



# CENÁRIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

*Marijane Zanotto*  
*Rosane Toebe Zen*  
(Organizadoras)



NAVEGANDO



## **CENÁRIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS**



Marijane Zanotto  
Rosane Toebe Zen  
Organizadoras

## **CENÁRIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS**

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2021



Navegando Publicações



NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)


Uberlândia – MG,  
Brasil

**Direção Editorial:** Navegando  
**Projeto gráfico e diagramação:** Lurdes Lucena  
**Arte da Capa:** Lidiane Cossetin Alves  
**Lettering:** Julia Toebe Zen

**Copyright © by autor, 2021.**

C395 – ZANOTTO, M.; ZEN, R. T. (Orgs.). Cenários políticos e pedagógicos.  
Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

ISBN: 978-65-86678-74-1

 10.29388/978-65-86678-74-1-0

Vários Autores

1. Formação de Professores. 2. Estado. 3. Educação pública. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Gestão da Educação. 5. Políticas Educacionais. 6. Descentralização. 7. Educação Infantil. 8. Teoria Histórico-Cultural I. Marijane Zanotto, Rosane Toebe Zen II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370.71

CDU – 37

### Índice para catálogo sistemático

Educação

370

Navegando Publicações



NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)

[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG

Brasil

## Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

## Conselho Editorial Multidisciplinar

### Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil  
Anderson Brettas – IFITM - Brasil  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil  
Carlos Lucena – UFU – Brasil  
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil  
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil  
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil  
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil  
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil  
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil  
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil  
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil  
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil  
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil  
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil  
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil  
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil  
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil  
Robson Luiz de França – UFU, Brasil  
Tatiana Dahmer Pereira – UFF - Brasil  
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil  
Valeria Lucilia Forti – UERJ – Brasil  
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

### Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.  
Alicina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal  
Alexander Steffanell – Lee University – EUA  
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana  
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana  
Armando Martinez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia  
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala  
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
Christian Cwik – Universität Graz – Áustria  
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile  
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA  
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Elsa Capron – Université de Nîmes / Univ. de la Réunion – France  
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.  
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha  
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia  
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México  
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal  
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia  
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México  
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela  
Jorge Enrique Elias-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia  
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México  
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha  
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha  
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador  
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia  
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras  
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha  
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal  
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha  
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia  
Roberto González Aranas -Universidad del Norte – Colômbia  
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha  
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha  
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba  
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça  
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal  
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra  
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai  
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba





# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> <i>Gaudêncio Frigotto</i>	11
<b>APRESENTAÇÃO</b> <i>Marijane Zanotto e Rosane Toebe Zen</i>	17
<b>PARTE I - BRASIL: CONJUNTURA ECONÔMICA, POLÍTICA E EDUCACIONAL ATUAL</b>	21
<b>CAPÍTULO 1</b> - Gerencialismo e Educação: a gestão escolar sob os imperativos de mercado <i>Rosane Toebe Zen</i>	23
<b>CAPÍTULO 2</b> - Gestão Democrática na Escola Pública: limites e possibilidades <i>Marijane Zanotto</i>	49
<b>CAPÍTULO 3</b> - Projeto Educacional para Todos: uma prosa necessária <i>Edaguimar Orquizas Viriato</i>	71
<b>CAPÍTULO 4</b> - A Influência da Religião na Educação: uma análise do contexto atual brasileiro <i>Vanessa Scherer Ferreira</i>	91
<b>PARTE II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS</b>	109
<b>CAPÍTULO 5</b> - A Formação de Profissionais de Educação no Brasil: entre o público e o privado <i>Zacarias Gama</i>	111

<b>CAPÍTULO 6</b> - As Políticas Educacionais nas Recomendações da Confederação Nacional da Indústria no Ano de 2018: em foco a formação de professores	133
<i>Dhainane de Moraes Teixeira; Márcia Cossetin; Lidiane Cossetin Alves</i>	
<b>CAPÍTULO 7</b> - O Estágio Supervisionado e os seus Desdobramentos na Formação Científica, Pedagógica e Política do Pedagogo	153
<i>Elvenice Tatiana Zoia; Heloisa Toshie Irie Saito; Marijane Zanotto</i>	
<b>PARTE III - A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO PEDAGÓGICO</b>	171
<b>CAPÍTULO 8</b> - Descentralização do Ensino e dos Recursos da Educação Pública do Paraná no Período de Pandemia	173
<i>Ana Maria Marques Palagi</i>	
<b>CAPÍTULO 9</b> - A Década de 1990 e a Política de Educação Infantil no Brasil	201
<i>Dhyovana Guerra; Ireni Marilene Zago Figueiredo</i>	
<b>CAPÍTULO 10</b> - A Organização dos Espaços Escolares e sua Contribuição para o Ensino e a Aprendizagem na Educação Infantil	219
<i>Jéssica Alves; Tatiana Marchetti</i>	
<b>CAPÍTULO 11</b> - A Teoria Histórico-Cultural e a Alfabetização de Jovens e Adultos: Em busca de um bem cultural negado	243
<i>Margarete Chimiloski Dolla; Márcia Cossetin</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	261

## PREFÁCIO\*

*Duas coisas são infinitas: o universo e a estupidez humana. Mas, em relação ao universo ainda não tenho certeza absoluta (Albert Einstein).*

A universidade pública desde a sua criação tem sido vista pela classe dominante brasileira e seus intelectuais como um espaço a vigiar e a controlar, apesar de que na lei se proclame sua autonomia. Não por acaso, especialmente na ditadura empresarial militar deflagrada e 1º de abril de 1964 perseguiu-se os mais importantes intelectuais dos quadros das universidades. Muitos foram presos e torturados, outros buscaram o caminho do exílio. Uma classe burguesa que nunca se interessou em construir uma nação autônoma e soberana o que pressupõe um forte investimento em educação básica, ciência e tecnologia.

Nos dois casos a universidade autônoma e com amplo investimento na formação de professores e cientistas em todas as áreas é condição necessária. Mas a burguesia brasileira tem na manutenção da desigualdade e na negação à universidade da educação básica a chave de sua dominação. Reitera-se ao longo da nossa história o uso do Estado para manter os privilégios de uma minoria prepotente.

Mas nunca a Universidade pública foi tão abertamente atacada como no atual governo de extrema direita. Um governo que se guia por fundamentalismos e se mantém com o apoio das grandes fortunas que em plena pandemia, com quatorze milhões de desempregados e cinquenta milhões de pessoas no nível de pobreza, sendo treze milhões e meio em estado de pobreza absoluta, dobraram suas fortunas. Um projeto societário pautado, no atual momento, pela estupidez, insensatez e insanidade humanas. Resulta daí uma situação de desumanização sem precedentes.

Na base desta realidade está o fundamentalismo econômico para o qual o mercado subordina a sociedade e, em um país de abismal desigualdade, se pauta pelo credo ou pela ideologia da meritocracia. Como sustentação deste, o fundamentalismo político que se expressa pela pedagogia do ódio e do medo na busca de anular ou eliminar o pensamento divergente, fundamento do trabalho universitário e da democracia. E, o mais danoso e

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.11-16

ligado a este último, o fundamentalismo religioso. Este não só subordina a ciência à crença ou à credence, mas nega a própria ciência. Assim a dominação se dá pela manipulação de uma massa enorme de desvalidos pela pobreza pela negação ao conhecimento. A “infinita estupidez humana” que desgoverna o Brasil não será eterna.

Com efeito, apesar desta postura da classe dominante brasileira e do atual contexto que além de buscar silenciar a universidade pública tenta, sob todas as formas, enfraquecê-la, desqualificá-la e privatizá-la, ela resiste e não será anulada. Como resistem, no campo e na cidade, movimentos sociais, populares e culturais na defesa de seus direitos e na luta pela democratização da sociedade e da educação. Dois aspectos se sobressaem no drama humano da Covid19: o papel da ciência produzida nas universidades, especialmente públicas, dos quadros que cuidam da saúde pública e a solidariedade entre os pobres com base nos movimentos populares.

A perspectiva da possibilidade de mudanças em nossa sociedade reside na luta pela ampliação do conhecimento científico, artístico e cultural. Paradoxalmente, desde a ditadura empresarial militar de 1964 a Universidade pública se desenvolveu e cresceu na resistência ativa. Atualmente ela está em todos os espaços do país. E nos governos populares de 2003 a 2015, além de universidades que surgiram por demandas de movimentos sociais e populares, centenas de campi de universidades públicas foram se interiorizando. A essa expansão somou-se a criação de mais de seiscentos campi de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Trata-se da mais ampla política pública de educação interiorizada de toda a nossa história. O ataque à universidade pública e aos IFs indica que seus efeitos na sociedade estão incomodando a classe dominante e ao conservadorismo brasileiro.

A coletânea que tenho o prazer de prefaciá-la é expressão do processo de ampliação e interiorização das universidades públicas e seu papel de resistência ativa na formação de novos quadros em todos os campos do conhecimento. A UNIOESTE é uma universidade multicampi e, nas últimas décadas, teve um processo intenso de formação de mestres e doutores. Nela se realizam, de forma integrada, as funções de ensino, pesquisa e extensão. O grupo de pesquisa em *Educação e Formação de Professores* (GPEFOR), mediante os onze capítulos da coletânea, constitui um exemplo singular desta integração. Formado há dez anos como grupo de pesquisa, o mesmo tem como foco a formação de professores. Portanto, formar aqueles que atuarão, especialmente, na educação básica. Os textos

da coletânea surgiram de um curso de extensão que tinha como objetivo analisar os “Cenários Políticos e Pedagógicos, realizado em 2019 no campus de Cascavel da UNIOESTE.

O leitor terá na coletânea artigos que buscam desvelar a ingerência privada na gestão, financiamento e avaliação da educação pública e a formação docente no espaço público privado e análises da disputa e avanços na formação docente para diferentes modalidades de ensino. Três capítulos centram-se sobre a análise da investida do mercado na educação pública: o gerencialismo mercantil, na gestão e nos processos de avaliação; a influência dos empresários industriais e seus intelectuais na disputa da formação dos professores; e, no contexto da pandemia, o processo de centralização de recursos financeiros adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que por meios oficiais e oficiosos tende a naturalizar a investida privatista na educação pública. Trata-se, neste caso, de profissionais que vivem do serviço público, mas perversamente o negam em favor do negócio do ensino.

Três outros capítulos discutem, respectivamente, a gestão democrática, suas possibilidades e limites; a disputa de um projeto de educação pública como compromisso coletivo e a formação de professores; e análise do arcabouço legal que pauta a formação de professores e as instituições públicas e privadas de ensino superior responsáveis por sua oferta.

Quatro capítulos relacionam-se a aspectos da formação e trabalho docente na educação dos anos iniciais, educação infantil e alfabetização de jovens e adultos. O primeiro busca compreender o papel do estágio na relação teórica e prática na formação científica, política e pedagógica do curso de Pedagogia do campus de Cascavel da UNIOESTE; outro texto analisa a política da educação infantil e pobreza na década de 1990 no Brasil evidenciando, de um lado, a luta dos movimentos sociais pelo direito à educação e, de outro, a influência dos organismos internacionais no direcionamento político e ideológico; o terceiro texto toma como base a *Teoria Histórico-Cultural* para analisar o papel e influência da organização do espaço na educação infantil; o último deste conjunto, também tendo como foco a *Teoria Histórico-Cultural*, o texto busca destacar como esta perspectiva teórico metodológica é adequada no processo de alfabetização de jovens e adultos por entendê-los como sujeitos num contexto de desigualdade social na sociedade de classe.

Finalmente, do conjunto dos onze capítulos da coletânea, um trata da influência da religião no tempo presente aonde, como vimos acima, o

grupo de extrema direita que governa o Brasil tem no fundamentalismo religioso um dos seus pilares. Neste caso não apenas está implicado o caráter laico do Estado brasileiro e, conseqüentemente, da educação pública laica, mas o sentido mesmo da religiosidade na medida em que se trata de “vendilhões dos templos” que cinicamente manipulam a boa fé do povo fazendo da religião um negócio.

A coletânea no seu conjunto corrobora a tese de Florestan Fernandes, grande batalhador pela escola pública, para quem o maior desafio que a sociedade brasileira enfrenta é o educacional. Sem enfrentar este desafio não se conseguirá romper com os pilares, acima mencionados, da dominação da burguesia brasileira: a manutenção da pobreza e a negação da educação de qualidade à maioria do povo brasileiro.

Mas o percurso de dez anos do grupo de pesquisa sobre formação de professores, e as análises do conjunto da coletânea também estão na mesma direção das exigências de que tipo de educação e de professores se fazem necessários para enfrentar o desafio educacional.

A pedagogia volta a ser a chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a Constituição negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro. E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da “educação para um mundo em mudança”, mas sim da educação como meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores (FLORESTAN, 2020, p.29).

A universidade pública somente poderá contribuir na decifração do enigma na medida em que se vincular com a luta do trabalhador produtivo e os excluídos. Da mesma forma os docentes formadores e os que atuarem na educação básica tem um papel central na formação científica e política das novas gerações oriundas da classe trabalhadora e/ou do meio popular. Para Florestan, no plano da formação científica o professor tem como ponto fundamental despertar a curiosidade pela pesquisa, por novos conhecimentos na criança e nos jovens. Mas de igual valor é a formação da personalidade da criança e dos jovens, e essa se espelha nas atitudes e nas posições frente à sociedade e a vida dos professores. E o professor não poderá cumprir este papel se ele mesmo não tiver uma formação científica

e for politicamente alienado, desvinculado das lutas populares e da classe trabalhadora.

O Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores (GPEFOR), ao produzir esta coletânea explicita seu papel científico e político na formação de professores comprometidos com as filhas e filhos da classe trabalhadora do campo e da cidade. Deste modo a leitura dos textos engendra, ao mesmo tempo, uma atualização de temas centrais na formação dos professores e, um convite para pautar o caminho da pesquisa, do ensino e da extensão de forma integrada. Por mais que estejamos vivendo um tempo de profundo obscurantismo orquestrado por um bloco de poder fundamentalista e que nega a ciência e o valor do conhecimento, trabalhos como o do GPEFOR indicam que a universidade continuará seu papel de formação científica, ética e política das novas gerações.

*Gaudêncio Frigotto*

Rio de Janeiro, 30 de dezembro de 2020

## **Referências**

FERNANDES. Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo, Editora Expressão Popular, 2020.





## APRESENTAÇÃO\*

Esta coletânea foi planejada e elaborada pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores – GPEFOR e consiste em um desdobramento de pesquisas e de temas discutidos durante o curso de extensão “Cenários Políticos e Pedagógicos”, que ocorreu na UNIOESTE - *campus* Cascavel - PR, durante o ano de 2019.

O Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores – GPEFOR foi constituído em 2010 por um grupo de pesquisadores que reconhece a necessidade da criação de espaços permanentes para aprofundar estudos, discussões, desenvolvimento de pesquisas, interação entre professores, visando investigar temas específicos sobre Educação e Formação de Professores. As pesquisas do GPEFOR são permeadas pela necessidade de criar possibilidades para qualificar os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, compreendendo que, para esse processo, a formação inicial e continuada do professor é importante, e a universidade deve ser o *lócus* privilegiado dessa formação.

Nesse sentido, o GPEFOR objetiva pesquisar a educação em seus diferentes níveis e modalidades de ensino; a formação de professores e o processo de ensino e de aprendizagem; analisar os aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais que constituem a formação de professores e o processo de ensino e de aprendizagem; desenvolver estudos e pesquisas sobre espaço, infância, linguagem, aprendizagem e desenvolvimento; compreender o processo de ensino e de aprendizagem nas áreas do conhecimento; desenvolver pesquisas que tenham como método de análise o materialismo histórico-dialético; e estudar a práxis pedagógica e sua relação com a práxis social.

Nesse contexto, o curso de extensão “Cenários Políticos e Pedagógicos” recuperou a história educacional brasileira e dos cursos iniciais de formação de professores, compreendendo-os como elementos que são disputados por diferentes concepções. Nos embates que se travam em torno de perspectivas antagônicas, encontram-se por um lado as demandas neoliberais, as quais são atendidas por meio de orientações que se manifestam através de leis, diretrizes, resoluções, decretos e normativas, que constitu-

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.17-20

em os processos formativos de professores, suas práticas pedagógicas e caracterizam a qualidade da educação nacional.

Entretanto, a formação de professores é também espaço em que se manifestam os interesses da classe trabalhadora, que luta pela melhoria da qualidade (no sentido emancipatório do termo) da educação oferecida na escola pública e que atende majoritariamente a alunos oriundos dessa classe. Tendo em vista este panorama, o curso objetivou proporcionar elementos para a compreensão dos cenários políticos e pedagógicos que envolvem a educação brasileira e seus desdobramentos na formação e atuação de professores.

Para isso, o curso foi organizado com encaminhamentos metodológicos pautados em encontros presenciais e de estudos totalizando uma carga horária de 50 horas (sendo 32 horas em encontros presenciais e 18 horas destinadas a leituras e estudos dos textos indicados). Nos encontros presenciais, os temas foram abordados por convidados e por professores pesquisadores do GPEFOR, a partir da indicação de leituras prévias que subsidiaram os temas propostos para cada encontro. Dessa forma, a contribuição resultou na análise dos cenários políticos e pedagógicos com debates sobre possibilidades de enfrentamento aos desafios postos à educação pública brasileira. Para a realização do evento contou-se com o apoio do Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA e do colegiado de Pedagogia – campus de Cascavel – PR.

A coletânea intitulada “Cenários Políticos e Pedagógicos” foi organizada durante o ano de 2020. Em contexto de Pandemia muitas das condições de trabalho do grupo de pesquisa (já previstas) como estudos em encontros presenciais, ficaram limitadas à condição de trabalho remoto, o que nos fez definir em centrar esforços na produção de pesquisas e organização da referida coletânea. Assim, no mês de maio/2020, iniciou-se a série de onze encontros que se deram quinzenalmente (com registro em Atas), nos quais, os autores (componentes do grupo e alguns convidados) apresentavam seus capítulos (já lidos e analisados previamente por todos) para que se realizasse a discussão e que fosse possível sugerir elementos para aprimorar as pesquisas/capítulos da coletânea. Foi um processo de muito aprendizado nas interações e discussões das temáticas, cujo resultado foi sistematizado na fase da quarentena provocada pela pandemia do Covid-19. Na ocasião, na sua maioria, os pesquisadores e professores envolvidos nessa produção estavam em isolamento social, o que de certa forma, possibilitou a produção pelo distanciamento dos

intensos afazeres do cotidiano dos professores. O trabalho coletivo de pesquisa, foi também um alento às angústias e incertezas do momento, pois essa coletânea foi tomada como a manutenção de um projeto de resistência e luta pela educação pública brasileira.

*Marijane Zanotto e Rosane Toebe Zen*



# **PARTE I**

**BRASIL: CONJUNTURA ECONÔMICA, POLÍTICA E  
EDUCACIONAL ATUAL**



## CAPÍTULO 1

# Gerencialismo e Educação: a gestão escolar sob os imperativos de mercado\*

*Rosane Toebe Zen*

### 1. INTRODUÇÃO

Para que se possa compreender, numa perspectiva crítica, como ocorre a organização e a gestão da escola que oferece o atendimento educacional na sociedade contemporânea, faz-se necessário o estudo das formas por meio das quais é gerida a produção no capitalismo, tendo-se em perspectiva que as teorias de gestão adotadas no mundo produtivo inspiram e são utilizadas como referência para a gestão escolar.

Se na Antiguidade e na Idade Média a educação formal, elitista e de acesso restrito os conhecimentos escolares eram concebidos como universais, desde o surgimento do capitalismo, tem-se uma tendência à compartimentalização do conhecimento, assim como, a vinculação do trabalho escolar a concepções utilitaristas de educação<sup>1</sup>, que oferecem respostas às demandas definidas pela sociabilidade burguesa.

Contraditoriamente, foi também no modo capitalista de produção que a defesa da escola para todos, independentemente da origem social, passou a ser defendida (SAVIANI, 2000). Assim, observa-se que um dos maiores desafios da escola pública na atualidade consiste em universalizar o acesso à educação básica, e ao mesmo tempo, realizar esse alcance dentro dos limites orçamentários de um Estado que se compromete prioritariamente em atender os interesses do capital.

A partir do surgimento do neoliberalismo as políticas sociais, mesmo no campo da educação, voltam-se aos interesses e demandas do mercado, que são tomados como parâmetro de qualidade e eficiência, obedecen-

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.23-48

<sup>1</sup> Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (LOCKE, s.d.: III, p.125, citado por ENGUITA (1989, p. 111).

do ao princípio da redução dos recursos investidos, tendo em vista o cumprimento de acordos firmados entre Estado e capital financeiro.

Nesse sentido, a contribuição deste capítulo consiste em analisar as bases de sustentação do gerencialismo em sua relação com o trabalho desenvolvido nas escolas visando o atendimento prioritário aos interesses da burguesia, representada de forma hegemônica pelo capital financeiro e pelo Estado neoliberal. Cabe considerar que o gerencialismo não é um conceito que objetivamente encontra-se definido em nossa legislação educacional ou em documentos orientadores de implementação de políticas públicas. Porém, embora não anunciada, caracteriza-se nos *modos operandi* do financiamento, da organização do trabalho pedagógico, nas atribuições dos profissionais da educação e nas estratégias escolares que visam o cumprimento de metas.

O termo “gestão”, conforme esclarece Gaulejac (2007), pode ser abstraído como um conjunto de técnicas destinadas à racionalização e otimização do funcionamento das organizações, tendo por objetivo aumentar a eficácia e a eficiência produtiva. A gestão escolar, diferentemente, coloca em relevo interesses e necessidades humanas. Por essa razão, considerar os princípios de gestão mercadológicos válidos para a gestão das questões educacionais é inviável, sobretudo em se tratando de perspectivas emancipatórias de educação, as quais buscam a formação de estudantes com capacidade de análise, de crítica e de transformação da sociedade.

