspectiva de “projetos em disputa”, o que nos exige, inicialmente, estabelecer as relações entre educação, classes sociais e Estado, em seu sentido ampliado. Cada sociedade organiza seu sistema educacional para atender determinados finalidades sociais, considerando as forças políticas e sociais que a constituem e pelos interesses que estão em jogo para sua constituição.

Assim, a educação deve ser compreendida como um campo social de disputa hegemônica, ou melhor, um espaço de luta e contradição.

Tecendo o fio da nossa história educacional, podemos afirmar que a educação escolar foi sendo arquitetada a partir de um projeto social que atendesse às demandas impostas pelos grupos hegemônicos, apesar da existência de movimentos contra-hegemônicos. O nosso processo histórico implementou um ideário educacional que levou à produção da escola dual, consagrando um modelo de desenvolvimento em que a educação de qualidade para todos nunca se constituiu como prioridade do Estado, sendo quase sempre uma benesse destinada à classe dominante.

O processo de educação escolar no Brasil sempre foi marcado pela seletividade. Trata-se da “Pedagogia da Interdição”. Tal pedagogia serviu à elite nacional e sustentou historicamente o projeto de educação e escola do Estado Brasileiro, tornando-os inacessíveis para grande parte de sua população, excluindo a classe trabalhadora do direito à educação. E, assim, o Brasil vai caminhando durante um longo período de sua história. Na contemporaneidade, outras nuances somam ao projeto da classe burguesa no Brasil. Porém, a pedagogia da interdição vem assumindo novos contornos, sem perder sua finalidade histórica. Dentre as novas formas de dominação, estão as novas formas de reconfiguração dos Estados-Nação e a defesa do mercado como referência para pensar a organização da sociedade em todas as suas dimensões. Uma nova sociabilidade do/para o capital. A configuração dos Estados Nacionais dentro da conjuntura da acumulação flexível do capital, tem trazido sérias implicações para os sistemas educativos em todo mundo, fazendo emergir a necessidade de intervir e monitorar a educação para atender a sua lógica da (re)produção e acumulação.

No Brasil, o tema ganhou ênfase no processo de Reforma do Estado a partir da década de 1990, demandando uma revisão do seu projeto educacional, no sentido de adequação as reformas de cunho neoliberal em curso. Houve uma intensificação da influência do ideário neoliberal, principalmente na formulação de políticas públicas, assentadas na meritocracia, padronização, avaliação e performatividade. Objetivando, assim, ajustar a formação humana aos imperativos do mercado, impingir à educação uma perspectiva economicista e, sobretudo, manter o controle ideológico sobre aquilo que se é ensinado nas escolas públicas. Hoje, assistimos ao avanço do empresariado na educação, atuando e defendendo políticas e projetos que têm promovido o rebaixamento da formação da classe trabalhadora, reduzindo-a ao desenvolvimento de algumas competências e habilidades.

Contraditoriamente a essa lógica, é possível destacar, no cenário educacional brasileiro, algumas políticas, práticas e produções teóricas, que têm se mobilizado na construção de um projeto contra-hegemônico ao projeto do capital. Essas ações, têm buscado construir um projeto de educação da classe trabalhadora do Brasil, transcendendo lógica do conhecimento-regulação para o conhecimento-emancipação. Nessa perspectiva, a escola está articulada com as lutas daqueles que se mobilizam para transgredir o efeito nefasto do capitalismo no processo de construção do conhecimento, afirmando outras bases e referências para compreensão e intervenção no mundo para além do capital. Está intrinsecamente implicada com um projeto de educação da classe trabalhadora.

Lembremos que o campo da educação nunca está desocupado e, no processo de correlações de forças, cada vez mais a classe trabalhadora deve OCUPAR o campo da educação e a escola. A tarefa que se coloca no momento histórico é descortinar a racionalidade da barbárie, que, ao

normalizar as desigualdades sociais, colocou-as como necessárias e aceitáveis ao processo de mais recente de acumulação capitalista. A premissa é a construção de uma escola que contribua para despertar uma consciência crítica de classe e uma pedagogia revolucionária, vinculada às finalidades ontológicas do Projeto Político-Pedagógico contra-hegemônico.

Nesse sentido, os Diálogos Críticos têm se constituído um espaço importante de fomento à construção de um projeto societário e educacional contra-hegemônico. Tem ofertado e suscitado reflexões importantes para nutrir a consciência crítica dos sujeitos individuais e coletivos comprometidos com enfrentamento da lógica do capital e com a proposição de projeto de mundo e educação fincado nas bases de uma pedagogia revolucionária. A presente edição, composta por um conjunto de textos que nos convidam a refletir sobre o papel da educação e da escola na conjuntura atual, apresenta uma densidade teórica que possibilita ao leitor a compreensão mais crítica, provocativa sobre os temas abordados, como também permite refletir sobre contradições no âmbito das políticas públicas educacionais e aprofundar questões fundantes para construção da resistência frente às políticas na perspectiva de construir a contra hegemonia. Os autores e autoras nos fazem o convite para pensarmos a educação a partir de totalidade histórica, compreendendo o fenômeno educativo, a partir de uma visão ampla do contexto social, econômico, político e cultural da tessitura da sociedade em âmbito global e local. Como também nos provoca para fazer as mediações possíveis e necessária à construção do projeto de educação que traduza os interesses da classe trabalhadora.

É uma excelente leitura!

SOBRE OS AUTORES, AUTORAS E ORGANIZADORES

Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira

Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1993) e Mestre em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (2000). Em 2009, na condição de Bolsista da CAPES, concluiu o Doutorado, na Universidade de Valencia (Espanha), vinculada ao Programa de Estudos Sociais e Políticos da Educação, do Departamento de História da Educação e Educação Comparada (Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas, compõe a Coordenação Colegiada do Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo de Alagoas/FEPEC e a Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública/REDAP. Tem atuação na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, trabalhando principalmente com educação contextualizada, educação do campo e diversidade, alfabetização e educação de jovens e adultos, arte-educação e educação ambiental.

André Almeida dos Santos

Mestrando pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - PPGER. Licenciado em Pedagogia: Habilitação em Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC - X), e Licenciado em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC - X). Desde 2004 atua no Ensino Público Municipal como professor no componente de História na Escola Joaquim José de Almeida em Teixeira de Freitas. É coordenador pedagógico da rede Estadual desde 2019 no Colégio Estadual Professora Jane Assis Peixoto (Nova Viçosa/Posto da Mata). Faz parte da direção da APLB-Sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras da Rede Pública Municipal e Estadual na Delegacia Extremo Sul, sendo vice-diretor e responsável pelo Departamento de Imprensa e Comunicação. Tem como fundamento e campo de pesquisa o materialismo histórico e dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica - PHC. Possui experiência como professor no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo - PGEDUCAMPO na Universidade do Estado da Bahia -

UNEB/Campus - X. Ministrou os componentes: Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas e Trabalho e Educação do Campo. E-mail: coordenadorandrejn@gmail.com.

Ângela Massumi Katuta

Possui Licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (1990, 1992), mestrado em Desenvolvimento Regional e Planejamento Ambiental pela UNESP (1997) e doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é professora adjunta do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Paraná-Sector Litoral. Tem experiência e publicações na área de Educação, com ênfase em formação de professores (inicial e continuada), educação do campo, ensino de Geografia, cartografia para escolares, Educação Popular, atuando principalmente com os seguintes temas: epistemologia e ensino de geografia, cartografia para escolares, educação movimentos sociais, formação docente inicial e continuada, formação de educadores de comunidades tradicionais (faxinalenses, cipozeiros, quilombolas, pescadores de ilhas fluviais e marítimas, entre outros), educação do campo, educação popular, linguagens e ensino da geografia, expressões culturais e modo de vida, mídia impressa e ensino de geografia. Orienta e ministra aulas no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná. Defende um mundo onde caibam muitos mundos e a dignidade das vidas.