A ideia de aplicar princípios gerenciais na educação vislumbrando racionalização e otimização não são uma invenção da sociedade contemporânea, muito embora somente na história recente essas teorias tenham ganhado aplicabilidade no campo educacional. Comenius – considerado o pai da didática moderna – na obra *Didática Magna*, originalmente publicada em 1657, apresenta algumas propostas educacionais que seriam capazes de satisfazer os anseios mais profundos de muitos dos executivos do Banco Mundial nos dias atuais. Na referida obra, o filósofo defende que uma vez bem organizado o trabalho pedagógico, um único professor poderia ser capaz de ensinar (e fazê-lo com prazer) a algumas centenas de alunos concomitantemente e com resultado efetivo. Para isso, bastaria que a sala de aula estivesse organizada segundo métodos previamente prescritos, tais como a observância ao silêncio absoluto, a composição da turma em grupos menores tutorados por um aluno mais adiantado e a utilização de livros contendo as tarefas (COMENIUS, 2001).



Comenius não viveu o bastante para ver realizada a sua obra. Embora talvez tivesse sido a primeira, certamente não foi a única e tampouco a última obra a defender os princípios baseados na racionalidade como orientação para o encaminhamento do trabalho escolar. A organização do mundo produtivo segundo a perspectiva de aumento de produtividade concomitante à redução de custo e de tempo não eram princípios orientadores da organização social da produção no tempo de Comenius, fator que talvez explique porque somente a partir do surgimento da escola de massa<sup>2</sup>, no capitalismo, as instituições passaram a demandar de maior racionalidade na organização de seus métodos e estratégias.

Por outro lado, a escola é também um espaço de disputa, no qual não somente os interesses da classe dominante (embora se reconheça que a mesma se faz presente de forma hegemônica) se manifestam. Tendo esse pressuposto em vista, o objetivo desse capítulo consiste em analisar algumas das relações que se instituem entre o gerencialismo e a gestão da educação, considerando o contexto histórico atual, marcado pelas intrínsecas influências que se estabelecem entre as concepções de educação, escola e ensino e as teorias de administração empresarial.

O trabalho está organizado em duas seções. Na primeira, apresenta-se as relações que se estabelecem entre os regimes de acumulação do capital (taylorismo-fordismo e regime de acumulação flexível) e a organização do Estado (nas suas faces de Estado de bem-estar social e neoliberal). A análise vislumbrou compreender os estreitamentos entre acumulação do capital, Estado e teorias de gestão adotadas nas escolas, as quais definem fatores como financiamento da educação, universalização do acesso, e condições de atendimento escolar.

Na segunda seção, objetiva-se estabelecer relações que conectam as políticas educacionais projetadas pelo Estado neoliberal – as quais também atendem aos interesses de mercado – à operacionalização, no interior das instituições escolares, das prioridades e princípios definidos pelo gerencialismo.

---

<sup>2</sup> De acordo com Enguita (1989), a análise das relações de produção é a chave para compreender os objetivos cumpridos pela escola em cada momento da história da humanidade. O autor ressalta ainda que a escola de massa cumpre, na sociedade capitalista, com a função de consolidar a ideologia industrial e capitalista para condicionar o homem desde a sua infância, aos comportamentos e hábitos requeridos na sociedade burguesa.

## 2. ESTADO NEOLIBERAL, GERENCIALISMO E GESTÃO ESCOLAR

No percurso histórico da gestão escolar no Brasil, é possível observar que a concepção de educação foi e vem sendo orientada por teorias as quais atendem às expectativas que as orientaram, correspondem e oferecem respostas a processos que expressam os anseios dos projetos societários que correspondem aos interesses da classe dominante de cada época.

A concepção gerencialista que atualmente vigora hegemônica como modelo de financiamento, de gestão e do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, tem suas origens vinculadas a uma forma específica de acumulação do capital (o toyotismo ou acumulação flexível). Antes de caracterizar o regime de acumulação toyotista-flexível e de tecer aproximações entre este regime de acumulação e a forma de Estado por ele engendrado (o neoliberal), serão abordados os elementos constitutivos do modelo que o antecedeu, – o taylorista-fordista – o qual por sua vez também produziu como desdobramento uma forma específica de atuação do Estado e influenciou as teorias de organização e de gestão da escola.

O taylorismo-fordismo surge no início do século XX como modelo de gestão industrial para atender à demanda capitalista de produção em série (HARVEY, 2008), com o objetivo de produzir mais em menos tempo. O modelo de gestão taylorista-fordista inspirou a organização produtiva, o serviço público e a gestão escolar do início até meados do século XX.

A organização produtiva pautava-se na rigidez e hierarquia do processo, na especialização do desempenho de tarefas, e no ritmo de trabalho ditado pela esteira. Nessa concepção, o sujeito (o trabalhador, o produtor) era considerado um mero insumo no processo de gestão, cabendo-lhe desempenhar com efetividade as suas atribuições conforme a função ocupada dentro da cadeia produtiva (KUENZER, 2009).

A forma de organização do Estado que correspondeu às expectativas de ampliação do lucro pautado no consumo foi o Estado de bem-estar social – ou *Welfare State* –, que assumiu a função de promover a oferta de serviços e benefícios sociais (seguridade, educação, saúde, moradia e emprego), os quais, por satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência, serviam de mediação entre o acúmulo do capital e a organização dos trabalhadores, garantindo níveis elevados de estabilidade social. As ações do Estado de bem-estar social foram observadas com maior efetividade – em certa medida, ainda se fazem presentes – em países de capitalismo central. Embora tivesse influenciado a governança dos países periféricos, não se

pode concordar que essa forma de Estado tenha neles se concretizado, a tomar como exemplo o caso do Brasil (FIORI, 1997).

A organização escolar, seguindo esse modelo, adotou a rígida hierarquia, o autoritarismo e o disciplinamento do comportamento como alguns dos seus princípios (ARANHA, 1996). O modelo produtivo também inspirou a organização da escola no que se refere ao trabalho parcelado, o qual pode ser observado na organização dos conteúdos em disciplinas com extensa grade curricular e na organização espacial da sala caracterizada pelas cadeiras enfileiradas, lembrando uma organização fabril (ENQUITA, 1989).

A partir da década de 1950, o taylorismo-fordismo passou a apresentar sinais de esgotamento. Desse período histórico em diante, a acumulação *flexível* – também denominada de toyotista – foi sendo concebida como teoria e estratégia de gestão empresarial, com o objetivo de superar a queda vertiginosa da lucratividade do capital. O novo regime de acumulação se estruturou sobre os princípios da flexibilização “dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 2008, p. 140). Com ela, surgem novos setores de produção e de mercados, bem como a intensificação da inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Se na fase de acumulação do capital denominada de taylorista-fordista o setor produtivo foi hegemônico na definição dos rumos do capitalismo, na fase de acumulação flexível-toyotista o setor financeiro, forjado da fusão do capital produtivo com o bancário<sup>3</sup>, assume a hegemonia. Nesse contexto, o Estado também se transforma e assume a face neoliberal, caracterizado pelo recuo em relação ao financiamento das políticas sociais, assumindo uma função eminentemente reguladora.

As ações movidas pelo Estado neoliberal estão fundamentadas de forma sucinta em cinco princípios básicos: descentralização; estabilização de preços; privatização dos meios de produção e das empresas estatais; liberalização do comércio e dos fluxos de capital; desregulamentação da atividade privada; e a austeridade fiscal, que consiste na restrição dos gastos públicos (PETRAS, 1997).

---

<sup>3</sup>Hilferding (1985) é um dos autores que dedicou-se à ampliação dessa análise que não foi delineada por Marx, a qual contempla a compreensão do capitalismo na fase imperialista, que surge da fusão do capital produtivo com o capital bancário, dando origem ao capital financeiro.

Na análise que permeia este estudo, compreende-se que o Estado continua intervindo nos assuntos econômicos e sociais, embora a direção tenha-se alterado. Assim, em vez de intervir para nacionalizar, o Estado privatiza; quando os bancos sofrem prejuízos financeiros, o Estado socializa as perdas, convertendo-as em dívidas públicas; nas relações capital-trabalho, atua na fragilização dos sindicatos e na promoção de perdas como flexibilização das relações trabalhistas e no congelamento de salários (BOITO JR, 1999).

Nos países de capitalismo periférico, as populações enfrentam situações mais controversas provocadas por esse regime de acumulação, em virtude de que o Estado de bem-estar teve aporte nulo ou muito pequeno (MASCARO, 2013) e políticas sociais como pleno emprego, educação e saúde não chegaram a se tornar serviços universais (BOITO JR, 1999). Mesmo assim, os princípios neoliberais vêm sendo implementadas em toda a sua plenitude, minando ainda mais os já frágeis direitos sociais da classe trabalhadora.

Mais especificamente no Brasil<sup>4</sup>, o Estado neoliberal passou a ser implementado a partir da metade dos anos 1990, o que afetou a gestão das políticas públicas, dentre as quais, as educacionais, tendo em vista a necessidade de construir caminhos para a universalização do acesso escolar (direito social esse adiado por séculos e que já não apresentava mais condições de ser postergado), apesar dos limites orçamentários de um Estado cada vez mais restrito a investimentos nas áreas sociais.

A difusão da ideia de que toda a população deveria ter acesso à educação financiada pelo Estado foi originalmente defendida por Condorcet<sup>5</sup> como um dos princípios liberais da ordem burguesa que vinha ampliando a sua hegemonia após a Revolução Francesa de 1789. Mais tarde, após o fim da Segunda Guerra Mundial, a Declaração Mundial dos Direitos Humanos da ONU<sup>6</sup> reascendeu esse debate. Se nos países de capitalismo central

---

<sup>4</sup> “O neoliberalismo no Brasil é ‘tardio’” (BOITO JR, 1999, p. 11). No ocidente, as primeiras nações a adotarem as políticas de caráter neoliberal foram os Estados Unidos, a Inglaterra e a França, nos anos finais dos anos 1960 e início da década de 1980. Na América Latina, Chile, Argentina, México, Bolívia e Uruguai o fizeram na década de 1980.

<sup>5</sup> Tais ideias foram defendidas na obra Cinco memórias sobre instrução pública, publicadas em 1791 (SAVIANI, 2008).

<sup>6</sup> Conforme o Artigo XXVI da Declaração, que afirma o direito de toda a pessoa à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos no ensino elementar fundamental. Assegura ainda que a educação deve visar a garantia dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações

o acesso universal foi garantido com o aporte financeiro do Estado de bem-estar social, nos países de capitalismo periférico, a exemplo do Brasil, tal feito não se concretizou, tendo em vista que a escolarização da população não foi historicamente tomada como prioridade.

É apenas a partir de 1990, como desdobramento do compromisso assumido pelo Estado brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Joimtien, na Tailândia, evento no qual o Brasil concordou em ampliar o acesso à educação como um dos objetivos para promover o desenvolvimento da nação, foram estabelecidas as metas que propuseram, entre outras, o acesso universal ao ensino primário até o ano 2000 e a melhoria dos resultados da aprendizagem (UNICEF, 1990).

Na mesma esteira, em 1996 a UNESCO divulga o relatório Jacques Delors, produzido a pedido da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI<sup>7</sup>, da qual o Brasil também se tornou signatário. O documento define como prioridade que os países se comprometam a garantir a toda a população o acesso à educação como uma estratégia para garantir a inserção das novas gerações à sociabilidade marcada por profundas transformações tecnológicas. A ideia central consiste na defesa de que acesso à educação e à tecnologia podem garantir sucesso das pessoas no cenário mundial marcado por profundas transformações e pela globalização (DELORS, 1998).

O contexto em que ocorrem esses eventos marca uma reconfiguração da função social que a educação passa a cumprir, na condição de contribuir para o enfrentamento das dificuldades criadas pela nova ordem mundial e da concorrência em uma economia globalizada, tais como o desemprego e a exclusão social (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Também se observa um estreitamento das relações que se estabelecem entre a definição de políticas educacionais, as orientações dos organismos multilaterais e o empresariado. Na gestão escolar, o gerencialismo ganha contornos mais definidos.

No campo das políticas educacionais, o Estado tornou-se marcadamente descentralizador, gerencial e regulador (HYPOLITO, 2010). A descentralização caracterizou-se pela distribuição, por parte do poder central, da responsabilidade pelo financiamento, embora tenha preservado a gerência e a regulação da educação centralizadas pela União. Ou seja, as esferas estaduais e municipais do poder público não conquistaram a reivindicada au-

---

(NAÇÕES UNIDAS, 1948).

<sup>7</sup> Delors, Jacques. (*et. al*). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para ao Século XXI.

tonomia, embora tenham assumido a responsabilidade em arcar com os custos da ampliação do atendimento escolar.

Para dar conta dos compromissos firmados com as organizações internacionais e ao mesmo tempo implementar as políticas neoliberais, o Estado brasileiro garantiu o acesso à educação obrigatória sem aumentar a destinação de recursos financeiros para esse fim. A solução para esse dilema foi definida por meio da criação dos fundos para financiar a educação no Brasil: FUNDEF<sup>8</sup> e FUNDEB<sup>9</sup>.

A criação desses fundos é considerada uma das faces da descentralização, pois parte do montante de recursos vinculados à educação pela Constituição Federal de 1988 passou a ser destinado ao atendimento específico de estudantes matriculados no ensino fundamental (no caso do FUNDEF) ou da educação básica (no caso do FUNDEB). O repasse dessas verbas é definido com base no número de matrículas<sup>10</sup>. Do ponto de vista ideológico, veiculou-se o entendimento de que o gerenciamento dos recursos a nível local poderia permitir uma maior participação da comunidade na definição dos investimentos (MENDES, 2001).

Nesse sentido, o gerenciamento dos recursos destinados à educação por meio desses fundos caracteriza-se como ferramenta de otimização e eficácia do financiamento educacional. A princípio, a composição dos recursos não prevê dinheiro novo (MENDES, 2001), de forma que o montante é constituído de receita já vinculadas à educação, conforme determina a Constituição Federal de 1988: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos” (BRASIL, 1988, p.125).

---

<sup>8</sup> O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério foi criado por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que alterou os artigos 34, 208, 211 e 212 e deu nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), e regulamentado por meio da Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

<sup>9</sup> O FUNDEB foi criado por meio da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, que deu nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e regulamentado por meio da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

<sup>10</sup> A Constituição Federal de 1988, no Art. 208, assegura que “Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental” (BRASIL, 1988, p. 124). A despeito desse dispositivo constitucional, em muitas redes de ensino esse dever atribuído ao poder público não vinha sendo cumprido, o que passou a ser efetivado a partir da criação do FUNDEF, para atender ao critério de recebimento de recursos, os quais são repassados tendo como referência o número de alunos matriculados (ZANOTTO; ZEN, 2011).

O FUNDEF foi constituído por 15% dos recursos estaduais e municipais relativos a um conjunto de impostos<sup>11</sup> enquanto o FUNDEB é formado por 20% dos valores desses mesmos impostos, acrescidos de outras fontes<sup>12</sup>.

Os fundos caracterizam-se como parte de política de descentralização e de racionalidade econômica ao concretizarem o aumento do número de estudantes sem o proporcional aumento do volume de recursos. No caso do FUNDEF, foram 2,6 milhões de alunos a mais matriculados e frequentando o ensino fundamental entre os anos de 1996 e 2000 (MENDES, 2001). No que tange aos recursos, a Lei 9.424/1996 prevê, no Art. 6º que a “União complementar os recursos do Fundo a que se refere o art. 1º sempre que, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente”. Foram poucos (oito) os estados brasileiros a receber essa complementação para que os recursos atingissem o mínimo aluno-ano, que em 2001 era de R\$ 363,00 (MENDES, 2001).

No caso do FUNDEB, o aumento de estudantes foi de 17 milhões entre 2007 e 2009 (56,6% a mais em relação ao FUNDEF), embora o incremento da União na composição do investimento tenha alcançado a proporção de 36,6% (SAVIANI, 2009).

Para que se possa vislumbrar o nível de precarização do atendimento ensejado por essa política, em 1997, quando o FUNDEF foi criado, o poder público estipulou em R\$ 300,00 (trezentos reais) o valor mínimo nacional aluno/ano (Artigo 6º, parágrafo 4º da Lei 9424/96). Dividindo-se o mínimo pelo número de meses que o ano possui, na época, a soma de R\$ 25,00 por mês teria sido considerada suficiente para manter todos os recursos necessários ao atendimento educacional no ensino fundamental, ou seja: arcar com os salários de professores, as estruturas físicas (salas de aula, carteiras, etc.), materiais didáticos e escolares, entre outros. Esse exemplo permite vislumbrar como se operacionaliza no interior na escola a racionalidade

---

<sup>11</sup> Fundo de Participação dos Estados – FPE; Fundo de Participação dos Municípios – FPM; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS (incluindo os recursos relativos à desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações; IPIexp (BRASIL, 1996).

<sup>12</sup> Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD); Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios; receitas da dívida ativa e de juros e multas incidentes sobre as fontes acima relacionadas (BRASIL, 2007a).

de financeira do atendimento, tornando possível o acesso de mais estudantes sem que o Estado seja proporcionalmente onerado.

Concomitantemente à garantia do acesso, o Estado neoliberal passou a mensurar a qualidade da educação, criando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em 2007. Esse índice é produzido a partir de duas variáveis que se relacionam, ou seja, a média ponderada da nota obtida pelos alunos em avaliações externas e o tempo médio de conclusão de cada etapa do ensino.

O IDEB prevê que as escolas melhorem suas notas ano a ano, contribuindo para o aumento da média nacional, tendo em vista alcançar, até 2022, a média nacional 6,0. Este prazo foi definido em virtude de que, no referido ano, o Brasil completa 200 anos desde a independência, na expectativa de que além do aniversário, a sociedade brasileira também possa comemorar a elevação da qualidade da educação e o ingresso do país como membro da OCDE (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

A criação do IDEB contou também com a participação do empresariado brasileiro organizado em um “movimento” nacional denominado “Todos pela Educação”<sup>13</sup> – TPE. Este movimento, utilizando-se de diversos veículos, tais como o próprio *site*, tem cumprido com a função de divulgar os resultados alcançados no IDEB para estimular a melhoria dos índices.

Desde que o IDEB foi criado, os educadores passaram a vislumbrar estratégias para que os alunos consigam o maior número de acertos possíveis nas avaliações externas e também para que não reprovem de ano, e assim garantir as metas estipuladas pelo IDEB da escola. Não se consideram, para o alcance desses objetivos, as desigualdades econômicas e sociais, tampouco a escusa do Estado (sobretudo da União) no que refere ao financiamento, muito embora a responsabilização pelos resultados tenha se ampliado por meio de mecanismos diversos.

Uma vez estabelecidos alguns princípios e peculiaridades que marcam e caracterizam o Estado neoliberal brasileiro, que atua sob a égide do gerencialismo que nasce e se operacionaliza no mundo produtivo, mas que

---

<sup>13</sup> A criação do IDEB está articulada ao Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual consistiu no compromisso assumido, no campo educacional pelo desenvolvimento nacional no âmbito do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, lançado pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva em 28 de janeiro de 2007. O artigo Art. 3º do PDE define que a “qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP” (BRASIL, 2007b).



se espraiam e inspiram a gestão da escola, na próxima seção, serão apresentadas algumas das formas de atuação do gerencialismo as quais produzem como efeito novas formas de encaminhamento do trabalho pedagógico e de incorporação das responsabilidades pela melhora dos índices por parte dos educadores. Também são apresentados elementos que revelam o projeto educacional que se desenha como realidade próxima.

### **3. PRINCÍPIOS DO GERENCIALISMO NA GESTÃO ESCOLAR**

O percurso traçado até o momento apresenta elementos que permitem compreender os processos que têm levado a gestão da escola a assumir funções que priorizam a eficiência das instituições no atendimento às demandas que são externamente definidas (atender mais estudantes, com menos recursos; melhorar as notas alcançadas nos índices produzidos pelas avaliações externas; diminuir a reprovação escolar) ao mesmo tempo em que desresponsabiliza o Estado por garantir condições adequadas de trabalho aos profissionais da escola.

Desde que o IDEB foi criado, os resultados escolares alcançados passaram a ser compreendidos como de competência dos educadores e da comunidade escolar. Em virtude disso, os profissionais das escolas têm assumido a responsabilidade de encontrar solução dos problemas que possam de alguma forma comprometer as notas dos alunos, bem como os índices de aprovação.

No contexto neoliberal, a orientação da organização das instituições educacionais vigora sob os princípios da mercantilização, da padronização, da responsabilização e da meritocracia. Esses conceitos ganham importância no gerencialismo, que aplicado à educação ampara-se no entendimento de que a organização da escola deve ser gerida como os negócios, partindo do princípio de que, o que é bom para o mercado, é bom para a educação (ASSIS; AMARAL, 2013; FREITAS, 2011).

O gerencialismo surge como uma ideologia<sup>14</sup> produtivista, que se

---

<sup>14</sup> O conceito de ideologia a que se vincula é aquele definido por Bottomore (2001), na passagem em que se refere à terceira fase do desenvolvimento intelectual de Marx, no contexto da redação dos Grundrisse, a partir de 1858. Ideologia, assim, designa o caráter contraditório que concentra seu foco na maneira pela qual as relações econômicas aparecem superficialmente, ou seja, na aparência. As aparências que caracterizam a esfera da circulação geram tanto formas econômicas de ideologia, como também, superestruturais, ao promoverem a exacerbação de supostos direitos inatos ao homem, tais como a liberdade, a igualdade e a propriedade. O mercado é também fonte de ideologia política burguesa ao

pauta na busca incontrovertida pela eficácia da ação, qualidade, competência, responsabilidade, excelência e desempenho (GAULEJAC, 2007). A adesão a esta lógica vem concomitantemente influenciando a gestão da escola no Brasil. Afinal, quem se oporia à aplicação de recursos públicos visando maior eficácia e eficiência dos resultados?