Átila de Menezes Lima

Professor Adjunto A classe C, Nível III da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia PROP GEO da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Mestre e graduando em Geografia (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Foi Professor substituto da Universidade Estadual do Ceará. Também tive experiência lecionando na rede Estadual de ensino, lecionando na Escola de Ensino Fundamental e Médio Estado do Pará e na Escola Estadual Jenny Gomes. Membro da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública - REDAP. Líder dos Grupos de pesquisas do Cnpq Geografia, trabalho e ontologia do ser social: estudos sobre a essência da relação sociedade-natureza - GTOSS e do grupo- A Geografia histórica da espacialização das forças produtivas no Nordeste brasileiro de meados do século XX ao início do século XXI e seus rebatimentos socioespaciais. Tenho desenvolvido estudos no campo da Geografia Humana com ênfase

na Geografia Histórica, História do Pensamento geográfico, geografia econômica, reestruturação produtiva e do capital, Geografia do trabalho, Epistemologia, Geografia Política e Geopolítica, Geografia urbana, Geografia agrária, Formação Econômica e Territorial, geografia regional com ênfase ao Nordeste brasileiro, movimentos sociais e Ensino da Geografia com ênfase na análise crítica dos currículos e bases curriculares. Para além da Geografia, venho ampliando a leitura do ser social a partir da ontologia do ser social e estudos sobre o método ontogenético e sistemático-abstrato e estudos de Economia Política.

Bruno Costa Lima Rossato

Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Gama Filho (2009); especialização em Administração e Planejamento da Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013); aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal Fluminense (2014). Atualmente é Professor de Educação Infantil na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, e, Mediador à Distância, no curso de graduação em pedagogia, da Fundação CECIERJ. É membro no Grupo de Pesquisa CNPq/CUNADI - Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença, sob a coordenação da Prof. Dr^a. Conceição Soares. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, interessando-se pelos temas: Cotidianos e Currículos; Docência; Narrativas Audiovisuais; Gênero e Sexualidade.

Carmélia Aparecida Silva Miranda

Pós-Doutorado em História Universidade de Lisboa UL-PT (2014), Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC (2006), Mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999). Graduada em História UCSAL (1984). Atualmente é Professora Plena da Universidade do Estado da Bahia Campus VII- Senhor do Bonfim e Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED UNEB- Campus IV Jacobina; Coordenadora do Laboratório de História e Cultura Afro-Brasileira e Currículo Mariinha Rodrigues - LAHAFRO e coordenadora do Grupo de Estudos em História e Cultura Afro-Brasileira - GEHAFRO - UNEB - Campus VII - Senhor do Bonfim. Coordenou o Núcleo de Pesquisa e Extensão NUPE Campus IV Jacobina (2008/2009); Coordenação Geral do Curso de História do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR (2010/2013);

coordenou a Linha de Pesquisa do Mestrado em História Regional e Local: Trajetória de Populações Afro-Brasileiras (2012-2013). Recebeu o Prêmio Margarida Alves (2007), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Coordenou da Linha de Pesquisa II do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade: Cultura escolar, docência e diversidade. Coordenou o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED, no ano de 2017. Tem atuação na Linha de História Social com trabalhos desenvolvidos nas seguintes temáticas: Ensino de História, Estágio Supervisionado em História, escravidão, manifestações culturais, cultura, memória e comunidades quilombolas e feminismo negro. Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos de História Social da Cidade - NEHSC (Antigo Grupo CORDIS), PUC/SP e do Núcleo de Estudos de Cultura e Cidade UNEB, membro do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos - DIFEBA. Bolsista CAPES, Processo n. 3131-13-01/2014.

Cláudia Helena dos Santos Araújo

Pós-doutora em Estudos Culturais pela UFRJ (2020). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012). Mestre em Educação pela PUC Goiás (2008). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2001). É associada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e Pesquisadora. Atua no Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Educação do IFG, na linha de pesquisa: Teorias Educacionais e Práticas Pedagógicas; e no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Tem experiência na área de Educação, Ensino e Formação de Professores, com ênfase em Educação e Tecnologia, Educação Profissional e Tecnológica, Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, Educação Básica e Superior, Educação a Distância, Didática e Formação de Professores. Membro do KADJÓT - Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e educação. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos na Formação Docente e Educação Ambiental (NUPEDEA). Membro do Grupo de Pesquisas em Teoria Social e Políticas Públicas (GETESPP).

Celi Nleza Zulke Taffarel

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (1976), especialização em Ciências do Esporte pela Universidade Federal de Pernambuco (1980), mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria

(1982), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas(1993) e Pós--Doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha, (1999). Atualmente é professora participante especial da Universidade Federal da Bahia e Professora Visitante na da Universidade Federal da Bahia, ex-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE (Gestões 1987-1989 e 1989-1991). Ex-secretária Geral do ANDES-SN (Gestão 2002-2004). Ex-diretora da Faculdade de Educação da UFBA (Gestão 2008-2012). Pesquisadora de Produtividade do CNPq. Tem experiência na área de Ciências do Esporte, e Ciência da Educação, com atuação nas problemáticas significativas, a saber: formação de professores, produção do conhecimento científico, políticas públicas e trabalho pedagógico. A ênfase na Educação Física e Esporte é atuando principalmente nas seguintes áreas: Ciências da Saúde com ênfase nas bases e fundamentos da Educação Física e Esporte e, nas Áreas de Ciências Humanas com ênfase nos temas Trabalho Pedagógicas, Formação de Professores, Produção do Conhecimento, Políticas Públicas de Educação e da Educação Física, Ciência do Esporte. A ênfase na Educação é com Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação

Danielle Willemann Sutil de Oliveira

Doutoranda em Geografia pela UFPR. Mestra em Geografia pelo programa de pós-graduação em Geografia pela Universidade Federal do Paraná, Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Geografia, atua como docente no quadro próprio de magistério do Estado do Paraná no município de Curitiba, no Colégio Estadual Benedicto João Cordeiro. Tem experiência na área de geografia humana, com ênfase em Educação popular, Ensino da Geografia, Gênero, Movimentos Sociais e Geografia Urbana.

Fernando Mendes de Souza

Possui licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná – UFPR (2014-2022), mestrado em Geografia pela UFPR (2021). Atualmente é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPR. É membro do Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra (ENCONTTRA) e do Núcleo de Estudos em População e Território (NuPoTe). Tem experiência na área da Geografia Humana, com ênfase em Geografia Escolar; Geografia das Juventudes; Educação Popular; Movimentos Sociais; Geografia Política.

Fredson Rodrigues de Araujo

Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Ciências Humanas - Campus IV - Jacobina - BA. Pós-graduado em Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com Ênfase em Recursos Hídricos pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). Graduado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Ciências Humanas - Campus IV - Jacobina - BA. Técnico em Agropecuária formado pela Escola Família Agrícola de Vinhático - Montanha/ES. Tenho experiência em Sustentabilidade Social e Ambiental, nas áreas de Agricultura Familiar, Agroecologia, Associativismo/Cooperativismo, Ensino da Geografia, Educação Ambiental e do Campo, Economia Popular, Segurança Alimentar, Assistência Técnica e Extensão Rural e Ensino Profissional.

Gabriela do Espírito Santo

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas (Campus Arapiraca). Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas em 2016, Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos em 2018. Especialização em Educação Infantil, pela Faculdade Campos Elíseos em 2018. Especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos em 2019 e Especialização em Linguagens e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas em 2020. É servidora pública no município de Pilar - AL na função de professor da Educação de Jovens e Adultos.

Irlanda do Socorro de Oliveira Mileó

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica - São Paulo (2013). Possui mestrado em Educação - Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pará (2007) e graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira (2003). É professora adjunta da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Altamira e do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB). Tem experiência na área de Educação e Políticas Públicas Sociais, com ênfase em Política Curricular e de Avaliação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, educação, formação de professores educação diferenciada.

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Gestão Pública Contemporânea e graduada em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia na qual é Professora Assistente no Campus VII- Senhor do Bonfim onde coordena o Curso de Especialização em Educação do Campo. Também coordenou o Colegiado de Curso de Pedagogia, e o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDET), além do subprojeto "Repensando a organização do trabalho pedagógico nas escolas do Campo multisseriadas" do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/UNEB/CAPES). Foi coordenadora geral do Projeto de extensão de formação continuada de professores do Campo - Conexões Camponesas, pelo Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da UNEB (CAECDT), através do grupo de pesquisa Educação do Campo Trabalho, Contra hegemonia e emancipação humana. É membro fundadora e articuladora da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública- REDAP e membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação- ANFOPE. pesquisadora nas áreas de Educação do Campo, Políticas e Gestão da Educação; Educação contextualizada no Semiárido; Escolas do Campo Multisseriadas; Educação e Desenvolvimento Territorial; Educação e Cultura Digital. É fotógrafa amadora.