A gestão da educação, planejada nesses moldes, tornou possível a ampliação do acesso aos bancos escolares com o mínimo de recursos, seguindo fielmente ao receituário neoliberal e atendendo aos anseios dos organismos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O principal instrumento adotado para mensurar a qualidade oferecida pelas escolas – o IDEB – configura-se como sendo um dos braços das políticas educacionais, implementando assim um conceito importante ao mundo empresarial: *accountability* – ou responsabilização, numa tradução livre do inglês. Os resultados de cada escola são divulgados e as notas podem ser comparadas (por escola, município, estado e região), instituindo um *ethos* de competitividade e ampliando as pressões exercidas sobre as instituições escolares, tendo em vista que os sujeitos que as compõem – diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos – passaram a ser identificados e apontados como os responsáveis pelo desempenho alcançado (AFONSO, 2001).

Apesar das políticas de descentralização, o Estado tem marcado maior presença e autoridade no interior das instituições e interferindo nas características organizacionais, na gestão e também na definição dos conteúdos a serem ensinados.

Antes das Reformas do Estado e da educação na década de 1990, o sistema de avaliação da educação básica realizava consulta às redes sobre os conteúdos que eram ministrados nas escolas. O retorno das consultas oferecia subsídios para orientar a elaboração das provas. De acordo com Bonamino e Souza (2012), os alunos respondiam a testes de desempenho conjugados a questionários sobre elementos ligados a esses resultados. As avaliações externas, no período, não atribuíam consequências diretas às escolas e também não eram definidoras do currículo escolar.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB foi criado no Brasil de outra experiência avaliativa que ocorreu entre os anos de 1987 e

---

contribuir com o falseamento dos conceitos de igualdade e liberdade, e atribuí-las a possibilidades que somente na sociedade capitalista poderiam ser alcançadas.

1989: a “Avaliação do rendimento de alunos de Escolas de 1º. Grau da Rede Pública” – SAEP. Este sistema contou com a “participação dos professores e administradores das escolas públicas que discutiram quais os programas mínimos a serem exigidos, os objetivos e os programas de ensino desenvolvidos na educação básica e os livros didáticos adotados” (SANTANA; RHO-TEN, 2013, p. 17-18). De acordo com Freitas (2007), o SAEP se caracterizou por uma avaliação diagnóstica, no sentido de produzir informações sobre as áreas educacionais que necessitavam de intervenções, a fim de melhorar o processo de aprendizagem. As avaliações eram realizadas por meio de amostras de escolas, alunos e professores.

Já na vigência do Estado neoliberal – caracterizado pela descentralização de responsabilidades (mais especificamente, os relacionados ao financiamento das políticas sociais) mas centralizador na definição de objetivos a serem cumpridos pelas instituições – foi elaborada uma referência para orientar os conteúdos cobrados nas avaliações externas. Dessa forma, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, os mesmos passaram a servir de base para as provas (BARRETTO, 2013; PASSONE, 2014; MARTINS, 2015). E desde a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, este documento passou a assumir essa prerrogativa.

A BNCC foi aprovada pela Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, oficializado em 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a sua implantação. O documento é de caráter normativo, de referência obrigatória para as redes de ensino, e define o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar”, orientando sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017, p. 4).

As avaliações externas passam a cumprir, nesse processo, a função de controle, por parte do poder central, do ensino oferecido nas instituições, que são basicamente financiadas pelos estados e municípios. Nas escolas, diretores, coordenadores, professores e alunos seguem as mesmas prescrições, e todos os alunos, em nível nacional, respondem às mesmas provas. A partir do desempenho atingido nas avaliações, são identificadas as instituições que com menor eficiência e eficácia fazem uso dos investimentos aplicados em educação (PASSONE, 2014).

Tais ações vêm alimentando uma histórica postura autoritária e patrimonial a partir da qual as decisões elaboradas externamente por organi-

zações não estatais ditam e determinam as necessidades e funções que devem ser atendidas pela e para a escola brasileira (SILVA, 2003). No contexto atual, as recomendações que de forma mais explícita vem sendo atendidas pelo Estado brasileiro foram elaboradas pelo Banco Mundial, cujas ideias centrais encontram-se registradas no relatório “Um ajuste justo: eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil” (WORLD BANK, 2017).

Considerando a influência do referido documento na agenda política e econômica, a seguir são apresentadas algumas das recomendações do Banco Mundial para melhorar a eficiência do gasto público com educação, as quais vem sendo sistematicamente implementadas nas mais diversas ações promovidas pelo governo brasileiro, a tomar como exemplo a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2017, a qual define um teto para os gastos públicos, conforme orientação do documento síntese: a limitação dos gastos constitucionais limitados pelo “teto dos gastos” adotado em dezembro de 2016 introduzem um gradual ajustamento por parte do governo no que refere às receitas dos próximos dez anos (WORLD BANK, 2017, p. 9).

De forma mais específica no que refere à gestão da escola, o documento do Banco Mundial aponta a ineficiência gerada pelo baixo número de alunos por professor, e recomenda a manutenção dos atuais serviços com economia de 37% dos recursos aplicados no ensino fundamental e 45% no ensino médio, aumentando o número de alunos por professor em 33% no ensino fundamental e 41% no ensino médio. Orienta que essa proporção pode ser conseguida “simplesmente ao permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor” (WORLD BANK, 2017, p. 13).

O organismo recomenda ainda que os salários dos professores sejam vinculados ao desempenho (WORLD BANK, 2017, p. 127), os quais são aferidos mediante os índices alcançados pelas avaliações externas e sistematizadas através do IDEB. De acordo com o documento do Banco Mundial, o Estado deve aumentar o controle sobre o trabalho docente uma vez que a desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração faz com que os professores tenham pouco incentivo em manter a frequência e a eficiência no ensino. Para solucionar esse problema, recomenda a vinculação entre esses três elementos (desempenho, estabilidade e remuneração), mediante a criação de “um bônus por frequência para os professores” (WORLD BANK, 2017, p. 131).

Ainda no que se refere à organização do trabalho escolar, o relatório do Banco Mundial afirma que, “em média, professores usam somente 65% de seu tempo para ensinar, ao passo que, segundo melhores práticas internacionais, o ideal seria 85%” (WORLD BANK, 2017, p. 130).

Um exercício reflexivo que permita compreender como seria possível reduzir o tempo destinado à preparação das aulas, aumentar o número de alunos por turma, e ainda assim alcançar os índices de desempenho (mensurados pelas avaliações externas e pelo aproveitamento escolar), pode apontar para uma maior participação do setor empresarial na definição de como o ensino será ministrado e que metodologias serão adotadas.

A BNCC aprovada em 2017 aproxima os interesses anteriormente mencionados. Com a definição dos conteúdos que passaram a ser cobrados nas avaliações externas a partir de sua implementação<sup>15</sup>, o planejamento do trabalho escolar passou a atender de forma predominante aos objetivos definidos pelas avaliações em larga escala, para assim, aumentar as notas dos alunos e cumprir com as metas definidas pelo IDEB.

Em termos de organização do trabalho escolar voltado a esses objetivos, ganham espaço as empresas do setor editorial que produzem materiais didáticos e pedagógicos. Ao garantir como mercado as escolas, redes e sistemas públicos de ensino, abocanham parte substancial dos investimentos estatais destinados à educação (MACEDO, 2018, p.31). E significa ainda reconhecer que as atribuições de planejamento das aulas, a definição de estratégias de ensino e a avaliação não compete mais aos professores, mas ao empresariado.

Na esteira desse projeto, considerando algumas situações que já incorporam esses princípios, Macedo (2018), menciona duas situações, uma vivenciada em São Paulo, e outra no Rio de Janeiro, nas quais a formação de professores para a adaptação curricular e adoção de estratégias de ensino vislumbrando os objetivos postos pela BNCC foram promovidas por empresas privadas, a maioria das quais vinculadas a instituições estrangeiras que vendem pacotes educacionais que incluem desde livros didáticos, tecnologia digital, incluindo cursos de formação continuada de professores.

Nesse processo, ainda conforme a autora:

---

<sup>15</sup> O Art. 7º da Resolução n. 2 CNE/CP estabelece que os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória (BRASIL, 2017).

Estamos abrindo mão do caráter público das políticas educacionais, não apenas pela parceria com instituições privadas, mas pela assimilação de seus modos de gestão (Ball, 2012<sup>16</sup>). Estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para “comprar” parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição (MACEDO, 2018, p. 31).

Esse controle sobre o trabalho e o que deve ser ensinado na escola, portanto, não se vincula a uma estratégia de fortalecimento de um projeto de soberania nacional, mas sim, de atendimento a orientações produzidas pelos organismos internacionais, que passaram a “tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico” (FRIGOTTO; CIAVATTA, p. 96, 2003).

No que diz respeito ao exercício do controle sobre o que ensinar na escola, mesmo antes da aprovação da BNCC, alguns autores já manifestavam preocupação em relação ao direcionamento do trabalho escolar voltado aos conteúdos cobrados nas avaliações externas, o que promove a ampliação do estudo de conteúdos da Língua Portuguesa e da Matemática em detrimento da redução das demais áreas (SOUZA, 2014; RONCA, 2013; FREITAS, 2011).

Formalmente, a Base Nacional Comum Curricular aponta para uma valorização do conhecimento em suas múltiplas áreas, conforme especificado na 1ª competência geral da Educação Básica: “1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 9). Efetivamente, no entanto, verifica-se que os conteúdos voltados ao ensino das duas áreas de conhecimento cobradas nas avaliações externas (Língua Portuguesa e Matemática) são as que vem consumindo a maior atenção dos profissionais em educação, em virtude de que o volume de conteúdos previstos é significativamente maior do que os previstos em outras áreas do conhecimento.

Ao analisar a organização escolar considerando o projeto capitalista, os estudantes precisam realizar as suas atividades da forma mais rápida e mais eficiente possível, reduzindo cada vez mais o tempo socialmente ne-

---

<sup>16</sup> BALL, Stephen. (2012). *Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. New York, Routledge. Citado por Macedo (2018).

cessário para que os estudantes se apropriem daquilo que Salm (1980, p. 51) denomina de “credenciais” para o mundo do trabalho. Para isso, não são necessários currículos locais. Basta um conjunto de diretrizes amplas e com objetivos bem definidos sobre habilidades e competências a serem apropriadas, dentro de determinados espaços de tempo, a exemplo do que propõe a BNCC. Também não é necessário o planejamento didático-pedagógico das aulas: basta que os professores realizem o que está previsto nos livros didáticos ou cartilhas, nos quais já estejam adaptados e contemplando os conteúdos que serão avaliados nos exames externos.

A BNCC constitui-se, assim, como uma medida que impõe no interior da escola um projeto de homem, de mundo e de sociedade vinculada aos interesses de mercado; determina que conteúdos devem ser ensinados; e ainda implementa uma racionalidade técnica do ensino, cujos princípios correspondem a uma nova versão do tecnicismo – ou neotecnicismo (SAVIANI, 2008; FREITAS, 2011).

Os efeitos de uma organização escolar pautada nesses princípios geram como consequência a precarização das condições de atendimento, precarização essa que está em consonância com uma determinada concepção de educação financiada pelo Estado burguês e oferecido à classe trabalhadora. De acordo com Frigotto (1984, p. 209), “a escola é funcional pelo que nega, e subtrai”, e nesse sentido seria ingenuidade acreditar que esse Estado, neoliberal e atento aos interesses do capital, viesse a atender em caráter majoritário aos ensejos dos trabalhadores comprometidos com a transformação social. Porém, o autor também defende – tese com a qual se compactua no contexto desse capítulo – que a escola é um espaço em disputa, de embate entre interesses que correspondem a projetos distintos, considerando, de um lado, o defendido pela classe trabalhadora, e de outro, o da classe dominante.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No percurso deste capítulo buscou-se compreender a gestão escolar a partir dos elementos que a caracterizam na condição de instrumento forjado pelo Estado neoliberal, apontando para as especificidades do neoliberalismo brasileiro, tendo em perspectiva que na condição de capitalismo dependente assume determinadas peculiaridades, entre as quais, a de que as políticas sociais seguem orientações que correspondem às expectativas do capital, mais especificamente representados pelos organismos multilate-

rais e pelo empresariado nacional e internacional.

De forma irredutível, o Estado busca atender em caráter prioritário as demandas dos setores hegemônicos, resultando na incontrovertida restrição da capacidade financeira dos governos em financiar de forma adequada as políticas sociais, dentre as quais, as educacionais. Embora pareça contraditório, foi esse mesmo Estado descentralizador, neoliberal, de capitalismo periférico o que alcançou o feito de garantir o acesso quase universal de crianças e adolescentes com idade entre 7 a 14 anos ao Ensino Fundamental até o ano 2000, conforme preconizado pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990).

Nesse sentido, as políticas educacionais são forjadas em meio à busca incessante do Estado em negar as condições apropriadas de aprendizado, tais como: infraestrutura adequada, recurso materiais e didáticos de qualidade e em quantidade suficiente, contratação de profissionais qualificados e bem remunerados, dentre outros aspectos. Da mesma forma, ideologicamente a escola assume funções diversas, que extrapolam as atribuições vinculadas ao ensino e à aprendizagem, e se ampliam para atender a demandas que correspondem ao preparo das novas gerações para enfrentar as adversidades do capitalismo monopolista, que incluem a adaptação ao desenvolvimento tecnológico e a sobrevivência em meio ao desemprego estrutural.

No aspecto operacional desse atendimento, a sobrecarga de trabalho é absorvida pelos profissionais da educação, que são responsabilizados pela “aprendizagem’ ou ‘não aprendizagem’ dos alunos, independentemente dos contextos, das diferenças e situações vivenciadas no cotidiano” (AMARO, 2016, p.1972).

O gerencialismo como modelo de gestão limita as possibilidades de uma qualidade de atendimento escolar na perspectiva emancipatória, a qual tem como atribuição

[...] contribuir com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade (CONAE, 2013, p. 52)

Os valores concebidos como essenciais na escola gestada pelo modelo gerencialista são os de mercado, nos quais o que vale é a lei da oferta



e da procura, utilizados como referência, inclusive, para a definição dos salários dos profissionais da educação.

Embora o estudo da realidade educacional aponte para condições desfavoráveis ao fortalecimento do pensamento crítico e a transformação dessa mesma realidade, não será em outros espaços que novas possibilidades serão forjadas, senão no interior das estruturas que estão postas em questionamento. Sendo assim, esse capítulo enseja oferecer uma perspectiva de compreensão da gestão da educação que vem adotando os princípios gerencialistas como parte de um projeto societário que visa os interesses do mercado.

Porém, da mesma forma que os sujeitos que constituem a escola (alunos, professores, coordenadores pedagógicos e professores) não são meros insumos dentro de um processo produtivo, interessa aos que se opõem a essa lógica, primeiramente, compreender a realidade para poder transformá-la.

Ainda que reconhecendo o grau de dificuldade e os enfrentamentos que se colocam entre a realidade posta e um projeto de educação emancipatório, faz-se necessário reconhecer que é a partir da organização social, como a atuação nos movimentos sociais, sindicais e outros, que se operacionaliza a construção da superação dessa forma de organização de escola e de sociabilidade.

O projeto social que nesse estudo se defende é aquela em que as necessidades eminentemente humanas ocupam a centralidade do trabalho escolar, que assume como tarefa principal a de formar, proporcionar acesso ao conhecimento, preparar para o mundo do trabalho e transmitir valores humanizatórios às novas gerações.

## 5. REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, Agosto. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

AMARO, Ivan. As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos eficientistas aos caminhos contrarregulatórios. In.: **Revista Ibero-Americana em Estudos em Educação**, v.11, n.4, p. 1960-1978, out-

dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7155> Acesso em: 12 jul. 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSIS, Lúcia Maria de.; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da educação: por um sistema nacional. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 27-47, 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/267/444>. Acesso em: 28 ago. 2017.

BOITO JR, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal 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. Senado Federal. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018). Acesso em: 23 out. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm). Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm). Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm). Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007a**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; [...]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF, MEC, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.

COMENIUS, Iohannis Amos (1592-1670). **Didática Magna (1621-1657)**. Tradução e Notas Joaquim Ferreira Gomes. Fonte digital. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

CONAE – Conferência Nacional de Educação. **Documento – Referência. [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. Disponível em: [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.

DELORS, Jacques (*et. al*). Educação: Um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para ao Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 1998. Disponível em: [http://dh-net.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dh-net.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 26 abr. 2020.

ENGUIA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, Helena Amaral (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: Anped, 2011, p. 72-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: **Educação e sociedade**, v. 24, nº 82. Campinas-SP: abril de 2003. p. 93-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GAULEJAC, Vincent de. **A gestão como doença social**. Tradução: Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

HILFERDING, Rudolf. **O capital financeiro**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Col. Os Economistas).

HIPOLYTO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.** vol. 31, n.113, p. 1337-1354, Campinas Oct./Dec. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. Tradução de Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MACEDO, Elizabeth. “A Base é a Base”. E o Currículo o que é?. In.: AGUIAR, Márcia Angela de; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2018: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22 [Livro Eletrônico]. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MASCARO, Alysso Leandro. **Estado e Forma política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Proclamada em 10 de Dezembro de 1948. Paris: França. Disponível em: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). Acesso em: 15 abr. 2020.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 44, p. 424-448, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n152/10.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

PETRAS, James. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, Waldir José e OURIQUES, Nildo Domingos (Orgs.) **No fio da navalha: críticas das reformas neoliberais de FHC**. São Paulo: Xamã, 1997. p. 15-38.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades. **Retratos da escola**. Revista semestral da Escola de Formação da CNTE, v. 7, n. 12, jan./jun. 2013, p. 77-86. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/271/452>. Acesso em: 14 jul. 2018.

SALM, Claudio Leopoldo. **Escola e Trabalho**. São Paulo: Livraria Basiliense, 1980.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SILVA, Maria Abádia. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político Pedagógico da Escola Pública Brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-3001, dezembro de 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SOUSA, Sandra Zakia. Concepções de Qualidade da Educação Básica forjadas por meio de Avaliações de Larga Escala. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Avaliação (UNICAMP), v. 19, p. 407-420, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

WORLD BANK. 2017. **A fair adjustment**: efficiency and equity of public spending in Brazil: Volume I: Síntese (Portuguese). Washington, D.C.: World Bank Group. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

UNICEF. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 abr. 2020.

ZANOTTO, Marijane; ZEN, Rosane Toebe. A formação de professores e o rendimento escolar: uma análise crítica. **Revista HISTEDBR On-Line**, V. 11, N.41, p. 103-115. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639898>. Acesso em: 02 jun. 2020.





## CAPÍTULO 2

### Gestão Democrática na Escola Pública: limites e possibilidades\*

*Marijane Zanotto*

#### 1. INTRODUÇÃO

A educação e a gestão escolar em contexto atual no Brasil são a expressão histórica dos embates e da fulcral determinação do modelo de organização da produção, balizados pelo capitalismo, no qual se expande a orientação gerencialista. Eis o desafio que se evidencia para educadores que se recusam a atestar a concepção gerencialista para a educação pública: resistir ao modelo gerencial e defender a concepção de gestão democrática para manter o direito social à educação.

Neste íterim, o presente estudo foi constituído com o objetivo de compreender os limites e as possibilidades da concepção de gestão democrática da educação brasileira frente aos desafios impostos pela concepção gerencialista engendrada pelo modelo neoliberal. Para isso, orientado por metodologia de estudo bibliográfico, definiu-se como recorte temporal o período que contempla o final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, passando pelas reformas da educação da década de 1990, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96, abordando as mudanças nos rumos da educação implementadas pós golpe de 2016<sup>1</sup>.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.49-70

<sup>1</sup> O que denomina-se de golpe de 2016, com expressivas mudanças nos rumos da educação, refere-se ao momento em que, no contexto nacional, ocorreu o processo de impeachment que destituiu a presidente Dilma Rousseff do cargo. Para Braz (2017, p 87-88): “Dilma, mesmo tendo feito um governo (como fizeram os governos petistas desde 2003) predominantemente voltado para os interesses do grande capital e de seus sócios brasileiros e, a partir de 2015, tendo adotado um programa de governo muito semelhante ao que foi apresentado (e derrotado) pelo candidato do PSDB em 2014, foi arrancada da presidência da República porque foi considerada incapaz de permanecer à frente dos interesses capitalistas que tanto serviu. Estes agora precisavam de um governo genuinamente burguês, capaz de não ceder o mínimo aos trabalhadores, de lhes retirar o pouco que conquistaram e de servir inteiramente, sem concessões, ao grande capital. O pacto de classes já não mais prestava. O governo Dilma, antes mesmo do golpe forjado por uma farsa parlamentar-judicial que

Ainda que o Estado direcione o modelo educacional gerencialista pautado na agenda neoliberal, esse não está garantido oficialmente na legislação educacional brasileira, além de não ser expressão unânime entre educadores. Portanto, faz-se necessário fortalecer os interesses de um projeto progressista de educação que seja embasado pelos princípios de uma gestão democrática.

Diante dos embates que incidem sobre a problemática da gestão da escola em um modelo de sociedade capitalista, segue no estudo, inicialmente uma abordagem sobre os limites da concepção gerencialista em educação, evidenciando os desafios que este modelo traz para a gestão democrática, para posteriormente, considerando os elementos que compreendem a concepção de gestão democrática, apresentar uma composição propositiva de gestão escolar pautada nos princípios democráticos que intentam mobilizar para a luta por acesso e permanência a uma educação pública com qualidade social.

## **2. O CAPITALISMO E SUAS DETERMINAÇÕES LIMITADORAS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Na organização e gestão escolar, o Brasil já vivenciou diversas faces e modelos, desde processos embasados em concepções autoritárias, democráticos e gerencialistas<sup>2</sup>. Em que pese considerar que a história não é linear

---

usurpou seu mandato, já agonizava desde 2015, inclusive por incompetências e erros. Foi sangrado até o último suspiro por seus algozes e entrincheirados no Congresso Nacional e em amplos setores do Judiciário (com a aquiescência do douto STF) que contaram com as armas de uma Polícia Federal partidarizada e, sobretudo, com as poderosas armas ideológicas da grande mídia burguesa. Criou-se uma situação, deliberada e irresponsável, que afundou não apenas Dilma e seu governo, mas o próprio país foi levado a uma crise monumental que, para além de seus determinantes econômicos principais, foi piorada conscientemente pelas classes dominantes para que atingissem a qualquer custo seus objetivos políticos” (BRAZ (2017, p 87- 88).