Irinaldo Deodato Silva

Doutor em Educação pelo PPGE/FACED/UFBA em 2022. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2014. Possui graduação em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) / Campus – Arapiraca em 2010; é Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2011; é colaborador na UFAL Campus - Arapiraca como integrante da Rede LEPEL desde 2008. Também é funcionário Público da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, na cidade de Arapiraca exercendo a função de Professor de Educação Física.

Júlia de Moura Martins Guimarães

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (2013), especialista em Psicologia Clínica pela FEAD (2010) e graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas

Gerais nas modalidades: bacharelado (2008), formação de psicólogo (2009) e licenciatura (2009). Exerce o cargo de técnica em assuntos educacionais no serviço público federal desde março de 2011. De 2011 a 2014, trabalhou na Pró-reitoria de Ensino do Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) como coordenadora da pesquisa "Análise da evasão no IFSULDEMINAS". Em 2015, foi redistribuída para a Universidade Federal de Mato Grosso, onde atua, desde então, na Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROEG/UFMT). De 2015 a 2017, foi responsável pela gestão do Programa de Monitoria da UFMT e de 2020 a 2021 foi presidente da Comissão de Seleção de Projetos de Ensino da UFMT. Atualmente, está lotada na Gerência de Estágio e Mobilidade Acadêmica da PROEG/UFMT.

Leila Maria Camargo

Bacharel em Ciências Sociais com Habilitação em Antropologia Social (1997) e Licenciada em Pedagogia (2003) pela Universidade Federal de Roraima (UFRR); Especialização em Relações de Fronteira (1999) e em Educação de Jovens e Adultos (2009) pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Mestrado em Língua e Cultura Regional, pela Universidade Federal de Roraima (2011); doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC-SP (PUC/SP-2016); Pós - doutorado em aprofundamento de estudos em currículo, território e territorialidades nas múltiplas Amazônia eixo Formação de Professores na UFPA pelo PROCAD-AMAZÔNIA (2019-2020); Professora da Universidade Estadual de Roraima - UERR, Brasil, e da Rede Pública do Ensino do Estado de Roraima. Possui experiência na área de Antropologia, Sociologia e Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Currículo, conhecimento e cultura; Identidade, interculturalidade, Sociologia e Antropologia da Educação, Alfabetização de Jovens e Adultos; Juventude e Ensino Médio.

Lenir de Jesus Barcelos Coelho

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, quando desenvolveu a pesquisa "Discursos docentes sobre as tecnologias na Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Goiás". Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás; especialista em Metodologia do Ensino e Pesquisa na Educação Superior pela UniEvangélica - Centro Universitário de Anápolis - GO. Atuou na Secretaria Municipal de Educação de Anápolis na docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na coordenação pedagógica e na formação de

professores no Centro de Formação de Professores de Anápolis, vinculado à mesma secretaria. Atuou no Sistema Socioeducativo da Secretaria de Cidadania e Trabalho do Estado de Goiás, no cargo de Analista de Políticas de Assistência Social/pedagoga e na coordenação técnica do Centro de Internação para Adolescentes de Anápolis. Atualmente é servidora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, no Campos Goiânia Oeste, atuou na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente (CAPD) e na Coordenação de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino (CAAAE) . Atualmente atua como coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IFG, Campus Goiânia Oeste (NAPNE) e membra do Grupo de Pesquisas e Estudos na Formação Docente e Educação Ambiental (NUPEDEA) do Instituto Federal de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis. É filiada à Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação e à ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Temas de interesses: Educação e tecnologia; Educação de Jovens e Adultos; Teorias da educação.