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, que aborda aspectos da organização e gestão escolar, o enfoque será no que denomina-se de concepções democráticas e gerencialistas, porém, com a seguinte ressalva: “É necessário esclarecer que, no Brasil, a expressão “organização e gestão da escola” não tem emprego unânime entre os estudiosos brasileiros do assunto, embora ocorra o mesmo com outras denominações. Na tradição dos estudos sobre a escola, já nas primeiras décadas do século XX, as questões relacionadas com o planejamento, organização, gestão e controle de atividades educacionais estiveram vinculadas ao termo “Administração Escolar”. Em 1963 um prestigiado autor publicou um livro com o título *Organização e Administração Escolar*, dando mais abrangência ao termo “organização”?. Nos anos 1950, um dos primeiros sistematizadores da administração escolar no país, José Querino Ribeiro

e que o movimento da história da humanidade é construído entre avanços e recuos, vale ressaltar que a gestão escolar tende a expressar projetos societários hegemônicos em diferentes momentos.

O que não se pode desprezar é que o Brasil se mobiliza em contexto capitalista e, nesse sentido, as determinações advindas do Estado brasileiro são reguladas pelos interesses do capital, representando o rol de necessidades das oligarquias nacionais e internacionais em condição de um país de capitalismo dependente<sup>3</sup>. Como o Estado, enquanto representante do capital, depende da força de trabalho e de um relativo consenso entre as classes, abre espaços para conter ou liberar<sup>4</sup> democracia, direitos sociais e educação. Nesse contexto,

[...] o Estado brasileiro foi sempre dominado por interesses privados. Decerto, isso caracteriza o Estado capitalista em geral, não sendo uma singularidade de nossa formação estatal; mas esse privatismo assumiu aqui traços bem mais acentuados do que em outros países capitalistas. Sempre que há uma dominação burguesa com hegemo-

---

(1952), embora mantendo a denominação “Administração Escolar”, considerava o termo *gestão* mais abrangente por incorporar aspectos filosóficos e políticos implicados na administração. Recentemente, esse termo voltou ao uso corrente. Por volta dos anos 1980, em decorrência do recrudescimento da visão ideológica e política da escola, adotou-se nos meios intelectuais de esquerda a expressão “Organização do trabalho escolar”, em que predominava como conteúdo a análise da escola com base na crítica às formas de organização do trabalho capitalista, desprezando-se o conteúdo específico. Em 1986 surgiu um livro que se tornou clássico no âmbito da Administração Escolar, na visão marxista, em que o autor argumenta que “a administração pode ser vista, tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a ‘racionalização do trabalho’ e a ‘coordenação do esforço humano coletivo’” (PARO, 1986 apud LIBÂNEO, 2007, p.3). Paro empenha-se em compreender a administração *em geral*, comum a todo tipo de estrutura social, e a administração *geral*, forma concreta da administração historicamente determinada pelas relações econômicas, políticas, sociais, que se verificam sob o modo de produção capitalista. Daí destaca seu caráter instrumental e, como tal, aplicável a uma visão de administração escolar voltada para a transformação social” (LIBÂNEO, 2007, p.3). Tendo em vista essa variedade de entendimentos sobre gestão e organização escolar e, compreendendo que, o que se apresenta hoje é expressão de um contexto histórico de lutas no qual diferentes concepções se realizam, mesmo que contraditoriamente, em mesmo espaço, adota-se para este estudo, a expressão concepções democráticas e gerencialistas.

<sup>3</sup> Sobre capitalismo dependente indica-se consultar: FERNANDES, Florestan. Os circuitos da história. São Paulo: Hucitec, 1977.

<sup>4</sup> Sobre os processos de contenção e liberação na educação, como demanda do setor privado com articulação ao Estado, indica-se ver: CUNHA, Luiz Antonio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

nia, o que ocorre nos regimes liberal democráticos, isso implica a necessidade de concessões da classe dominante às classes subalternas, dos governantes aos governados. Portanto, nesses casos, o Estado – ainda que, em última instância, defenda interesses privados – precisa ter também uma dimensão pública, já que é preciso satisfazer demandas das classes trabalhadoras para que possa haver o consenso necessário à sua legitimação (COUTINHO, 2006, p.185).

Dessa forma, deve-se ponderar que, embora a gestão escolar expresse movimentos emancipatórios, historicamente, as demandas do capital são determinantes e antecedem o trabalho escolar, pois, a forma e conteúdo do trabalho pedagógico são delimitadas pela organização e divisão do trabalho no sistema produtivo capitalista. Assim, constituem-se formas de disciplinamento da sociedade, as quais são materializadas especialmente nas esferas cultural, política e social como decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, desdobrando-se em políticas educacionais e no processo formativo via escolarização.

Para a ampliação das bases do capitalismo, se observadas as macro-tendências hegemônicas (Taylorismo/Fordismo e o Toyotismo, ou Métodos Flexíveis), como processos de organização e gestão do trabalho, é possível perceber o engendramento entre trabalho e educação em sua dinâmica de atuação no processo formativo com base no modelo produtivo.

Para Kuenzer (2002), o Taylorismo/Fordismo iniciado na década de 1780 com a Revolução Industrial exigiu migrar da forma de produção manufatureira para a industrial, o que foi expandido no século XX. Assim, o processo de disciplinamento da sociedade, tendo em vista a formação para o trabalho, tanto na escola como na fábrica, fez-se por meio de: definição de fronteiras entre ações instrumentais e intelectuais; organização de estrutura verticalizada e hierarquizada; tecnologia estável; racionalidade formal e técnica; e concepção positivista de ciência, com conhecimento formal, linear e fragmentado, dosado conforme o necessário para o exercício da ocupação. Diante desse panorama a escola foi cooptada para realizar a formação do homem que o mercado requeria.

No Brasil a partir da década de 1990, o Toyotismo – ou Métodos Flexíveis - viabiliza-se com maior intensidade devido a reestruturação produtiva suscitada pelo movimento de globalização e neoliberalismo, o que provocou mudanças nas demandas de disciplinamento para o trabalho e conseqüentemente para o trabalho pedagógico na escola. O trabalho ma-

nual é desprezado em primazia ao conhecimento produtivo para o qual se exige formar habilidades cognitivas e comportamentais como análise, síntese, rapidez, estabelecimento de relações, criatividade, comunicação clara e precisa, interpretação, capacidade para trabalhar em grupo, aplicação de tecnologias, entre outros. Assim, assume-se o foco na pedagogia das competências, qualidade total, gestão de negócios, escola-empresa e comportamentos flexíveis. Nesse modelo, para as relações na esfera escolar, sugere-se a reunificação do trabalho dos profissionais da educação e a articulação entre escola e comunidade. No entanto, o que apresenta-se com o caráter da totalidade, politecnicidade, nada mais é do que ampliação de tarefas e, portanto polivalência; juntada de partes sem totalidade (KUENZER, 2002).

Nesse sentido, a organização e gestão do trabalho e do trabalho pedagógico desencadeia-se no Brasil, a partir da década de 1990, com o aporte do Toyotismo – ou Métodos Flexíveis –, alinhado à teoria da Administração Científica ou Escola Clássica, e assim, a transposição do gerencialismo da fábrica para a escola. Dessa forma, desde então, a escola passa a ser local gerenciado, controlado e avaliado. Para a compreensão de gerencialismo, referencia-se Gaulejak (2007) ao afirmar que “Sob uma aparência objetiva, operatória e pragmática, a gestão gerencialista é uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenho, e esses desempenhos em custos ou benefícios” (GAULEJAC, 2007, p. 36).

Na agenda da política brasileira, a reforma do Estado implementada a partir de 1990, constava com rigor as políticas educacionais orientadas pelo receituário neoliberal internacional dos “[...] novos senhores do mundo – FMI, BID, BIRD e seus representantes regionais – CEPAL, OERLAC – baseadas nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 21). Nesse sentido, pode-se acrescentar outras organizações, como o Banco Mundial – BM, a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que fomentam e direcionam, condicionadas à concessão de financiamentos, políticas educacionais voltadas em especial para a homogeneização da gestão escolar, de currículos e da implementação da avaliação em larga escala. Ou seja, a gestão escolar, passa a ser orientada por um modelo gerencialista, que mensura a atividade humana a previsão do desempenho e produtividade em indicadores que revelam custos e benefícios. Assim, a educação passa a ser mercadoria e o ser humano produto.

Nessa lógica, sem a intenção de entrar na história do BM e suas políticas, com base de estudo e na relevância do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” elaborado pelo Banco Mundial em 2017, o que se pode constatar é que ao Brasil foi indicado um ajuste justo no sentido de retomar e adequar uma política econômica que voltasse a fazer valer, de forma mais incisiva, os princípios do capitalismo. Nesse foco, o BM com demonstração de dados, índices e diagnósticos de falhas em programas e nas alocações de despesas, identifica as reformas que tornariam os gastos públicos mais eficazes, eficientes e equitativos, sob a justificativa de proteger os mais pobres e vulneráveis e minimizar os impactos negativos sobre os empregos e a prestação de serviços públicos. Assim, destaca-se do referido documento, os tópicos que incidem diretamente na gestão da educação:

**11. A massa salarial do funcionalismo público pode ser reduzida significativamente. 12. A redução dos prêmios salariais excepcionalmente altos dos servidores públicos também seria desejável de um ponto de vista de equidade. 16. As despesas públicas com ensino fundamental e médio apresentam ineficiências significativas, e o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB em nível local [...].17. A vinculação constitucional dos gastos em educação a 25 por cento das receitas dos municípios pode ser uma das principais causas da ineficiência dos gastos [...]. 18. As despesas com ensino superior são, ao mesmo tempo, ineficientes e regressivas. Uma reforma do sistema poderia economizar 0,5% do PIB do orçamento federal. 22. Por fim, além do atual ajuste fiscal, a melhoria da qualidade das despesas públicas exige a institucionalização de um sistema regular e rigoroso de monitoramento e avaliação das políticas públicas (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 07-15) (grifos do original).**

Em síntese, nos tópicos acima elencados, o BM indica que o Brasil gasta muito em educação e que o servidor público brasileiro ganha muito, chegando a chamar os salários recebidos de “prêmio salarial”, ressaltando que é atípico em relação aos padrões internacionais. Nesse sentido, vale ressaltar que o ponto nevrálgico da problemática em questão, incide sobre a qualidade da política educacional em um formato de administração gerencial, aos moldes empresariais, que prima por um modelo formativo restritivo de conhecimento científico e ampliado no que se refere ao conheci-

mento pragmático e utilitário. Desse modo, sim, pode-se afirmar que se gasta muito em educação, pois, não interessa gastar ou investir em educação, mas em outros setores em que o retorno financeiro é mais rápido, além de que, neste formato, o conhecimento é balizado como uma mercadoria, ou seja, deve ser produzido a baixo custo e gerar lucro. Eis aí o gerencialismo como diretriz para as políticas públicas no Brasil.

Diante do exposto, pode-se depreender que o indicado pelo BM para o governo daquela ocasião e para os subseqüentes foi transformar a realidade fazendo “um ajuste justo” (para quem e em benefício de quem não foi explicitado) e a retomar o caminho da prosperidade (diga-se, prosperidade dentro das bases do capitalismo), compartilhada entre todos (todos os que na divisão de classes detém o capital e não a força de trabalho). E assim se fez com maestria no Brasil pelos governos que assumiram após o ano de 2017.

Em um momento histórico no qual a educação é tomada como pauta importante na agenda governamental, em que pesaram os dados com queda de desempenho nos índices da qualidade da educação brasileira, apresentados através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB<sup>5</sup>, no ano de 2019, início do governo Bolsonaro, medidas aos moldes gerencialistas para a resolução dos problemas foram anunciadas. Entre essas, as políticas de avaliação em larga escala<sup>6</sup> foram instrumento para im-

---

<sup>5</sup> IDEB, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 20 mar., 2020.

<sup>6</sup> Para Zanotto e Sandri (2018) [...] o que podemos diagnosticar, é que as políticas de avaliação do desempenho dos estudantes, medidas por instrumento da avaliação em larga escala, dizem atestar, através dos resultados aferidos, a qualidade da educação brasileira. No entanto, estes dados, estão servindo muito mais para classificar e fazer comparações entre instituições, do que para agregar esforços na superação das fragilidades do sistema, fragilidades estas que também são responsáveis pelos índices de qualidade. Assim, pela

plementar o ideário político do atual governo. Deve-se alertar que estas medidas se embasam por fundamentos que emparedam um projeto educacional progressista em prol da defesa de um projeto que, expressa no

[...] governo Bolsonaro uma configuração com, pelo menos, três núcleos: um núcleo conservador (onde figura o próprio Bolsonaro); um núcleo liberal (onde figura Paulo Guedes) e um terceiro núcleo que se superpõe aos dois anteriores, responsável pela implementação do autoritarismo social (onde figuram Moro e Mourão). As políticas públicas da atual fase serão marcadas, portanto, por estes núcleos de poder e suas múltiplas relações (FREITAS, 2018, p. 906).

Diante da configuração de gestão desse governo e sem saudosismo ingênuo a outras concepções de gestão escolar e projetos formativos, faz-se necessário reconhecer que o momento é de retrocessos na educação. Nesse panorama, a prioridade das ações coletivas tem se voltado à resistência aos retrocessos e na busca pela manutenção das conquistas alcançadas, pois, conforme observa Freitas (2018) “Há um tempo para avançar e há um tempo para resistir, tentando manter os avanços conquistados. Estes tempos se embaralham na dependência das lutas tanto gerais como locais” (2018, p. 906).

Neste sentido, deve-se reconhecer que os traços da política educacional atual, tendem a não favorecer a ampliação das bases de um projeto de democratização da sociedade e da educação, pois,

Nesta proposta, a escola deixa de ser uma instituição social e passa a ser vista como uma microempresa que opera nos mesmos moldes da organização empresarial. O neoliberalismo sabe que a estrutura e a organização do trabalho escolar – não só o trabalho na sala de aula – ensina. Quer a escola à imagem e semelhança de uma empresa: padronizada e ensinando competências e habilidades predeterminadas, responsabilizando-se pelos resultados. A retirada da escola das mãos do Estado é importante pois coloca o controle político e ideológico desta atividade nas mãos de empresários confiáveis e dificulta que as ações de movimentos sociais organizados abram a escola para a vida, para as contradições sociais. Contradições levam a lutas (FREITAS, 2018, p. 921).

---

avaliação, acaba por se direcionar os rumos que as práticas escolares vêm tomando no âmbito do sistema de ensino brasileiro (2018, p. 133).



Desse modo, em meio a medidas de retrocessos na educação, defender a democracia liberal como o limite do que se pode experimentar em termos de democracia, é o caminho? Como ir na contramão da imposição do gerencialismo para a gestão escolar? A perspectiva de uma gestão escolar democrática será sempre parcial, limitada e submetida às demandas do capitalismo? Como defender propositivamente uma gestão escolar embasada na perspectiva democrática? Para Freitas (2018) “A questão, agora, não é apenas o que se fará dentro da escola pública, mas se teremos escola pública no futuro” (p. 920). Essa pauta de resistência é, sem dúvida, o que deve de imediato mobilizar uma unidade de luta, pois, quando se defende uma perspectiva de gestão democrática, evidentemente, somente a mesma se viabiliza na escola pública, o que precede existir essa escola pública. No entanto, como expressão de resistência, enaltecer a importância de uma democracia superior<sup>7</sup> em oposição aos limites da democracia liberal, é o que se propõe como uma das estratégias para não se banalizar e naturalizar as imposições do gerencialismo na escola pública brasileira. Na contramão do modelo gerencialista, segue uma abordagem propositiva em tom de resistência e em prol de uma gestão escolar democrática que prime por seus princípios, com base no que lhe é assegurado na legislação educacional vigente.

### **3. POSSIBILIDADES PARA A CONCEPÇÃO DEMOCRÁTICA NA GESTÃO ESCOLAR**

Os elementos anteriormente abordados sobre as demandas capitalistas que pautam o gerencialismo como modelo de gestão para a educação não são consenso, pois entende-se que sua efetivação não corresponda a uma ampliação da condição democrática de acesso e qualidade de ensino e

---

<sup>7</sup> Sobre uma democracia superior, referencia-se Freitas (2018) em sua proposição: “Resistir é uma necessidade, mas temos que colocar como horizonte muito mais do que apenas o retorno às regras do jogo da democracia liberal representativa. Sem ela, seremos silenciados e massacrados. Mas, só com ela, retornaremos a um passado que já demonstrou ser insuficiente, à espera de mais crises. É fundamental defender a democracia liberal como patamar mínimo de civilidade, mas é igualmente necessário superá-la em direção à construção de uma democracia socialista, uma democracia dos trabalhadores. O esgotamento do liberalismo vitimou a democracia liberal e deixou as próximas décadas abertas à construção de um novo sistema histórico que pode ser pior ou melhor do que ele. Cabe a nós resistirmos propositivamente em direção a uma democracia de tipo superior” (p. 922).

aprendizagem na educação pública nacional. Assim, parte-se para uma composição propositiva de abordagem fundada em uma gestão escolar pautada nos princípios democráticos que possa mobilizar para o amplo acesso e permanência a uma educação pública com qualidade social. Sendo assim, antes de iniciar a discussão aqui proposta, faz-se imprescindível afirmar que a concepção de gestão escolar incide sobre a compreensão de que

[...] a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada (DOURADO, 2007, p. 924).

Sem dúvida, o tipo de gestão que se realiza na escola revela uma determinada concepção de sociedade e de educação em pauta. A história, em seus processos pode também explicitar elementos que permitem o entendimento de que embates e lutas são necessários e expressam a persistência histórica pela democratização da sociedade e educação. Assim, desde a década de 1970, pode-se referenciar, entre outras lutas de profissionais da educação,

[...] a criação e a mobilização de entidades representativas, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), fundada em 1977; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), cuja fundação foi articulada em 1978 e formalizada em março de 1979; a Associação Nacional de Educação (Ande), fundada em 1979; a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), constituída em 1979 a partir da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), criada em 1960; a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), na qual se transformou a CPB em 1989; a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), criada em 1981, além da Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas (Fasubra), criada em 1978 (SAVIANI, 2018, p. 25).

Reconhecer como fundamental a mobilização histórica de profissionais da educação com pauta progressista, pode ser arsenal de consciência para entender que, embora não definitivo, o que se constata em voga na atualidade revela preocupação pois, expressa declínio de condições materiais necessárias para o êxito em demandas progressistas.

Apesar das controvérsias e até críticas ao conteúdo ideológico do movimento de abertura de uma gestão mais democrática para a escola pública na década de 1990, mesmo que vinculadas às demandas do capitalismo e ordenadas por reformas embasadas em uma social-democracia X uma liberal democracia, pode-se afirmar que, o que se experimentou foi melhor do que o que se apresenta hoje. Pois bem, assim, vale analisar a base de uma gestão escolar em perspectiva democrática demarcando-se a década de 1990 como ponto de partida para, posteriormente compreender o contexto atual.

A década de 1990 é a expressão da contradição entre embates por projetos societários diferentes que historicamente o Brasil vivenciou. Considerando o processo de redemocratização em andamento no país e a implementação do movimento de globalização e do neoliberalismo em voga mundialmente, como estratégia anunciada para o desenvolvimento e progresso nacional, foi implementado no período, a reforma do Estado brasileiro, em seus mais diversos setores, entre esses, a reforma da gestão das instituições abarcadas pelo Estado.

No tocante a educação, como política social visada na década de 1990, uma das medidas foi, segundo Viriato (2004), a implementação da descentralização, participação e autonomia da comunidade escolar, enquanto estratégia política, provocando alterações significativas tanto nas formas de organização e funcionamento da escola, como na incorporação de um modelo de Estado incentivador, avaliador e gerador de políticas fundadas em medidas desconcentradoras, efetivadas, por exemplo, com as parcerias entre o público e o privado. Nesse sentido, a autora adverte que, o que efetivamente se materializa nessa estratégia política é a desconcentração de tarefas, visto que as decisões continuaram a encargo do poder estatal (VIRIATO, 2004).

Neste íterim, considerando que, o que se efetivou no campo da gestão escolar com a reforma anunciada, embora parecesse a concessão de poderes de autonomia, portanto, de mais democracia, foi mais uma expressão de alteração de estratégia para fortalecer o modo de efetivar um proje-

to societário de direcionamento da formação humana, via escola. Neste sentido, menos Estado no que se refere ao financiamento, e mais Estado no que tange à regulação e ao controle do conteúdo e da forma no trabalho educativo. Para a defendida “modernização” do Estado, se implementaram novos modelos de gestão, nos quais, o projeto político-ideológico objetiva, segundo Oliveira (2000, p. 331), “[...] introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”.

Assim, se seguida a lógica capitalista, a gestão da educação será direcionada por políticas atreladas à origem do financiamento adotado, o que por consequência, caracteriza o modelo formativo que será implementado. A gestão escolar, diante dos objetivos determinados em esfera nacional também foi um dos instrumentos para a viabilização do projeto neoliberal mundial em voga no período. Dessa forma, entre outros representantes dos organismos multilaterais, no Brasil destaca-se a presença do Banco Mundial<sup>8</sup> que, na ocasião pode-se dizer, foi o “órgão mentor” das reformas para a almejada modernização do Estado brasileiro. Assim, a escola pública e sua gestão foram focos de intervenção.

Como as lutas por mais democracia foram difíceis e travadas nas brechas da contradição do capitalismo, importa considerar o que foi necessário ter em foco nos momentos de maiores afrontas à democracia:

Sem dúvida, a questão é complexa, mas precisamos, e aí reside o desafio, criar espaços de constante interação entre representantes e representados, superando a tradicional representatividade, instituindo formas diretas de participação. Precisamos lutar para implementar a descentralização embasada nos princípios democráticos, lutar por um projeto de sociedade democrática, sobrepondo-se à dominação. Temos de ter a convicção de que o projeto de gestão democrática da escola apresenta-se como mais um dentre outros desafios para a construção das novas relações sociais, constituindo um espaço público de decisão e de discussão não tutelado pelo Estado (VIRIATO, 2004, p. 49-50).