Luiz Carlos de Freitas

Luiz Carlos de Freitas, formado em Pedagogia e mestre em Educação, concluiu o doutorado em Ciências (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo em 1987. Em 1994 concluiu tese de Livre-Docência e em 1996 seu Pós-Doutorado na Universidade de São Paulo, período em que combinou estudos sobre teoria pedagógica em Moscou. Atualmente é professor titular (aposentado) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Atua na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem e de Sistemas. Em seu currículo Lattes os termos mais frequentes na contextualização da produção científica e tecnológica são: Avaliação, Políticas Públicas, Neoliberalismo, Didática, Organização do Trabalho Pedagógico, Progressão Continuada e Ciclos de formação

Luiz Ricardo Pereira de Almeida Braga

Formação de Docentes em Nível Médio - Modalidade Normal, antigo Magistério. Licenciado em Pedagogia, com habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos. Especialista em Neuropedagogia Clínica e Psicanálise. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação- PPGE/FE/UnB, na linha de pesquisa sobre Políticas públicas e Gestão da Educação Básica - UnB- FE- POG. Exerceu a função de Dirigente Municipal de Educação de Santa Maria da Vitória - BA e em Bom Jesus da

Lapa - BA. Atuou como professor substituto na Universidade do Estado da Bahia - Campus XVII - Bom Jesus da Lapa - BA.

Maria Elizabeth Souza Gonçalves (in memoriam)

Professora da Universidade do Estado da Bahia/UNEB e do Colégio José Telésphoro Ferreira de Araújo. Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade do Estado da Bahia (1992), especialização em Gestão Educacional (2003), mestrado em Ciências da Educação (2008) pela Universidade Internacional em Lisboa, mestrado em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (2018) pela Universidade do Estado da Bahia (2018), doutoranda em Ecologia Humana. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial NEDET/CAMPUS VII/UNEB. Experiência profissional e produção acadêmica com ênfase nas áreas de Educação do Campo, Gestão Educacional, Políticas Públicas Educacionais, Ecologia Humana, Epistemologias do Sul.

Mark Clark Assen de Carvalho

Professor Titular de Sociologia da Educação do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre/UFAC. Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará /UFPA (2020). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP (2001) na área de História, Política & Sociedade, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP (1997). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Acre/UFAC (1994). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (1990) com habilitações em Magistério das Disciplinas Pedagógicas e Administração Escolar. Antes de ingressar no magistério superior, atuou como professor na rede pública de ensino do Estado do Acre onde, além da docência, exerceu as funções de Secretário Escolar, Coordenador Pedagógico, Técnico em Educação e professor no Curso de Magistério. Na educação superior tem experiência no ensino, na pesquisa e na extensão universitária e na gestão acadêmica tendo exercido funções de Pró-Reitor de Graduação, Coordenador de Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar, Coordenador de Curso de Licenciatura em Pedagogia, Coordenação do Mestrado em Educação da UFAC, Diretor de Programas e Projetos Especiais e Coordenador Institucional na UFAC do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica/PARFOR. É autor dos livros: "Professores para as séries iniciais: o dilema da eterna transitoriedade" (EDUFAC, 2004) e "Práticas, Rituais de Avaliação e Cultura da Escola" (EDUFAC, 2011), além de organizador das seguintes

obras: "Atuação profissional em educação e saúde: conceitos e procedimentos" (CRV, 2018) e "Contextos, sujeitos e práticas de formação de professores(as): os desafios do Parfor" (CRV, 2020). Desenvolve estudos, pesquisa, produz e orienta trabalhos acadêmicos vinculados às seguintes temáticas: política educacional; políticas e programas de formação de professores, gestão e financiamento da educação da educação básica, organização e administração de sistemas de ensino, políticas de acesso e permanência na educação superior. Atualmente é professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Acre/UFAC e do Doutorado em Educação da Rede EducaNorte da Universidade Federal do Pará/UFPA.