---

<sup>8</sup> No final dos anos de 1980 e início dos de 1990, o movimento dos educadores em defesa da escola pública, sindicatos e associações de professores não só discutiam como também exerciam uma postura ativa, exigindo que o projeto político-pedagógico da escola constituísse o centro das discussões. Houve um momento em que, na esteira das lutas do movimento docente, a construção do projeto político-pedagógico estava no fazer das lutas da escola. Esse momento se desvaneceu e coincide com uma aproximação do governo federal das agências multilaterais de empréstimos e com a retomada das negociações que geraram novos empréstimos para a educação brasileira (SILVA, 1999, p. 144).

Para evidenciar a concepção de gestão democrática no Brasil, considera-se necessário resgatar sua obrigatoriedade vinculada aos aspectos da legislação que a pautaram como possibilidade de mais democracia. Sem recorrer a historicidade de leis, foca-se na legislação em vigor e que normatiza para a educação nacional, a perspectiva democrática. No art. 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988, estabelece-se a perspectiva democrática para a educação como dever do Estado ao oficializar que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - **gestão democrática do ensino público, na forma da lei**; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988) (grifos da autora).

Decorrente da CF de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, LDB 9394/96, art. 14, o caráter democrático é reforçado por meio da definição da gestão democrática para a educação pública:

**Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios.** I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto pedagógico da escola: II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996) (grifos da autora).

Apesar de existir outras leis que poderiam ser aqui citadas, a CF de 1988 e a LDB 9394/96 (nos artigos supracitados) são suficientes para exemplificar e afirmar que a lei ainda garante manter os princípios para a gestão democrática na educação pública brasileira. Porém, sabe-se que, desde 1988 até o momento atual, apesar do aporte legal, a derrocada dos princípios democráticos na sociedade e na escola brasileira foram progressivos.

Saviani (2018), ao analisar o contexto nacional do ano de 2016, quando um governo ilegítimo assume a presidência em decorrência de um golpe para intensificar a implantação da agenda neoliberal, afirma que

Agora estamos diante de um verdadeiro “suicídio democrático”, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito com a ação articulada da grande mídia, do parlamento e do judiciário que, pelo golpe, se apossaram do executivo (SAVIANI, 2018, p. 29).

Admitir esse processo de suicídio da democracia, para além de uma constatação fatalística, é uma advertência no sentido de mobilização, pois,

[...] se os tempos atuais no Brasil são, de verdade, muito difíceis para a educação pública, não podemos nos render, considerando impossível reverter a escalada privatista. Ao contrário, trata-se de tempos difíceis, mas não impossíveis, e é necessário, em consequência, organizarmos tenazmente a resistência, preparando-nos para uma luta longa, porque os que se apoderaram do governo por usurpação não vão abrir mão dele facilmente (SAVIANI, 2018, p. 31).

Então, o desafio que se coloca parece incidir sobre uma retomada das bases da educação, considerando a comunidade escolar, os professores e gestores das escolas, ou seja, na força que incide sobre os mecanismos amparados por lei. Nesse sentido, embora não suficiente, mas como uma possibilidade, importa frisar que a LDB 9394/96 legaliza em alguns aspectos, caminhos para a luta e resistência. A garantia de que cada instituição de ensino defina sua proposta pedagógica com seus respectivos planos de trabalho na esfera da escola, fica garantida nos artigos 12 e 13:

Art.12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - Elaborar e executar sua **proposta pedagógica**; VI - Articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Art. 13 Os docentes incumbir-se-ão de: I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - Elaborar e cumprir **plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica** do estabelecimento de ensino; VI - Colaborar com as atividades de

articulação da escola com as famílias e comunidade (BRASIL, 1996) (grifos da autora).

Diante das discussões travadas no período em que se definiu por lei que sistemas de ensino teriam autonomia e incumbência de elaborar as suas propostas pedagógicas, também nominadas na esfera escolar de projetos político-pedagógicos, por consequência, as escolas deveriam construir as mesmas coletivamente, o que desencadeou um movimento de discussão e mobilização das comunidades escolares, em torno de um entendimento de que, projeto político-pedagógico

É um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois pólos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola (SILVA, 2003, p. 296).

Como já citado, no Art.14 da LDB 9394/96, consta que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica. Sendo assim, apostar na autonomia, mesmo que relativa para, independentemente das imposições do modelo capitalista que cercam as escolas, pode ser um dos caminhos para resistência. Nesse sentido, o Projeto Político – Pedagógico pode ser o

[...] eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Ele não é uma peça documental para ser apenas guardado na secretaria da escola e manuseado pelos estagiários dos cursos de licenciatura e pedagogia. Se concebido adequadamente, o projeto político-pedagógico revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola. Todos nós sabemos que as discussões em torno do projeto político-pedagógico estão hibernadas e que as escolas públicas participam de outros projetos, programas e planos sem ter clareza de suas origens e intenções. Pior, migram rapidamente para outros projetos, programa e planos e arquivam em gavetas o projeto político-pedagógico. Eis o

nosso desafio, recolocar o projeto político-pedagógico no centro de nossas discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular para a construção da gestão democrática (SILVA, 2003, p. 298).

Embora se saiba que atualmente o que condiciona a (re)elaboração dos PPPs nas escolas públicas seja a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada em 2017 e que a sua obrigatoriedade na reformulação de currículos e de PPPs materializa a exigência dos organismos internacionais para a educação brasileira, com o foco em direcionar as avaliações em larga escala, a formação de professores e a gestão escolar, importa recolocar o projeto político-pedagógico como um importante mecanismo de possível resistência no interior das escolas para fazer valer a gestão democrática e para dar vigor a um movimento de unidade a partir das bases. Desse modo, mesmo que a posição de Silva (2003) tenha sido apresentada em outro contexto, entende-se ser ainda vigente:

Portanto, temos muito por fazer. Demonstrar que os financiamentos são lesivos, que a realidade não comporta tais procedimentos, que não aceitamos passivamente ordens e orientações sem discuti-las, que compreendemos nossa responsabilidade com a escola pública e com a formação de boa qualidade e que, sendo necessário, formularemos uma exposição de motivos, tomaremos decisões contrárias e falaremos para todos que cabe à escola e aos sujeitos que nela atuam tomar decisões e eleger suas prioridades. Penso que é necessário, coletivamente, contrapor-se aos mandos e desmandos dos “iluminados” e recolocar o projeto político-pedagógico como um dos elementos da gestão democrática, de emancipação e justiça social. Contrapor-se e ousar é preciso! (SILVA, 2003, p. 300).

No caminho da luta e resistência por mais democracia na sociedade e na escola, toma-se como elemento que pode ser importante na construção de novas frentes de luta a partir da base, a existência constituída por lei<sup>9</sup>, dos conselhos escolares. Na esfera da escola,

---

<sup>9</sup> Decorrente da CF de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, art. 14, define-se II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996). Em decorrência da necessidade de fortalecer os conselhos escolares o Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares foi criado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, mediante a Portaria Ministerial n. 2.896/2004. O anúncio de justificativa da criação do referido programa indicou à implantação e o



Os conselhos escolares configuram-se, historicamente, como espaços de participação de professores, funcionários, pais, alunos, diretores e comunidade nas unidades escolares. Em alguns casos, constituem-se em espaços coletivos de deliberação, assumindo, desse modo, o papel de órgão co-responsável pela gestão administrativa e pedagógica das escolas [...] (DOURADO, 2007, p. 927).

Nesse sentido, os conselhos escolares, se assumissem o protagonismo de sua função no espaço escolar, seriam esferas de atuação coletiva, portanto, extremamente importantes para a gestão escolar. Porém, o limite das suas funções, fica, muitas vezes, condicionado aos governos e suas políticas para a educação. Conforme análise de Dourado (2007) “é fundamental destacar que o eixo da gestão democrática e da efetiva participação, bem como a centralidade conferida a órgãos de deliberação coletiva como os conselhos escolares, encontra limites em outros programas do próprio governo federal” (DOURADO, 2007, p. 936).

Sem negligenciar a ressalva feita por Dourado (2007), sob o comando de um governo com bases mais progressistas, portanto, menos autoritário do que o atual, deve-se ponderar que não será neste governo liberal, conservador e autoritário que os conselhos escolares, assim como os Projetos Político-Pedagógicos serão referenciados como indicadores para a gestão das escolas. No entanto, mesmo que na contramão do que se apresenta como limite em qualquer que possa ser o governo, evidencia-se os Conselhos Escolares e os PPPs enquanto possibilidades de resgatar a gestão democrática como um caminho de luta e resistência.

Além dos instrumentos já referenciados de mobilização por uma gestão mais democrática no âmbito escolar, importa também respaldar a necessidade de envolver os movimentos estudantis, os processos de formação continuada de professores e a articulação com a comunidade escolar. Para além do espaço da escola, deve-se referenciar a necessidade de resgatar a mobilização dos Conselhos Municipais, Estaduais e Federal de Educação como representantes dos interesses pela defesa da educação pública e com qualidade social. Cabe, ainda, reconhecer e intensificar as lutas dos movimentos sociais, sindicatos, entidades e associações representativas dos

---

fortalecimento de conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica envolvendo os sistemas de ensino públicos estaduais e municipais, por meio de sua adesão à sistemática de apoio técnico, pedagógico e financeiro do Ministério da Educação (DOURADO, 2007). Este programa ainda está vigente e, para mais informações, indica-se consultar: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares>

interesses da educação pública brasileira como uma tarefa necessária no conjunto de mecanismos em prol de uma sociedade e educação mais democrática, o que pode, nos limites da sociedade capitalista, possibilitar a ampliação da gestão democrática no espaço da escola.

Nesse entendimento, a mudança como possibilidade, pode ser iniciada a partir da compreensão de que novas práticas no cotidiano do professor, na autonomia da escola e na gestão escolar, ao menos por ora, não surgirão de outra sociedade, mas no seio desta mesma sociedade dividida em classes, antagonica e excludente. À educação, nesse processo, compreende

[...] a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação (MESZÁROS, 2005, p. 76).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Importa manifestar que este capítulo é parte de uma coletânea planejada e elaborada pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores – GPEFOR e que foi sistematizada na fase da quarentena provocada pela pandemia do Covid-19. Na ocasião, na sua maioria, os pesquisadores e professores envolvidos nessa produção estavam em isolamento social, o que de certa forma, possibilitou a produção pelo distanciamento dos intensos afazeres do cotidiano dos professores. O trabalho coletivo de pesquisa, foi também um alento às angústias e incertezas do momento, pois essa coletânea foi tomada como uma tarefa de articulação em prol de um projeto de resistência e luta pela educação pública brasileira.

Dessa forma, o que considerar conclusivo em estudo que abordou os limites e as possibilidades das concepções gerencialista e democrática para a organização e gestão da educação brasileira em contexto capitalista, levando em conta que este foi desenvolvido em momento avassalador para a humanidade com a pandemia gerada pelo Covid-19? Este questionamento se dá diante da constatação de que hoje, os índices revelam que no Brasil registra-se 569.492 óbitos<sup>10</sup>. Durante esta crise sanitária no Brasil, por vezes,

---

<sup>10</sup> Dados do COVID-19 - Painel Coronavírus. Atualizado em: 16/08/2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 17 ago.2021.

houve manifestações, inclusive advindas de representantes da esfera governamental, que defenderam e disseminaram a ideia, de que a economia vale mais do que vidas. Quando se faz defesa pela economia (diga-se defesa do capital, em modo de produção capitalista) em detrimento da vida, qual será a preocupação com a educação pública? Afinal, para que e a quem serve a educação pública? Entre as concepções democrática e gerencialista, em prol da economia, qual modelo seria adotado? Embora não seja a expressão de consenso, o projeto de sociedade e educação anunciados estão materializados no modelo gerencialista. O que se agrava é constatar que o Estado, em uma pandemia, expressa sem constrangimentos, o desprezo a vidas que, na sua maioria, são de pessoas da classe trabalhadora e dependem de um sistema de saúde pública que está fragilizado. A desigualdade social está exposta aos olhos de todos, porém, ignorada, enquanto a mobilização dos grupos que efetivamente exercem poder na sociedade giram em torno do bem-estar da economia. Mas, para que serve a economia, se não serve para salvar vidas? Para que serve a economia, se não serve para garantir o direito à saúde e educação? De fato, saúde e educação são secundárias diante da economia, para um governo que se alinha ao modelo produtivo gerencialista, guiado pelo neoliberalismo.

Mesmo assim, ou apesar de tudo isso, a circunstância permite, para, além de expor a trágica realidade, ser um motivo para colocar em tela as preocupações que mobilizam as duras e necessárias lutas que se evidenciam pela frente. Diante do exposto, é inevitável não reconhecer que, na composição da política em conjuntura nacional e por consequência a educacional, advinda desse governo, nada de promissor se evidencia em curso. Assim, abriu-se neste estudo possibilidades para compreender os limites e as possibilidades das concepções gerencialista e democrática para a gestão da educação brasileira em contexto capitalista, como uma proposição de análise e de mobilização em defesa de uma sociedade e educação mais democráticas.

Fica lançada aqui uma tarefa desafiadora, para a qual não se pode negligenciar que a história da humanidade é um processo cíclico e que se constitui no movimento de sujeitos que mudam contextos, sendo assim, em tom de mobilização, importa ressignificar que “A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que fecham ou abrem os circuitos da história” (FERNANDES, 1977, p. 5).

## 5. REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Documento do Banco Mundial: Um Ajuste Justo**. Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Grupo Banco Mundial, 2017. Disponível em:

<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_04.06.1998/art\\_206\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.06.1998/art_206_.asp). Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 mar. 2020.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 mar. 2020.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. **Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada**:

anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, v.18, n.4 [78]. p.906-926. Out./dez. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, Helena Amaral (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: Anped, 2011.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. “O trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível”. In: FERREIRA, Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 3 ed. Campinas: Papyrus, 2002.

LIBANEO, José Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. In: **Revista Española de Educación Comparada**, MADRID, ESPANHA, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petropolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis** Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

SILVA, Maria Abádia. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político Pedagógico da Escola Pública Brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-3001, dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SILVA, Maria Abádia. **Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. 1999.

327f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

VIRIATO, Edaguimar. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: Lima, A. B. (org.) **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127 – 143, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://file:///C:/Users/Marijane%20Zanotto/Documents/2019/GPEFOR/CRONOGRAMA%20DE%20ATIVIDADES%20PARA%202019/textos/ARTIGO%20SIMONE%20E%20MARIJANE.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

## CAPÍTULO 3

### Projeto Educacional para Todos: uma prosa necessária\*

*Edaguimar Orquizas Viriato*

#### 1. INTRODUÇÃO

Já faz algum tempo que não proseio. A última prosa<sup>1</sup> foi dedicada à escola pública, mais especificamente, ao seu modo de gestão e organização. A conversa fez referência às estratégias adotadas pelos formuladores das políticas educacionais no nosso país que procuram, a todo custo, legitimar e consolidar a lógica do público, porém privado. Naquele momento, argumentei que a transferência do serviço público estatal para o não-estatal poderia ocasionar um esvaziamento do espaço público estatal, elevando, assim, a escola pública ao status de escola pública, porém privada bem como a despolitização desse espaço educacional. Afirmava que

Enquanto alguns intelectuais acreditam, não por ato de fé, mas simplesmente por conveniência, que a educação pública está mais eficiente e eficaz, um zumbi ronda a organização e a gestão da educação pública. O zumbi do mercado, ora caracterizado como quase-mercado; ora como público, porém privado; ora como instituições privadas sem fins lucrativos. Você, sim senhor, agora você pode ser o nosso cliente. E a lagarta vira numa linda borboleta – reprodução natural. E a criança pobre? Cinderela!!!! (VIRIATO, 2010, p. 752).

Resgatei, naquela prosa, a política como possibilidade de mobilizar os sujeitos, que por pura teimosia e desrespeito aos burocratas da educação ainda reclamam o conhecimento. Não concordam com a reprodução “natural” oferecida às camadas populares, pois sabem que suas crianças não viram princesas e rainhas.

A ausência da política, enquanto possibilidade de manifestar a discordância do que está posto como “natural”, é o conformismo e aceitação

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.71-90

<sup>1</sup> VIRIATO, Edaguimar. PROSEAR .... APENAS UMA PROSA, NADA MAIS! In: Revista Travessia, v.4, n.2 (2010).

da desigualdade social como um processo natural e individual. As relações sociais são constituídas em meio a conflitos e interesses de grupos/classes. Como nos diz os compositores Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto, ao criarem a letra Comida, cantada lindamente pelos Titãs,

[...] A gente não quer só comida; A gente quer comida, diversão e arte; A gente não quer só comida; A gente quer saída para qualquer parte; A gente não quer só comida; A gente quer bebida, diversão, balé; A gente não quer só comida; A gente quer a vida como a vida quer [...]. (TITÃS, 1987).

Se o “a gente” não piar, “a saída para qualquer parte” limitar-se-á, diminuirá, até alcançar a sua completa inexistência enquanto direito social a um bem comum construído historicamente. A reclamação, o piar, historicamente, tem se efetivado no âmbito da sociedade civil organizada em diálogo com o Estado. Assim, tem sido a luta entre os interesses de classes. Ocorre que essas esferas estão absorvendo um piar e diálogo conformados ao rumo do mercado e da concorrência, da aceitação do serviço público que o bolso poder pagar.

Estremeço enquanto escrevo, mas compreendo que uma boa prosa faz isso conosco, pois prosear é namorar aquela menina (o) cujo fluxo sanguíneo acelera o coração ao estar diante de tanta beleza. A educação é a minha beleza, é a minha teimosia e esperança em ver todos os sujeitos, independentemente de qualquer circunstância, tendo acesso ao conhecimento sistematizado ao longo da nossa História. Por isso estremeço, porque descubro que “rir é bom, mas que rir de tudo é desespero. Desejo que você tenha a quem amar. E quando estiver bem cansado, ainda, exista amor pra recomeçar. Pra recomeçar” (FREJAT, 2001).

O meu recomeço me leva a continuar proseando e, peço desculpas se me torno repetitiva, se a conversa continua tendo como foco a política como possibilidade de construção coletiva de um projeto educacional para todos, independentemente de qualquer tipo de discriminação. Estou fora da moda acadêmica? Quem se importa? Como seria maravilhoso se o problema fosse apenas estar fora da moda imposta pelos estrategistas neoliberais. Entretanto, a apatia social em torno do conhecimento científico adentra friamente os teares que outrora construíram grandes bordados. A escuidão ronda pelas cidades, excluindo todo projeto que assuma como hori-



zonte o acesso ao conhecimento ao conjunto da população<sup>2</sup>.

Como nos presenteia Fernando Pessoa, Navegar é Preciso. É preciso não se conformar com a exclusão cada vez maior aos bens produzidos pela Humanidade. Conhecer faz parte da nossa característica humana. Reproduzo aqui a íntegra do poema, pois construir sonhos e realizá-los é preciso, para isso, no âmbito da nossa prosa, temos que navegar nas diferentes áreas do conhecimento. Todas as áreas formam a nossa humanidade, ou melhor, pela ciência nos constituímos como ser social e histórico.

Eis a poesia na sua íntegra, vamos por entre o mar, tomar o espírito do “navegar é preciso” e, sem medo de ser grande, construir o projeto educacional que queremos para nossas crianças. Transforma(ação)!!! Agir é preciso!

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:

“Navegar é preciso; viver não é preciso”.

Quero para mim o espírito [d]esta frase,

transformada a forma para a casar como eu sou:

Viver não é necessário; o que é necessário é criar.

Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.

Só quero torná-la grande,

ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha alma) a lenha desse fogo.

---

<sup>2</sup> Faço referência especificamente às legislações: LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Altera as Leis Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovado pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. RESOLUÇÃO CNE Nº 3 DE 21/11/2018. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. RESOLUÇÃO 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. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Só quero torná-la de toda a humanidade;  
ainda que para isso tenha de a perder como minha.  
Cada vez mais assim penso.  
Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue  
o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir  
para a evolução da humanidade.  
É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.<sup>3</sup>

Prosear acerca da construção coletiva de um projeto educacional para todos exige compreender e ampliar as razões postas pelos formuladores da política educacional para além dos aspectos justificados por estes que estão relacionados a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade educacional. Afinal já é fato indicado por diversos estudos na área educacional<sup>4</sup> que a ideologia subjacente à eficiência, eficácia e qualidade educacional é a do mercado. De igual modo, é fato indicado que a política educacional implantada e implementada Pós LDB<sup>5</sup> vem ao encontro do modelo de Estado posto a partir da aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado<sup>6</sup> brasileiro, em 1995.

A redefinição do papel do Estado brasileiro diante da política educacional, reconfigurando o espaço público estatal das escolas exige alterar significativamente o seu *modus operandi*, ou seja, o seu modo de fazer (o que ensino?), o seu modo de viver (para quem ensino e por que ensino?) e o seu modo de agir (quais os princípios que regem o ensinar e o aprender?). Não podemos nos iludir com o canto da sereia, pois público não estatal é o espaço dos interesses empresariais, é espaço privado. Assim, o *modus ope-*

---

<sup>3</sup> Fernando Pessoa. Navegar é preciso. Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/navegar-preciso-viver-nao-preciso.htm>. Acesso em: 12 de set. de 2020.

<sup>4</sup> Entre outros, indico consultar: NEVES, Lúcia M. W. et all. Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo, SP: Xamã, 2010.

<sup>5</sup> Entre outros, indico consultar: PERONI, Vera, ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (org.). O público e o privado na educação interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

<sup>6</sup> O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em de 21 de setembro de 1995. Nele, consta que “a PROPRIEDADE PÚBLICA NÃO-ESTATAL, constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedades de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público” (BRASIL, Plano Diretor da Reforma do Estado, 1995, p. 43).

*randi* educacional no espaço público não estatal está atrelado diretamente aos interesses privados, sem a possibilidade da política e ou reivindicações por melhorias do serviço educacional. O porvir ocorre no público. O público estatal tem sido o espaço de luta e garantia de direitos, entre eles, como já dito, o acesso à educação.

Nesses termos, o resultado de uma política pública indispensavelmente deve passar pela compreensão das distinções entre público e privado e, não obstante, agora o público não-estatal, como se fosse possível, sob a lógica do mercado existir o público não-estatal, o público, porém privado ou quase mercado. Que estratégia para encaminhar a política pública para os referenciais neoliberais! “Navegar é preciso” (Fernando Pessoa).

Situar-se nessa forma de se compreender e formular a política pública educacional, penso ser crucial ao professor. Esta é a razão desta prosa, que a coloco como necessária, tendo em vista que prosear acerca da Educação é uma conversa de enamorados que, ao tomarem ciência da seriedade do seu compromisso, tecem os seus acordos, colocando em prática o projeto de vida planejado juntos.

O nosso acordo gira em torno do objetivo de compreender a política como possibilidade de construção coletiva de um projeto educacional para todos. Assim, a partir de estudos e pesquisa bibliográfica, a prosa transcorre, num primeiro momento, situando a política pública como acesso ao bem comum, discutindo o Estado e sua relação com o público, privado e público não-estatal. Os laços vão se formando para que o serviço educacional caminhe para a privatização.

Na sequência, convido os leitores a rejeitarem a privatização da educação, tendo em vista que a função social da escola é possibilitar o acesso ao conhecimento a todos e o conhecimento não possui preço de mercado. Conhecer é um direito social, não é uma mercadoria disposta na prateleira de um supermercado a ser adquirida conforme as condições materiais de um determinado consumidor.

Prosear é necessário para firmar a nossa identidade. Somos professores, trabalhamos com o conhecimento. Esta última seção representa o acordo da nossa prosa. Faz-se necessário reafirmar o compromisso político em torno de um projeto educacional que efetivamente garanta o conhecimento, a ciência, a todos.

## 2. POLÍTICA PÚBLICA COMO ACESSO AO BEM COMUM

No livro “Origem da família<sup>7</sup>, da propriedade privada e do Estado, Engels apresenta a origem do Estado como resultante da necessidade de controlar os conflitos sociais entre os diferentes interesses econômicos<sup>8</sup>. Afirmo o autor:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tampouco é ‘a realidade da ideia moral’, nem ‘a imagem e a realidade da razão’, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar (ENGELS, 2002, p. 191).

De acordo com o autor, o poder nascido na sociedade, “mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado” (ENGELS, 2002, p.191). Isto significa que o Estado, como produto da própria sociedade, “é por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante” (Engels, 2002, p. 193).

Se o “a gente” não piar, conforme anunciado na letra da música Comida, Titãs, o Estado, por si só, não tem interesse em proporcionar o acesso ao bem comum<sup>9</sup> - construção histórica da humanidade, que a princípio, deveria ser acessível a todos, independentes de classe social ou qualquer outro atributo. Isto significa, que o Estado é o responsável em possibilitar o bem comum a todos, amenizando, de certo modo, a desigualdade social. Entretanto, o fato de o bem comum apresentar-se em forma de política pú-

---

<sup>7</sup> ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

<sup>8</sup> Parte dessa discussão está contida em VIRIATO, Edaguimar Orquiza. Gestão Escolar: a publicização mercantil da educação profissional. Cascavel, Edunioeste, 2007.

<sup>9</sup> Sobre o assunto, indico a leitura do artigo: Sobre a noção de bem comum no pensamento político ocidental: entre becos e encruzilhadas da dimensão ancestral do moderno conceito de interesse público, escrito por José Sergio da Silva Cristóvam. In: Revista de Investigações Constitucionais, vol. 6, no. 1, Curitiba, Jan./Apr. 2019 e publicado em out, 21, 2019. On-line version, ISSN 2359-5639. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rinc.v6i1.57508>. Acesso em: 12 set. 2020.

blica, como um bem público, garantido pelo Estado, também por si só, não garante a sua eficiência e eficácia para o conjunto da população. Impõe-se necessário o preceito da democracia, ao qual o bem público exige controle por parte de seus cidadãos.

Por outro lado, é preciso atentar-se para que o bem público não se reduza às questões sociais, ou seja, à formulação de políticas públicas voltadas à ação social, aos reclamos dos trabalhadores que são transformados em direitos/benefícios ofertados pelo Estado por meio de Política Social, no nosso caso, por meio da Política Educacional. É preciso frisar, ainda, que o viés da política pública se direciona sempre como forma de manter o trabalhador vivo e produtivo, tendo em vista que o Capital precisa da sua força de trabalho.

Enfatizo nessa prosa que a política, compreendida como possibilidade de os trabalhadores intervirem, criticarem, polemizarem, interferirem pelo bem comum, tem acontecido na esfera do público estatal, com todos os pesares inerentes a sociedade cujo modelo econômico é o capitalismo. Este tem sido o espaço do político, da ação em prol do bem comum coletivo. Nele, os sujeitos sociais procuram exercer, na disputa política, o poder de interferência, decisão e construção de um projeto social que atenda os interesses da classe trabalhadora. Reduzir esse espaço para as questões sociais, para a oferta simples de um serviço social, é tirar o aspecto político da luta por direito social, tirando do interior da sociedade civil o conflito de interesses.

Ao colocar o Estado como expressão da luta de classes, quero argumentar que não vejo contradição entre Estado e Capital, mas sim entre Estado, Capital e a Política (processo de construção da contra hegemonia, a possibilidade de concretizar a democracia substantiva em detrimento da formal). Nessa direção, os formuladores de Política Pública, ao definirem uma política, como no caso da abordagem neste estudo, a educacional, não estão apenas pensando nos interesses relacionados ao Capital, mas também na construção de estratégias para consolidar e naturalizar uma ideologia na qual o acúmulo do Capital esteja garantido e conformado por todos, firmando, nesse aspecto, a hegemonia da classe dominante.

Quero esclarecer também que colocar a política como processo de construção da contra hegemonia também não garante que o público assumirá outra concepção que não seja a da ideologia burguesa. A minha argumentação se direciona no sentido da possibilidade de construção, no porvir, naquilo que historicamente os homens vão efetivamente consolidando.

Nessa direção, podemos dizer que até o início dos anos 1990, a lógica que orientou a política pública teve como base a perspectiva do Estado Keynesiano<sup>10</sup>. Assim, as políticas públicas inerentes à educação, por exemplo, eram de responsabilidade das instituições do Estado que assumiam a oferta desse serviço, considerado como direito público. As instituições privadas (da sociedade civil), com sua identidade e interesses próprios divergiam das instituições públicas (do Estado), cuja característica principal era o de garantir o bem público, neste caso, a educação pública para de quem dela necessitasse.

Chamo a atenção – e para tanto vou me valer dos argumentos de Silva Jr. e Sguissardi<sup>11</sup> (2019) – para o fato de que ainda que o público derive do privado (sociedade civil) e seja submisso a ele, existe nesta relação especificidades próprias. Espaço público ou esfera privada, ou instituições públicas ou privadas, embora se relacionem, cada uma possui a sua própria identidade e, claro, o seu interesse. Por que, então, no âmbito da sociedade civil há incentivo para serem criadas instituições privadas, sem fins lucrativos que assumam a oferta educacional? Por que as políticas públicas inerentes à educação têm primado e incentivado a transferência do serviço educacional das instituições estatais para as instituições vinculadas ao público não estatal?

De acordo com Reis,

[...] o entendimento do público e do privado no capitalismo e de seu movimento somente se pode dar com a compreensão do movimento do capital e das crises do capitalismo, que instalam novos modos de conformação do público e do privado, que redesenham as relações entre o Estado e a sociedade e reconfiguram as instituições da sociedade civil e do Estado (REIS, 2019, p. 69).

Nesse sentido, faz-se necessário naturalizar e consolidar o projeto de sociedade em vigor, firmando, assim, o capitalismo e conformando os sujeitos aos interesses e exigências do capital. Afirmo no início dessa prosa que a resignificação do público e do privado altera as relações internas da escola pública no seu modo de fazer, de viver e de agir, ou seja, no seu *modus operandi*, tendo em vista que a formulação da política pública, ao tomar

<sup>10</sup> Sobre o assunto consultar: SADER, Emir, GENTILI, Pablo. (orgs). Pós-neoliberalismo II: que Estado para que Democracia? Petrópolis: Vozes, 1999.

<sup>11</sup> SILVA JR. João dos Reis E SGUISSARDI, Valdemar. Novas faces da educação superior no Brasil. São Paulo, Cortez, 2019.

como viés a social-democracia, na qual a justiça social vinha se efetivando por meio dos direitos sociais, defendia um modelo de formação na qual o conhecimento científico era visto como essencial para que os sujeitos transformassem a realidade dada. A possibilidade da transformação social estava presente na escola e em tudo que isto representa para o fazer pedagógico. Isso não está mais sendo compreendido e defendido desta forma.

O predomínio da soberania do mercado, no viés do neoliberalismo, exige que a política educacional adeque os sujeitos ao mercado, visto que argumentam não haver mais lugar para se pensar em transformação ou mudanças sociais. Com a participação no mercado – a educação passa a ter um preço – substitui a participação política – como forma de “pio” ao direito à educação. O consumidor toma o lugar do sujeito. O acesso ao conhecimento científico deve ser efetivado na medida em que o consumidor, empreendedor de si próprio, necessitar.

Consolidar essa lógica prescinde não somente de uma ampla reforma educacional nos três níveis e etapas da educação, mas também da criação de consensos ideológicos de que o espaço público estatal está fracassado, colocando o peso da ineficiência e ineficácia dos serviços públicos ofertados pelo Estado no seu modelo econômico e político, qual seja, a social-democracia.

Como argumenta Freitas<sup>12</sup>, (2018, p. 28), ao fazer referência a reforma educacional atual, “[...] uma verdadeira paranoia ideológica que enxerga “esquerdismo” e “comunismo” em tudo que cheire à defesa dos interesses populares pelo Estado [...]”. A possibilidade do vir acontecer, da transformação social, nesta lógica, é totalmente descartada, sendo substituída pelos valores da concorrência, individualismo, meritocracia e competição. Salve-se quem puder pagar!

### **3. ACEITAR ESSA INDISCIPLINA NÃO É PRECISO**

O cenário educacional resultante dessa forma de reger a economia, embasada na regulação do mercado, sem interferência do Estado, reduzindo (até a sua inteira extinção) funcionários e instituições estatais responsáveis pelos serviços ofertados a população, dá continuidade aos problemas já enfrentados pelos educadores, tais como evasão e reprovação, mas, com um agravante, a ausência de uma política pública inerente a educação que

---

<sup>12</sup> FREITAS, Luis Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

valorize o conhecimento a todos, que valorize o ser humano, que garanta a dignidade do sujeito.

Uma política pública que desrespeita o diferente, que considera 'normal' ou mesmo 'natural' que alguns jovens permaneçam na escola enquanto outros se evadem para trabalhar, é uma política que firma o caos social, que naturaliza a desigualdade social e aceita tudo que o 'normal' e/ou 'natural' podem significar ou mesmo impactar para a vida do ser humano. Essa busca em disciplinar incessantemente a aceitação da miséria em todas as suas formas e cores, gerando uma forma de conceber o homem e as relações sociais que fere aquilo que nos torna humano, ou seja, a nossa capacidade de conhecer e de transformar, são inaceitáveis; opõe-se à regra social baseada no direito. Não posso aceitar essa indisciplina!

Entretanto, atropelando todas as formas contrárias ao viés do mercado, o processo de implantação de um modelo educacional que redefine as instituições públicas vinculadas ao Estado bem como o próprio papel do Estado diante das políticas públicas de modo geral, se anunciou no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995<sup>13</sup>, em seus dois mandatos (1995-1998; 1999-2002). Para cumprir com esse processo de redefinições, o governo tomou duas ações: a) aprovação do Plano Diretor da Reforma do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), criado para esse intento; b) aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96) e toda a legislação que vem a seguir para regulamentar os níveis e etapas da educação.

A transformação da Secretaria da Administração Federal no MARE, cujo ministro nomeado a assumir tal Ministério foi o Professor Luiz Carlos Bresser Pereira, foi relevante para ganhar, de modo geral, o apoio da população na defesa do que os legisladores apresentavam uma administração pública moderna e eficiente. Para cumprir com a eficiência e a modernidade da administração pública, fazia-se necessário implementar um modelo de Administração Pública denominado de gerencial. De igual modo, fazia-se necessário discutir a estabilidade dos servidores, o seu regime de trabalho e de previdência bem como seus tetos de remuneração. A Administração Pública Gerencial e as mudanças no regime de trabalho e previdenciários dos servidores públicos seriam atitudes imprescindíveis para tornar o Estado mais eficiente e moderno (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 45).

---

<sup>13</sup> O Governo FHC sucedeu ao governo de Itamar Franco que havia substituído o Presidente Collor de Mello após movimento por um impeachment e sua renúncia em 1992.



É válido registrar que os termos administração e gestão escolar, embora sejam usados, muitas vezes, como sinônimos, possuem particularidades próprias. Enquanto administração se vincula ao controle dos processos operacionais produtivos da instituição, a gestão está mais preocupada com o aspecto das relações sociais. No que diz respeito a gestão democrática e gerencial, os dois possuem objetivos totalmente diferentes, tendo em vista que a gestão democrática está comprometida com o princípio da transformação social. Nela, a política como possibilidade de intervenção está fortemente presente. Preserva-se ações coletivas.

Por sua vez, a gestão gerencial tem por objetivo a eficiência, eficácia e qualidade voltados para o mercado. Não há possibilidade de transformação ou superação da desigualdade e exclusão social, pelo contrário, o sujeito é convidado a se adequar aos valores mercadológicos. Preserva-se o individualismo. Nessa direção, eficiência e modernidade podem comprometer os direitos sociais, ou melhor, a dignidade humana. A título de exemplo, podemos citar a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que altera substancialmente o regime fiscal e, no caso da educação e saúde, a meta é congelar por 20 anos o investimento nessas áreas. O impacto disso? Ora, sem recursos financeiros, como oferecer e manter serviços de qualidade? Alternativas para captação de recursos? Simples, é só transformá-las em mercadoria. Entra em cena o público não-estatal. Não, não precisamos aceitar essa indisciplina!

Esse pesar que não cala o meu coração pode ser expresso pela letra da música *Menino Mimado*, composto e cantado por Criolo.

Não, eu não aceito essa indisciplina; Acho que você não me entendeu [...] Pois quem não vive em verdade, meu bem, flutua; Nas ilusões da mente de um louco qualquer [...]; Eu não quero viver assim, mastigar desilusão; Este abismo social requer atenção [...]; [...] meninos mimados não podem reger a nação; Meninos mimados não podem reger a nação (CRIOLO, 2017).

Penso ser importante discorrer sobre os pontos básicos dos processos da reforma do Estado, contidos no Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado, para compreender a origem da defesa em torno do público não-estatal e o impacto (o caminho da privatização) que esse processo vem causando para os níveis e etapas da educação:

**1. delimitação das funções do Estado:** significa reduzir o tamanho do Estado, em termos de pessoal, por meio da privatização, terceirização e transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que o Estado presta.

Sublinho que público não-estatal, neste contexto, é compreendido como “organizações ou formas de controle ‘públicas’ porque voltadas ao interesse geral; são ‘não-estatais’ porque não fazem parte do aparato do Estado, seja por não utilizarem servidores públicos, seja por não coincidirem com os agentes políticos tradicionais” (BRESSER PEREIRA & GRAU, 1999, p. 16). “Este abismo social requer atenção” (CRIOLO, 2017).

Para reduzir o tamanho do Estado foi necessário delimitar a sua área de atuação em 3 grupos de atividades. O primeiro grupo, denominado Núcleo Estratégico, correspondeu às áreas nas quais o Estado exerce o seu poder: Legislativo, Judiciário e Executivo. O núcleo estratégico também inclui o setor das atividades exclusivas do Estado, que abrange o poder do Estado para regulamentar, fiscalizar e fomentar Políticas Sociais.

Embora haja a defesa da administração gerencial, Bresser Pereira conservou para esse núcleo algumas características da administração burocrática, justificando como:

Uma estratégia essencial ao se reformar o aparelho do Estado é reforçar o núcleo estratégico e ocupá-lo por servidores públicos altamente competentes, bem treinados e bem pagos. Por servidores que estejam identificados com o ethos do serviço público, entendido como o dever de servir ao cidadão (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 8).

O segundo grupo, denominado serviços sociais e científicos não-exclusivos do Estado, refere-se aos serviços que seriam financiados ou subsidiados pelo Estado, tais como as áreas sociais (saúde e educação), culturais, de proteção ambiental e de pesquisa científica e tecnológica. Para esse grupo o serviço deve ser autônomo e o controle do serviço deve ser feito pela sociedade civil e governo.

O terceiro grupo, produção de bens e serviços para o mercado, abrange atividades realizadas pelo Estado, por meio das empresas estatais. Caracteriza-se pelas atividades econômicas orientadas para o lucro (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 95-104).

Quero registrar que a publicização aparece para os serviços sociais e científicos não-exclusivos do Estado, o segundo grupo. De acordo com

Bresser Pereira, a publicização significa transferir os serviços desse núcleo para o setor público não-estatal. Sublinhemos que Bresser Pereira & Grau apresentam quatro formas de propriedades relevantes no capitalismo contemporâneo:

**A pública estatal** detém o poder de Estado e/ou é subordinada ao aparato do Estado; **a pública não-estatal** está voltada para o interesse público, não tem fins lucrativos, ainda que regida pelo direito privado; **a corporativa** também não tem fins lucrativos, mas está orientada para defender os interesses de um grupo ou corporação; **a privada**, finalmente, está voltada para o lucro ou o consumo privado (BRESSER PEREIRA & GRAU, 1999, p. 17, grifos meus).

Ora, a publicização consiste num modo camuflado de privatização. Gentili esclarece essa afirmação ao definir que a privatização

Envolve uma dinâmica onde se combinam três modalidades institucionais complementares: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total) (GENTILI, 1998, p. 75).

O autor argumenta, em 1998, que a modalidade mais provável para o âmbito educacional é a segunda modalidade, privatização do financiamento, ou seja, “delegação do fornecimento de determinadas funções educacionais para o setor privado com a manutenção do financiamento público” (GENTILI, 1995, p. 86). Essa é a forma que estamos vivenciando com destaque nas últimas décadas.

Aliado aos outros componentes da reforma do Estado, aos poucos vamos compreendendo melhor esse processo de privatização da qual as áreas inerentes ao segundo grupo – serviços sociais e científicos não-exclusivos do Estado – estão sendo objeto de mudanças. “Eu não quero viver assim, mastigar desilusão” (CRIOLO, 2017).

**2. Demarcação de seu papel regulador e os processos de desregulamentação:** refere-se à redefinição do grau de intervenção do Estado. O terceiro setor surge, assim, como alternativa ao Estado corrupto, burocrático, ineficiente, ineficaz e ao mercado (determinado por fins lucrativos). Agregando as organizações pertencentes ao público não-estatal, o terceiro

setor baseia-se na solidariedade e no altruísmo, promovendo a participação dos próprios clientes do serviço público, efetivando a lógica do leque de controle (BRESSER PEREIRA, 1997).

Voltadas para o interesse público, essas organizações, sem fins lucrativos, cumpriram, assim, o papel de viabilizar a publicização dos serviços públicos considerados não exclusivos do Estado (o segundo grupo inerente à redução do Estado). “Acho que você não me entendeu [...] Pois quem não vive em verdade, meu bem, flutua” (CRIOLO, 2017).

**3. Aumento da governança do Estado:** relaciona-se as condições financeiras e administrativas para transformar em realidade as decisões do Estado. É de suma importância a capacidade gerencial do Estado (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 41-42). A administração pública gerencial é apresentada por Bresser como mais eficiente, eficaz e moderna. O autor argumenta que a administração patrimonialista “é do Estado, mas não é pública, na medida em que não visa ao interesse público” e a administração pública burocrática baseia-se em critérios rígidos de administração. (BRESSER PEREIRA, 1998b, p. 20).

Vale destacar que a administração pública gerencial percebe o cidadão como pagador de impostos e como cliente dos serviços prestados pela administração. Para atender melhor o cidadão-cliente, a um custo menor, faz-se importante, segundo Bresser Pereira (1998b, p. 25), implantar as agências autônomas (para as atividades exclusivas do Estado) e as organizações sociais, no setor público não-estatal.

**4. Aumento da governabilidade:** consiste na capacidade política de governar. Refere-se a legitimidade política do Estado e do seu governo de interagir com a sociedade.

Bresser Pereira defende a criação de uma terceira via na qual a atuação da “[...] sociedade civil e, particularmente, das entidades e movimentos do setor público não-estatal será fundamental” (BRESSER PEREIRA, 1999, p. 97). Para o autor, tanto a posição da nova direita, defendendo o domínio do mercado quanto a da velha esquerda, resistindo ao neoliberalismo, são posições equivocadas, pois impossibilitam alternativas diante da crise do Estado e do desafio da globalização.

O cenário apresentado permite compreender a matriz ideológica que tem sustentando a reforma educacional para os níveis e etapas da Educação. Com certeza, faz-se necessário analisar as políticas educacionais em curso de modo pormenorizado, entretanto, devo chamar a atenção para alguns fatos que já fazem parte do imaginário social e que contribuem muito

para a consolidação de uma política educacional na qual o público seja privado, qual seja, a meritocracia e o individualismo exacerbados, a competição em torno da obtenção por melhores resultados

De acordo com Freitas (2018), estamos num caminho no qual prevalece o individualismo violento (mascarado de empreendedorismo) “que lança a juventude em um vácuo social, no qual conta apenas o presente, ‘a luta pela sua própria sobrevivência’ (FREITAS 2018, p. 24).