Nilcelio Sacramento de Sousa

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2022). Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (2016). Especialista em Gestão, Coordenação e Orientação Educacional pela Faculdade Católica de Ciências Educacionais da Bahia (2010). Pedagogo pela Universidade do Estado da Bahia (2008). Licenciado também em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (2012). Professor efetivo da Rede Municipal de Educação de Mairi/BA. Esteve Secretário Municipal de Educação no Município de Mairi - Bahia, de 01 de janeiro de 2017 até 20 de julho de 2018. Atualmente é Coordenador Pedagógico-Administrativo da Secretaria Municipal da Educação de Mairi/Bahia e Tutor na Universidade Federal de Alfenas no curso de Gestão Pública Municipal. Atuou como professor do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) pela Universidade do Estado da Bahia e na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), Faculdade de Ciências Educacionais (FACE) e na Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe-(FARJ). Trabalhou como Coordenador e Supervisor Pedagógico - Secretaria Municipal da Educação de Mairi - Bahia. Atuou como Gestor Educacional na Escola João Augusto de Oliveira de fevereiro de 2009 a fevereiro de 2011. Pesquisador vinculado aos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas - Escola, Memória e Cotidiano (GEPMEC/UFF) e Políticas do Corpo e Diferenças (POCs/UFFPel). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação docente, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente continuada, diferença, gênero, sexualidade em perspectiva interseccional e currículo.

Pedro Ricardo da Cunha Nóbrega

Graduado pela Universidade Federal de Pernambuco em Licenciatura em Geografia (2006); Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente com ênfase em Gestão e Políticas Ambientais pela UFPE (2009); Doutor em Geografia Humana pela USP (2015). Professor Adjunto da UNIVASF, campus Senhor do Bonfim - Colegiado de Geografia. Vice Coordenador do Colegiado de Geografia da UNIVASF (2016-2017); Coordenador do Colegiado de Geografia da UNIVASF (2017 a 2019); Coordenador do Laboratório de Geografia Humana do Curso de Geografia da UNIVASF (desde 2018); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Produção Social do Espaço - GEPPSE - UNIVASF (desde 2016) e Vice-Líder do Grupo Geografia, trabalho e ontologia do ser social: estudos sobre a essência da relação sociedade-natureza - GTOSS - UNIVASF (desde 2016); Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Sociedade e Natureza do Vale do São Francisco - UPE, campus Petrolina (desde 2016); Pesquisador da Rede de Pesquisadores - Itinerários da Educação Geográfica - RePEG, IFSertãoPE, UFRPE, UPE, UNIVASF (desde 2020). Coordenador do Subprojeto Geografia do Programa de Iniciação à Docência - PIBID UNIVASF (2020 - 2022). Coordenador Institucional do Programa de Residência Pedagógica da UNIVASF (desde 2022). Possui experiência de orientação de estudantes de Iniciação Científica, de Extensão, de Graduação e Especialização. Possui experiência de pesquisa e docência (nacional e internacional) nas áreas de Geografia, Geografia Humana, Geografia Histórica, História do Pensamento Geográfico, Formação Econômica e Territorial do Brasil, Geografia Econômica, Geografia da População, Geografia Regional do Nordeste brasileiro, Geografia Urbana, Geografia Política, Epistemologia da Ciência Geográfica, Planejamento Regional, Geografia e Cultura, Meio Ambiente, Gestão Ambiental, Geografia do Envelhecimento e Envelhecimento Humano, com interesse em ferramentas e metodologias pedagógicas de auxílio à Educação Geográfica.

Raphael dos Santos

Raphael dos Santos Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (AGES). Especialista em Educação e Gestão pela Faculdade Pio Décimo e em Pedagogia Histórico-Crítica para Escolas do Campo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutorando em Educação pela UFBA. Professor da Educação Básica da rede municipal de ensino de Ajustina/BA e coordenador pedagógico da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do

Campo (GEPEC/UFBA). Pesquisa na área da Educação, principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, organização do trabalho pedagógico, formação de professores e políticas públicas. E-mail: phbrasil6@gmail.com

Teodoro Adriano Costa Zanardi

Possui Graduação em Direito (1999) e Pedagogia (2018), Mestrado em Direito Privado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2003), Doutorado em Educação (Currículo) pela PUC São Paulo (2009). Realizou estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de Colônia (Alemanha) (2012) com bolsa da CAPES. Professor Adjunto IV do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atuou como consultor da UNESCO na implantação da Educação Integral no Ensino Médio na Rede Estadual de Minas Gerais. Membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) e da Rede Freireana de Pesquisadores. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo crítico, Educação Libertadora: políticas e práticas. Editor-chefe da Revista @rquivo da Educação Brasileira. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no campo do currículo, educação integral, ensino médio e pedagogia freireana. Comentarista semanal da Rádio CBN - BH como colunista do quadro "Escola da Vida".



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org

contato@editorafi.org