Com a ausência da política no contexto do público estatal, o pio até é dado, mas ecoa na surdez dos formuladores da política e, majoritariamente, na escuridão da população. Os trabalhadores, perdidos e isolados, lutam pela manutenção dos direitos já conquistados e acabam se adequando à lógica mercantil. Ideologicamente, é isso que está posto. Não é por acaso que termos como cidadão cliente, parcerias, voluntariado, controle por resultados, competição, entre outros, passaram a fazer parte das políticas inerentes à educação e do vocabulário dos seus usuários e profissionais. O foco, privatizar tudo a qualquer custo, ganha cada vez mais a aceitação da população. A eficiência, eficácia e qualidade da educação, sob o ditame neoliberal – e muito bem defendida pelos atuais formuladores da política educacional –, tomam seus assentos nas políticas voltadas à educação, de modo que, “Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador” (FREITAS, 2018, p. 28).

O ápice da eficiência, eficácia e qualidade educacional, a promessa mágica da mudança de vida via empreendedorismo atrelado a escolha individual do percurso formativo (acesso a determinadas informações que permita transformar a condição material para além da subsistência), adquirirá forma e resultado pleno, quando o livre mercado conseguir obter todo o controle do sistema educacional. Por enquanto, ainda vivenciamos o processo. Não precisamos aceitar essa indisciplina!

Reformar a educação hoje, pela prosa que estamos percorrendo, significa, por um lado, tirar a educação do controle do Estado para que os empresários, na livre e suposta honesta concorrência, assumam o seu pleno controle e, por outro, expressa a formatação do homem social que o mercado exige. É a coroação da vitória do sistema econômico capitalista: formar em consonância com a concepção de sociedade e homem no viés estritamente econômico. Nessa direção, a resposta ao o que ensino, para quem ensino, por que ensino fica atrelada restritivamente à adequação e conformação do modelo econômico capitalista.

A formação tanto daquele que ensina, o professor, quanto daquele que aprende, o aluno, se torna limitada, ao restringir o conhecimento – ferramenta de trabalho do professor e meta de aprendizagem do aluno – a uma mercadoria a ser adquirida por ambos, conforme a sua necessidade e aplicação no mercado de trabalho. A leitura, a escrita e o cálculo, assim, tornam-se essenciais e suficientes para a formação inicial daquele que ensina e do que aprende.

A apreensão do conhecimento científico em todas as suas áreas perde a relevância, tendo em vista que o homem a ser formado é o homem acrítico, o homem que se adéqua ao seu próprio empreendedorismo. De acordo com a necessidade do empreender, busca-se a formação (conhecimento para aplicar de modo restrito a algo). Essa é a identidade que se quer formar! Esse é o tom que perpassa as atuais legislações para a Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Superior. Não é possível aceitar essa indisciplina!

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

PROSEAR É NECESSÁRIO. Embora toda prosa chegue a um final, isso não significa, de modo algum, que o assunto esgotou. Principalmente no nosso caso, cuja esperança é um norte a ser perseguido. No decorrer da preparação dessa prosa, estava lendo um artigo na Folha de São Paulo<sup>14</sup>, no qual Frei Betto, de modo sensível e poético, convida-nos a respirar, a “Não deixar que sufoquem a sociedade civil, a mídia, a liberdade de expressão, a arte, os direitos civis, o futuro dessa geração condenada a viver esse presente nefasto”. O autor finaliza o texto, referenciando Cora Coralina e afirmando que quer “*Mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros*” (Cora Coralina).

O artigo do Frei Betto encheu o meu coração de alegria e esperança. Temos ciência que a esperança nos move para a ação, para a busca por alternativas. Que os nossos passos nos façam respirar livremente!

A prosa tem essa intenção, pois não é possível continuar apenas respirando ao ver a educação pública e tudo o que ela representa para quem efetivamente dela precisa se esvair, virar uma mercadoria na prateleira. É necessário prosear!

---

<sup>14</sup> Frei Betto: Não consigo respirar neste Brasil (des)governado. Publicado originalmente na Folha de São Paulo, em 5 de junho de 2020..

Há uma tendência em afirmar que a escola pública é um fracasso. Como vimos, os novos reformadores argumentam que a crise da educação ocorre em virtude da sua ineficiência e ineficácia. Ora, a escola pública expressa exatamente o projeto de educação que se quer para o país. A educação sempre esteve em disputa e, mesmo com as condições cada vez mais restritas, continuará em disputa, pois há muitos que não se calam, piam por uma educação para todos.

Há professores que, com todas as limitações inerentes ao seu trabalho, diariamente lutam pela construção coletiva de um projeto educacional para todos, pois compreendem que o conhecimento científico e o compromisso com a emancipação humana constituem a natureza e o sentido do seu trabalho como professor. Esse é o compromisso político que a prosa requer.

## 5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITTO, Sérgio. **Comida**. Álbum Jesus não tem dentes no país dos banguelas, Titãs. São Paulo: WEA Gravadora, 1987.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. 1995.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovado pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. **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. **Resolução CNE Nº 3 DE 21/11/2018. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. **Resolução 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. **Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. In: **Cadernos Mare da reforma do Estado**, v.1. Brasília: Ministério Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania:** a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: ed. 34, Brasília: ENAP: 1998.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil.** In: Revista do Serviço Público, Ano 49, Número 1, janeiro, 1998b.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos & GRAU, Nuria Cunill (Orgs). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

CRIOLO. **Menino Mimado.** Álbum Espiral de Ilusão. Produção de Daniel Ganjaman e Marcelo Cabral. São Paulo, 2017.



CRISTÓVAM, José Sergio da Silva. **Sobre a noção de bem comum no pensamento político ocidental: entre becos e encruzilhadas da dimensão ancestral do moderno conceito de interesse público.** In: **Revista de Investigações Constitucionais**, vol. 6, no. 1, Curitiba, Jan./Apr. 2019 e publicado em out, 21, 2019. On-line version, ISSN 2359-5639. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rinc.v6i1.57508>. Acesso em: 12 de set. de 2020.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FREJAT, Roberto; BARROS, Maurício e STA. CECÍLIA, Mauro. **Amor Pra Recomeçar.** Álbum Amor Pra Recomeçar. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação:** Nova Direita, Velhas Ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NEVES, Lúcia M. W. et alli. **Direita para o social e esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo, SP: Xamã, 2010.

PERONI, Vera, ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (org.). **O público e o privado na educação:** interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

PESSOA, Fernando. **Navegar é preciso.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/navegar-preciso-viver-nao-preciso.htm>. Acesso em: 12 de set. de 2020.

SADER, Emir & GENTILI, Pablo. (orgs). **Pós-neoliberalismo II:** que Estado para que Democracia? Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA JR. João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil.** São Paulo, Cortez, 2019.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Prosear ... Apenas uma prosa, nada mais!  
**Travessias Revista**, v, 4, n° 2, 2010. On Line, pp. 750-772.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Gestão Escolar**: a publicização mercantil da educação profissional. Cascavel, Edunioeste, 2007.

## CAPÍTULO 4

### A Influência da Religião na Educação: uma análise do contexto atual brasileiro\*

*Vanessa Scherer Ferreira*

#### 1. INTRODUÇÃO

O tema deste capítulo – religião e educação – tem como justificativa a inquietação e preocupação vivida por esta autora como professora da disciplina de Ciências na rede pública municipal de ensino, pois sentia muita dificuldade para trabalhar conteúdos considerados polêmicos, tais como a teoria da evolução, reprodução humana, etc. Com receio de que alguns pais e/ou responsáveis pelos alunos não se agradassem de uma abordagem que pudesse se contrapor aos seus preceitos morais e religiosos, procurava-se evitar trabalhar de forma mais aprofundada estes temas. Este receio é provocado por uma sociedade pautada na moralidade conservadora e religiosa, que está em constante conflito com a ciência e com o Estado laico. Esta experiência permitiu perceber que, ainda que o professor lecionasse um conteúdo científico, que pertence ao currículo escolar, suas ações são limitadas e cerceadas pela moralidade religiosa, algo que se presumia superado pela separação entre a igreja e o Estado. Segundo a Constituição Federal (de 1988), vigente no Brasil, o Estado é (ou deveria ser) laico, ou seja, espera-se uma sociedade saiba conviver com todas as vertentes religiosas, respeitando assim a liberdade de crença individual. No entanto, os crucifixos em tribunais, orações na sala de aula, a frase “Deus seja louvado” nas cédulas da moeda nacional demonstram que mesmo nos espaços públicos existe uma imposição teocrática do cristianismo, o que pode interferir diretamente no processo de ensino e aprendizagem, reflexo sentido em sala de aula, pelo receio em trabalhar conteúdos científicos que de alguma contrarie os preceitos religiosos dominantes da sociedade.

Apesar de ser perceptível a contínua influência religiosa no decorrer dos anos, ela está mais evidente do que nunca no contexto atual brasileiro, desde a eleição presidencial em 2018, com a (re)aproximação entre a religião e o Estado, alinhamento representado principalmente pelo presidente

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.91-108

eleito, Jair Messias Bolsonaro, que faz questão de afirmar o caráter cristão do seu governo. Para manter este alinhamento, ele conta com o apoio dos principais líderes evangélicos do país, e da Frente Parlamentar Evangélica, que possui 38% do total de deputados federais<sup>1</sup>. Dessa forma, o governo federal está representado por ministros que seguem as ideologias do presidente, inclusive o ministro da educação. Tanto que, no começo do ano letivo de 2019, por meio do Ministério da Educação – MEC, o ministro na ocasião, Ricardo Vélez Rodríguez enviou uma carta às escolas públicas e privadas, pedindo que a mesma fosse lida diante dos alunos, professores e funcionários da escola juntamente com a execução do hino e da bandeira nacional. Ao final da carta, foi incluído o *slogan* da campanha eleitoral de Bolsonaro: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”<sup>2</sup>. Sendo este um claro exemplo da violação do Estado laico pelo próprio governo federal, tornou-se necessária esta análise da interferência religiosa na educação, com o intuito de compreender o atual contexto brasileiro.

A educação e a religião são assuntos antigos e praticamente inerentes à sociedade humana, a educação como necessidade de transmissão de conhecimento, sejam eles culturais, familiares ou científicos, e a religião, como necessidade de explicar o inexplicável, como fonte de esperança e crença em seres superiores e da perspectiva de recompensa no final da vida. A relação entre a educação e a religião passou a se tornar evidente em diversos períodos da história da humanidade, inclusive no Brasil. Um exemplo disso foi que em 1824, no artigo 5º da Constituição do Império do Brasil, a Igreja Católica Apostólica Romana foi declarada como a religião oficial do Estado<sup>3</sup>.

Dependendo da perspectiva, a religião pode assumir vários significados, pode-se dizer que um dos mais conhecidos é aquele que a considera como uma tentativa do ser humano de ter uma “religação” divina para sanar/diminuir o medo e as adversidades, como um auxílio e consolo espiritu-

---

<sup>1</sup> Reportagem publicada pelo Estadão em 2019, tendo como título: Bancada evangélica é 13 % mais governista. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,bancada-evangelica-e-13-mais-governista,70003011090>. Acesso em: 07 jul. 2020.

<sup>2</sup> Reportagem publicada pela BBC News Brasil em 2019, tendo como título: Governo Bolsonaro: MEC pede que escolas toquem hino e leiam carta com slogan de Bolsonaro; advogados criticam. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365603>. Acesso em: 08 jul. 2020.

<sup>3</sup> A condição de Estado confessional perdurou até o ano de 1891, quando a separação entre Estado e Igreja foi consagrada pela primeira Constituição Republicana. Fonte: Art. 72.º, § 7.º da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891.

al. No entanto, para além do próprio conceito da palavra, é possível perceber que, em diversos momentos da história da humanidade ela foi, e ainda é, utilizada como mecanismo de controle da população, servindo aos interesses da elite econômica. Esta tentativa de controle também ocorre com outra ferramenta importante da sociedade: a educação. Ou seja, a educação, bem como a religião, foram e ainda podem ser utilizadas como instrumentos de poder pela classe dominante.

Dessa forma, objetiva-se compreender a relação entre a educação escolar e a religião e sua influência na educação no contexto atual brasileiro. A pesquisa será bibliográfica, resgatando nos aspectos históricos a relação existente entre a religião e a educação escolar, identificando como esta associação pode interferir na educação dos dias atuais, especificamente na escola pública brasileira.

No primeiro e segundo tópico analisa-se a concepção de educação e religião sob a ótica de importantes autores das ciências humanas, levando em consideração o contexto histórico e ressaltando algumas similaridades e discordâncias entre estes pesquisadores sobre o tema. Em seguida, no terceiro tópico, analisa-se o atual contexto brasileiro, abordando as relações existentes entre a religião e a educação escolar.

## **2. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO**

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, pois o que diferencia o homem dos animais e outros seres vivos é a necessidade de produzir continuamente sua existência. Dessa forma, em vez de adaptar-se à natureza, o homem adapta a mesma para si, ou seja, a transforma. E esta transformação provém do trabalho, e, por ser algo que se antecipa a finalidade da ação, é um ato intencional. Ao extrair da natureza os meios de sua sobrevivência, o ser humano a transforma, criando um mundo humano, o mundo da cultura. Sendo assim, a educação é, uma exigência do e para o processo de trabalho, ao mesmo tempo em que ela própria é um processo de trabalho (SAVIANI, 2000). Ou seja,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto de trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender

a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

A educação pode ocorrer em espaços formais, como a escola e instituições educacionais, bem como em espaços informais que fazem parte da rotina diária, como o ambiente familiar e de trabalho. Segundo Gohn (2006),

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006, p. 28).

Mas, afinal, qual a função da educação formal/escolar? Apesar de a educação ser enaltecida em propagandas publicitárias<sup>4</sup> e campanhas políticas<sup>5</sup> como única forma de transformação social, fonte incorruptível de conhecimento, algumas vertentes teóricas apontam a educação e/ou a escola como um reflexo da sociedade, e, como tal, reproduz as condições materiais e sociais existentes nela. Sendo assim, torna-se necessária uma análise do papel da educação escolar, bem como os limites e possibilidades de transformação social por meio dela.

A concepção do papel da escola varia sob determinadas perspectivas. Quando se analisa a partir da perspectiva positivista, por exemplo, Émile Durkheim (1858-1917) defendia que a educação cria no homem um ser novo, expressando sua concepção de que a educação transforma o indivíduo, bem como a sociedade na qual ele está inserido. Uma vez que o social

---

<sup>4</sup> Peça publicitária do Portal Educa mais Brasil, veiculada no site G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/especial-publicitario/educa-mais-brasil/estudar-paratransformar/noticia/2017/07/como-educacao-e-capaz-de-criar-oportunidades-e-transformar-vidas>. Html. Acesso em: 07 jun 2020.

<sup>5</sup> Discurso de Tábata Amaral, posteriormente eleita como deputada federal pelo PDT, em 2018. Fonte: TALKS, TEDx, Por que a educação é o único caminho - Tábata Amaral. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mW0vMQbZ5oY>. Acesso em: 10 jul. 2020. 15:21

prevalece sobre o individual, o homem deve se adequar à sociedade, e isto se dá através da educação científica e moral, pois fazendo sua parte o indivíduo faz com que o organismo (sociedade) continue funcionando. Como resultado deste processo, há então a harmonia e o progresso, necessários para o bem coletivo.

Sendo assim, para Durkheim, a educação pode transformar o sujeito e a sociedade como desenvolvimento contínuo, ou seja, educar para adequar. Pela educação científica é possível criar uma sociedade harmônica, perfeita. Com a ciência, através da educação é possível criar um novo homem, pois “o indivíduo nasce uma tábula quase rasa”:

Portanto, a cada nova geração, a sociedade se encontra em presença de uma tábula quase rasa sobre a qual ela deve construir novamente. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela substitua o ser egoísta e associal que acaba de nascer por um outro capaz de levar uma vida moral e social. Esta é a obra da educação, cuja grandeza podemos reconhecer. Ela não se limita a reforçar as tendências naturalmente marcantes do organismo individual, ou seja, desenvolver potencialidades ocultas que só estão esperando para serem reveladas. Ela cria um novo ser no homem (DURKHEIM, 2012, p. 55).

Conforme a linha de pensamento do autor, pode-se definir que o professor deve estudar a sociologia para entender a sociedade e saber como formar um novo homem, por isso é chamado de pai da sociologia da educação<sup>6</sup>. Em suma, educação é pensada para adaptar o indivíduo em benefício da sociedade, pois Durkheim analisa o fato social através da sociedade e busca pelo equilíbrio, refletindo positivamente na sociedade.

Em contrapartida, o filósofo marxista Althusser (1918-1990), define a escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), pois,

[...] o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, -portanto, algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os

---

<sup>6</sup> Embora Auguste Comte (1798-1857) seja considerado tradicionalmente o pai da sociologia, foi com Émile Durkheim (1858-1917) que a sociologia passa a ser considerada propriamente uma ciência com metodologia.

operários, outra para técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprendem-se, portanto “saberes práticos”. Mas, por outro lado, ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, do comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e seus servidores) a “mandar bem”, isto é (solução ideal) a “falar bem” aos operários, etc (ALTHUSSER,1980, p.21).

Para Althusser, a escola reproduz os interesses do Estado, não existindo possibilidade de transformação a partir somente dela, pois serve aos interesses da classe dominante. Ou seja, a escola é um elemento de dominação ideológica, parte integrada ao Estado (sistema capitalista), que cria as possibilidades de representação das condições materiais, ideológicas, sociais de reprodução da sociedade capitalista, e por isso seu potencial para possibilidades de transformação é limitado. Para o autor, somente com a revolução e a reforma do sistema político e econômico a educação pública terá efeito na liberdade das classes menos favorecidas.

Já a partir do precursor da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) Dermeval Saviani (2013c), entende-se que a escola se constitui num fenômeno contraditório, pois, por um lado cumpre função de reprodução ideológica, por outro, pode possibilitar o acesso aos saberes socialmente produzidos e historicamente acumulados cujo domínio possibilitaria, por sua vez, a construção de uma perspectiva formativa crítica.

Com base nesse pensamento, a escola teria o papel de colaborar para uma mudança da sociedade, com uma prática educacional transformadora, diagnosticando as várias formas de indução à alienação, possibilitando assim, a formação do ser crítico. O papel da escola, nessa perspectiva, seria desmascarar as relações de dominação e exploração estabelecidas pelo capitalismo, trazendo a consciência da realidade social ao qual o indivíduo está inserido, bem como lutar pelo fim das desigualdades sociais e da dominação de uma classe social sobre a outra.

Apesar de Durkheim falar da educação de forma geral (formal e informal) e Althusser falar especificamente da escola, pode-se perceber uma



total divergência sobre o papel da educação escolar para o positivista Durkheim e o marxista Althusser, enquanto o primeiro acredita que a educação cria no homem um ser novo, o segundo defende que a escola é um aparelho ideológico do Estado, apenas uma ferramenta utilizada para a perpetuação da classe dominante e da sociedade capitalista. Já Saviani, com a PHC, percebe uma nova possibilidade para a educação escolar, reconhecendo que ela pode ser utilizada como uma ferramenta de dominação, mas também pode ser um meio de disseminação do conhecimento histórico e científico, possibilitando assim um pensamento crítico para que o trabalhador entenda sua realidade e a sociedade de classes a qual está inserido, pois

[...] cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita construir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletário. Mas o proletário não pode erigir-se em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido (o bom senso) e lhe dê a expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, [1980] 2013, p. 3-4).

Entendido os limites e possibilidades da educação escolar para a transformação social, analisa-se no tópico seguinte a concepção de religião e qual o seu papel na sociedade.

### **3. CONCEPÇÃO DE RELIGIÃO**

Segundo Cury (2004), pode-se ter uma primeira definição do termo “religião” e da atribuição dada à religiosidade a partir de sua etimologia:

Religião vem do verbo latino religare (re-ligare). Religar tanto pode ser um novo liame entre um sujeito e um objeto, um sujeito e outro sujeito, como também entre um objeto e outro objeto. Obviamente, o religar supõe ou um momento originário sem a dualidade

sujeito/objeto ou um elo primário (ligar) que, uma vez desfeito, admite uma nova ligação (re-ligar) (CURY, 2004, p. 187).

Nessa perspectiva, a natureza do ser humano pode ser violenta, passível de conflitos, guerras e desentendimentos, sendo assim, existe a busca pelo pertencimento para “religar-se” aos seus iguais, à sua família e à sociedade. Essa busca se encaminhou de diferentes formas de religação, sendo elas “civis, laicas ou sacrais” (CURY, 2004, p. 187), incluindo-se a religação divina.

Partindo deste entendimento, percebe-se o porquê a religião se tornou tão necessária para os homens e mulheres, a crença no divino, a aceitação das adversidades pela recompensa no âmbito espiritual facilitou a influência da classe dominante, num interesse dual em manter o oprimido dócil, apegado à pacificidade e ao mesmo tempo, passivo a seguir os dogmas que desencorajam uma possível revolução, apregoado pelas instituições religiosas.

Durkheim concebe a ideia de religião no parecer da discrepância entre as expressões do que é sagrado e do que é ímpio. Evidencia conceitos cognitivos das réplicas comuns dos enternecedores em desvantagem a outras categorias mais específicas de doutrina celestial. Sua rejeição ao sobrenatural como critério seletivo dava-se em diferentes níveis. Em primeiro lugar, dizia ser a distinção entre as coisas sobrenaturais e naturais uma noção relativamente recente, existente em nossa sociedade moderna, mas não na maioria das sociedades humanas (cf. GUERRIERO, 2012, p. 12-13).

Para Durkheim, religião é

[...] um sistema solidário de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas, isto é, separadas, interditas, crenças e práticas que reúnem numa mesma comunidade moral, chamada igreja, todos aqueles que a elas aderem (DURKHEIM, 2000, p. 32).

Dessa forma, em sua concepção, Durkheim afirma que os fenômenos físicos e sociais não podem ser mudados pelo ser humano, por isso, as revoluções são coisas impossíveis de serem realizadas pela sociedade. Conforme explica Löwy (2003), para Durkheim a sociedade é como um “organismo vivo” onde cada um possui o seu papel, a sua função, não podendo mudar essa realidade. “Assim, no organismo cada órgão não reclama senão uma quantidade de alimentos proporcional a sua dignidade.” E, com tudo

isso só se legitima e reforça cada dia mais a dominância da burguesia sobre o proletariado. (LÖWY, 2003, p. 28-29).

Para Althusser (1918-1990), o sistema capitalista divide basicamente a sociedade em duas classes: a classe burguesa, detentora dos meios de produção e a classe proletária, a qual precisa vender a sua força de trabalho para se sustentar. Ele divide a Infraestrutura em dois níveis: relações produtivas (base material das relações sociais, relação entre trabalho e capital) e forças produtivas (trabalho humano combinado com instrumentos - força de trabalho). Nesse sentido, situa a luta de classes nas relações produtivas, na base material de expropriação, que é a divisão entre capital e trabalho, pois é onde uma classe explora a outra.

Nesta perspectiva, o Estado está a serviço da classe dominante, e utiliza tanto dos aparelhos ideológicos do Estado (AIE), quanto dos aparelhos repressivos do Estado (ARE) para se manter:

Designamos pelo nome de aparelhos ideológicos do Estado um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Propomos uma lista empírica, que deverá necessariamente ser examinada em detalhe, posta à prova, retificada e remanejada. Com todas as reservas que esta exigência acarreta, podemos, no momento, considerar como aparelho ideológico do Estado as seguintes instituições (a ordem de enumeração não tem nenhum significado especial): AIE religiosos (o sistema das diferentes igrejas); AIE escolar (o sistema das diferentes "escolas", públicas e privadas); [...] (ALTHUSSER, 1985, p. 68).

A classe "explorada" se mantém assim devido à atuação dos aparelhos ideológicos do Estado, o que possibilita compreender que a religião e a educação são importantes AIE para a classe burguesa, uma vez que a ideologia tem um papel fundamental para a burguesia dentro do sistema capitalista, ajudando-a se manter como classe dominante. Em síntese, para Althusser, não há transformação via ideologia, pois a luta de classes está enraizada nas relações de trabalho, para haver transformação/revolução precisa haver um rompimento com a estrutura capitalista.

A partir das concepções dos autores, percebe-se novamente uma divergência sobre o papel da religião na sociedade, Durkheim, apesar de afirmar não ter encontrado prova da existência de um deus, percebia a religião como uma ferramenta social, uma forma de unir as pessoas e promo-

ver a união social. Já para Althusser, a religião, assim como a educação, faz parte dos aparelhos ideológicos do Estado, uma ferramenta para perpetuação da classe dominante.

Diante do exposto, analisa-se no próximo item o contexto atual brasileiro, explorando a relação entre educação e religião, a partir da discussão sobre o papel da educação e religião tratada nos itens anteriores.

#### **4. RELAÇÕES ENTRE RELIGIÃO E EDUCAÇÃO: CONTEXTO ATUAL BRASILEIRO**

Desde sua eleição como presidente da república federativa do Brasil em 2018, Jair Messias Bolsonaro conduz seu governo pautado na religião, moralismo e conservadorismo. Tal postura se justifica, principalmente, pelo grande apoio que teve dos militares e da comunidade cristã no período de campanha eleitoral, que tinha como *slogan*: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. Agradou aos militares a defesa nacionalista feita por Bolsonaro, assim como a glorificação exacerbada da ditadura militar que ocorreu no Brasil no período de 1964 a 1985, marcada pela violação de direitos humanos, censura, execução e tortura aos que se opunham ao regime ditatorial, o que Bolsonaro denomina como “um período positivo” (BOLSONARO, 2016), demonstrando inclusive publicamente, uma admiração particular pelo coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, primeiro militar condenado pelas torturas praticadas na ditadura.

Boa parte da comunidade cristã foi seduzida pelo discurso conservador e moralista de Bolsonaro, que acumulou polêmicas ao tecer críticas à comunidade LGBTQIA+<sup>7</sup>, ao comunismo, aos movimentos políticos e sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e os movimentos em defesa dos indígenas, negros e das mulheres. Outro ponto marcante em sua campanha foi a defesa de um Estado cristão, conforme sua manifestação em 2017, em um evento na Paraíba: “Somos um país cristão. Não existe essa historinha de Estado laico, não. O Estado é cristão. Vamos fazer o Brasil para as majorias. As minorias têm que se curvar às majorias. As minorias

---

<sup>7</sup> Sigla que representa o movimento a favor da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero, sendo que a letra L representa lésbicas, a letra G gays, a letra B bissexuais, a letra T transgêneros, transexuais e travestis, a letra Q queer, a letra I intersexo, a letra A assexuais e o símbolo + representa outras possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero que possam existir.

se adequam ou simplesmente desaparecem”<sup>8</sup>.

Apesar da defesa do cristianismo na política ganhar maior visibilidade com a eleição de Bolsonaro, este movimento já tem como representantes, desde 1986, parlamentares da bancada evangélica, que se unem para defender os interesses e valores cristãos. As pautas variam entre a defesa pela isenção de impostos dos templos religiosos à contrariedade a assuntos “morais” como o casamento civil homoafetivo, aborto, maioria penal, entre outros. Ou seja, apesar de o Estado ser laico, existe uma bancada que defende exclusivamente os valores cristãos que entram em pauta no congresso nacional. Projetos de lei relacionados à educação com cunho religioso também foram defendidos pela denominada bancada evangélica, tais como: Escola Sem Partido, movimento contra ideologia de gênero, dentre outros.

Apesar desta articulação política tanto no congresso quanto do próprio governo de passar a imagem de um país cristão, a Constituição Federal de 1988, ainda vigente, garante que o Brasil é um Estado laico:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias (BRASIL, 1988).

Um Estado laico tende a ser uma nação ou país neutro no campo religioso, tendo como princípio o respeito à liberdade religiosa, sem apoiar ou discriminar alguma religião específica. Apesar disso, o Brasil caminha a passos largos para voltar a ser um Estado confessional, talvez não legalmente, porém, já existe uma imposição velada dos valores cristãos na sociedade, que tem suas raízes firmadas no patriarcado. Eis a importância do debate contínuo sobre o assunto e da defesa do Estado laico.

---

<sup>8</sup> Discurso do então candidato à presidência da república, Jair Messias Bolsonaro, veiculado por um canal independente no Youtube, com o título: Bolsonaro diz que minorias devem desaparecer. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CACHA1Pev2g>. Acesso em: 10 ago. 2020.

A contradição entre a teoria e a prática do Estado laico reflete nas escolas, pois

[...] nas escolas brasileiras de hoje o conflito tem apresentado uma peculiaridade: não é um embate entre instituições sociais em antagonismos, mas uma cisão dentro da própria escola. Embora esse discurso legal afirme o caráter laico da escola pública, seu cotidiano está impregnado de religiosidade. Preces diárias, hinos eclesiásticos em cerimônias de formatura e uma pregação moral de natureza religiosa parecem ser diários de classe. Como compreender essa distinção entre os domínios da religião – modernamente concebida como uma decisão do âmbito privado – e o da formação escolar numa instituição pública? (CARVALHO, 2011, p. única).

A dificuldade de desvincular a moralidade religiosa no ambiente escolar pode ser explicada pelo próprio contexto histórico brasileiro, pois no período colonial (1530 a 1822) os jesuítas lecionavam com o intuito de catequizar os nativos que aqui viviam, seguindo com o Estado confessional no período imperial (1822 a 1889), tendo a separação efetiva entre o Estado e Igreja apenas no período republicano, ao ser promulgada a Constituição Federal em 1891. Ou seja, por mais de trezentos anos a sociedade brasileira teve uma influência direta da Igreja católica em todas as seus segmentos, inclusive na educação escolar. Entendendo que esta separação é relativamente recente, é possível reconhecer o porquê de ainda existir uma certa influência, ainda que velada, da religião nas escolas.

Apesar disso, é necessário entender que a educação escolar têm sido objeto constante de disputa ideológica, uma vez que ela pode ser, segundo Althusser (1918-1990), um Aparelho Ideológico do Estado, um meio de reproduzir a ideologia da classe dominante, com uma formação reprodutivista, sem possibilidades de viabilizar o pensamento crítico à classe dominante, mantendo-a assim, submissa à lógica capitalista.

Intenção diferente das tendências progressistas, como a Pedagogia Histórico-crítica, por exemplo, que segundo Saviani (2010) defende que

[...] a função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão (SAVIANI, 2000, p.14).

Ou seja, ao invés da conservação da escola como uma ferramenta de alienação pelo próprio Estado, viabiliza-se aqui a aquisição dos conteúdos científicos historicamente acumulados pela humanidade, pois

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. 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 servem exatamente desses conteúdos culturais, para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2008, p.45).

Percebe-se então o porquê a educação escolar é objeto de disputa: ela pode servir para a formação técnica de mão de obra dos trabalhadores, ou como uma possibilidade de transmissão de conteúdos científicos, que possibilitam o pensamento crítico, a habilidade de ler e entender a realidade das relações sociais existentes e a transformação da sociedade. Segundo definição de Martins (2010),

O produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. O objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social (MARTINS, 2010, p.15).

Entender os limites e possibilidades da educação escolar permite a compreensão do contexto atual brasileiro, pois com o avanço da extrema-direita no governo federal e no congresso, a presença do conservadorismo e da moralidade cristã retornam com força ao cenário educacional, resultando em projetos de leis que cerceiam a liberdade de cátedra do professor (como o Escola Sem Partido), uma vez que sente receio da reação dos pais ao abordar temas que conflitam com crenças religiosas, dificulta o respeito

à diversidade e à própria liberdade religiosa, uma vez que as religiões de matriz africanas ainda sofrem muito preconceito da sociedade.

É necessário destacar que, embora contribua, a religião não é o único fenômeno que faz do trabalho escolar um processo voltado à alienação. Mesmo na vertente laica, quando se centraliza o trabalho escolar na formação do sujeito para o mercado de trabalho, sem reconhecer o ser humano nas suas múltiplas dimensões – artística, emocional, criativa, etc. – a alienação também está presente. Tendo como exemplo disso o ensino apostilado, ensino voltado aos exames externos, ao vestibular e o ensino técnico.

No entanto, não se pode negar que existe uma exacerbação dos fundamentos religiosos aplicados na escola pública. Como exemplo disso, pode-se citar a inclusão do componente curricular de ensino religioso na BNCC; a contrariedade gerada em torno do tratamento das questões de gênero na escola – incentivada pela bancada evangélica e incorporada, no todo ou em partes; na reformulação dos planos estaduais e municipais de educação; no Projeto Escola sem Partido e ainda, na criação das escolas cívico-militares, entre outros fatos recentes.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A temática abordada na pesquisa está latente em panorama nacional e pode, entre outros fatos, ser exemplificada a partir dos eventos recentes no cenário nacional, caracterizados pela eleição de representantes políticos que defendem a orientação religiosa na determinação dos princípios civis. Visto que atinge inclusive a educação escolar, estes fatos representam um retrocesso para a consolidação do ensino público de qualidade, para o respeito à pluralidade de ideias, para a diversidade, enfim, para a própria democracia. Apesar disso, observou-se a contradição que consiste no apoio expressivo da população em torno destes ideais conservadores, tornando esta discussão necessária e importante.

A partir das análises realizadas principalmente sobre as obras de Durkheim, Althusser, levando em consideração as divergências e similaridades entre os autores, torna-se possível compreender porque a escola torna-se um lugar de disputa, pois pode possibilitar uma consciência crítica, mas também pode replicar a ideologia da classe dominante na sociedade. Se por um tempo essa tentativa de interferência era tímida, agora se mostra clara a partir dos projetos de lei apresentados e aprovados, bem como pelos contínuos ataques políticos (caracterizado inclusive pelo presidente da repúbli-



ca) aos conteúdos científicos acumulados historicamente pela humanidade, que representem a menor contrariedade aos seus princípios religiosos.

Sendo assim, conclui-se que é necessário um olhar mais atento ao fenômeno educação-religião que ressurgir, pois possui grande capacidade de influência na formação de ideias e na manutenção do sistema vigente. Ao debruçar-se nas diferentes vertentes teóricas, é possível observar como estes dois pilares importantes da sociedade são estratégicos ideologicamente para se estabelecer a ordem, harmonia ou alienação dos homens e mulheres, tornando-se crucial a ciência e compreensão de tal fenômeno.

## 6. REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 07 ago. de 2020.

CARVALHO, José Sergio Fonseca de. Laicidade: educadores e responsabilidade política. **Revista Educação**, 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/166/artigo233493-1.asp>. Acesso em: 06 fev. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Religião, moral e civismo na educação brasileira. 1931/1997. **História Caribe**, vol. V, núm. 15, 2009, p. 123-137. Universidad del Atlántico Barranquilla, Colômbia.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso na escola pública**: o retorno de uma polêmica recorrente. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GUERRIERO, Silas. A Atualidade da Teoria da Religião de Durkheim e sua Aplicabilidade no Estudo das Novas Espiritualidades. **Estudos de Religião**, v. 26, n. 42 Edição Especial • 11-26 • 2012 • ISSN Impresso: 0103-801X – Eletrônico: 2176-1078. Acesso em: 17 fev. 2020.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo, Cortez, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. **Formação de Professores, limites contemporâneos e alternativas necessárias**. [Online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

REVOLUÇÃO. Lute Pela. **Bolsonaro diz que minorias devem desaparecer**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CACHA1Pev2g>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, [1980] 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9.ed. Campinas, Autores Associados, 2000. (Col. Educação Contemporânea). 122 p.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, vol. 12, n.34, 152-180, 2007.



# **PARTE II**

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**



## CAPÍTULO 5

### A Formação de Profissionais de Educação no Brasil: entre o público e o privado\*

*Zacarias Gama*

O novo Coronavírus e a doença que provoca – a Covid-19 – na primeira metade do ano de 2020 já contaminou milhões e ceifou a vida de milhares de pessoas no planeta. É uma pandemia devastadora como há muito tempo não se via. No Brasil, a quantidade de pessoas contaminadas e de óbitos ainda é crescente. A melhor defesa contra a contaminação é o isolamento social e a higienização constante. Porém, a conquista de elevados percentuais de isolamento constitui um desafio para os governadores estaduais e prefeitos municipais, e isto porque até o próprio Presidente da República o sabota e incentiva a população à desobediência. São raras as grandes cidades que chegaram a 70% de isolamento social, o ideal sugerido pela Organização Mundial da Saúde para não saturar os serviços médicos e os cemitérios.

É paradoxal, entretanto, que uma grande fração da sociedade, por sinal a mais vulnerável da sociedade, esteja deixando de atender às normas de saúde pública, logo ela a mais dependente da atenção médica gratuita oferecida pelo Sistema Único de Saúde brasileiro, o SUS. A Frente pela Vida informa que “a transmissão do vírus e o impacto da pandemia tendem a ser mais graves num contexto de grande desigualdade econômica e social”, onde são precárias as condições de habitação e saneamento (Brasil/Frente pela Vida, 2020, p. 9). Esta mesma fração social, em seu interior, é também a que apresenta os mais baixos índices de escolaridade e de proficiência em testes padronizados nacionais e internacionais, e dificuldade de acesso à educação de qualidade. Tomando como referência os relatórios da OCDE, relativos aos resultados dos exames do PISA de 2019, o conjunto de estudantes brasileiros que participou obteve notas inferiores em leitura, matemática e ciências, à média dos países que participam dos testes. Somente os estudantes mais abastados e oriundos das melhores escolas conseguem os melhores níveis de proficiência em, pelo menos, uma disciplina. Somente 2% dos nossos estudantes conseguem “identificar a ideia principal em um

---

\*DOI - - 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.111-132

texto de tamanho moderado, encontrar informações com base em critérios explícitos, embora às vezes complexos, e podem refletir sobre o objetivo e a forma dos textos quando explicitamente direcionados a fazê-lo”. Em comparação a vinte sistemas educacionais dos países participantes da avaliação, apenas 10% dos nossos estudantes ficam entre os melhores (OCDE, 2018).

São inúmeras as investigações sobre o fracasso educacional brasileiro e elas não se furtam a apresentar resultados que contribuem para tornar as políticas públicas mais eficientes. É consensual que a desigualdade social que situa o Brasil entre aqueles com as piores distribuições de renda se encontra na raiz do problema, muito embora não seja uma razão suficiente. Há muito ainda que investigar.

No presente texto, a formação de profissionais será tomada como objeto de análise, mas, mais especificamente, o arcabouço legal que configura tal formação e as instituições de ensino superior que a oferecem. Duas hipóteses orientam o seu desenvolvimento. A primeira: as orientações legais para a formação de profissionais de educação – que mais dificultam do que ajudam – têm uma concepção técnica atual compatível com a de um ministrador de conteúdos sem visão de totalidade social, isto é, um profissional que transforma o conteúdo de sua disciplina em coisa em si, incapaz de ser compreendida para além de si mesma e praticamente sem relações com as demais disciplinas do currículo escolar. A segunda: a desigualdade socioeconômica característica da sociedade brasileira também se reflete e se reproduz no campo educacional a partir de uma desigual distribuição territorial dos cursos de formação de boa qualidade e, conseqüentemente, do confinamento de profissionais de educação formados por cursos mal avaliados nas periferias das grandes cidades e nas áreas rurais.

A fim de checar ambas as hipóteses, a investigação tomará como objeto de análise as resoluções do Conselho Nacional de Educação, de 2006 até o presente, e serão explorados os dados do Ranking Universitário Folha (RUF), INEP/MEC e do PISA/OCDE para construir argumentos que possam sustentar ou não a segunda hipótese.

## **1. A CONCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA SUA FORMAÇÃO**

Tem sido corrente, desde os anos 1980, designar o professor como trabalhador ou profissional de educação. Tal como em uma figura de linguagem passou-se a usar a designação profissional de educação sem se questi-



onar a nova denominação e as razões que a justificaram, dada a relação objetiva que havia entre os dois termos. O termo profissional de educação foi empregado como estratégia político-sindical para aumentar o quantitativo e a força da categoria, agregando-lhe os administradores, supervisores, inspetores, orientadores e demais funcionários técnico-administrativos. No Estado do Rio de Janeiro, a partir de 1987, o Centro Estadual dos Profissionais de Educação (atual SEPE-RJ) realizou esta inclusão. Era um tempo em que a presença sindical na vida brasileira se fazia forte, assim como as novas lideranças (RODRIGUES, 1992). E isto teve enorme importância. A profissionalização se opunha à grande presença de leigos e à proletarianização e, ao mesmo tempo, preservava a autonomia docente, assegurava privilégios e vagas no mercado de trabalho, como Enguita (1991) observou em seus estudos.

A LDB de 1996 ratificou o termo e trouxe como novidade em seus artigos 61 e 62 a definição do profissional de educação escolar básica, como sendo aquele que possui habilitação de nível médio ou superior, diploma de pedagogia, mestrado ou doutorado na área de atuação; diplomas de cursos técnicos em área pedagógica; notório saber; complementação pedagógica; e sólida formação básica, capacidade de associar teoria e prática e experiências no campo educacional. Mas, como se pode observar, ambos artigos são essencialmente formais, eles definem quem pode assumir turmas e qual deve ser a sua formação essencial, e deixam a definição dos conteúdos formativos para futuras resoluções do Conselho Nacional de Educação. A Lei nº 13.054, de 22 de dezembro de 2014, por fim, consagrou a terminologia e instituiu o dia 6 de agosto como o Dia Nacional dos Profissionais da Educação e extinguiu o Decreto nº 52.682, de 14 de outubro de 1963, que declarava o dia 15 de outubro como o Dia do Professor.

Não obstante toda esta trajetória, do meu ponto de vista, é imperativo discutir com profundidade os dois termos: professores e profissionais de educação. A conjuntura nacional mudou e seria adequado um balanço dos avanços e recuos. Estes tempos pandêmicos estão oferecendo grandes oportunidades para tais análises, porquanto a sociedade em geral e os pais, em particular – forçados a se improvisarem como professores/profissionais de educação – estão tendendo a valorizar os docentes escolares como jamais foi imaginado. Nas redes sociais há diversas postagens com evidentes elogios e exaltações àqueles que são capazes “ensinar uma criança escrever a palavra bola com um sorriso nos lábios, sem vontade de morder o próprio cotovelo” (Carlos Daniel, Facebook, 2020).

A prevalecer o termo profissional de educação, qual deve, afinal, ser a sua formação? Até o presente, uma coisa parece certa, ainda estamos à espera do consenso a respeito, até mesmo no âmbito do Conselho Nacional de Educação – CNE que, desde o início dos anos 2000, já editou diversas deliberações tentando defini-la em sucessivas idas e vindas. O movimento errático caracteriza o que há muito Cunha (2006), definiu como políticas de zigue-zague, ou seja, políticas incapazes de resistir ao personalismo dos grupos que se hegemonomizam na Câmara de Educação Superior a cada período, os quais alteram substantivamente o teor da formação do profissional de educação.

A partir da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, diversas outras orientaram as IES, considerando os seus cursos de Graduação e Licenciaturas a incentivar uma formação geral sólida, bem como a autonomia profissional e intelectual, com reconhecidos conhecimentos, competências e habilidades adquiridos dentro e fora do ambiente escolar, e com capacidade de articular teoria e práticas individuais e coletivas de pesquisa. Tais conhecimentos deveriam derivar da articulação entre “conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2006, p.1).

As IES garantiriam uma formatividade na qual teria centralidade o equilíbrio entre estudos teóricos e empíricos e a lida com a ciência, ética e estética sem se fechar com exclusividade em um mundo particular. Seria uma formação lato sensu abrangendo “a filosofia, a história, a antropologia, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”, bem como o conhecimento da escola como organização complexa, capacidade de aplicar resultados de investigações, participar da gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

A despeito das dificuldades das IES, sobretudo das IES públicas, de implantar corretamente as alterações curriculares em seus diversos cursos de graduação, muito em função da existência de inúmeros conselhos e colegiados, e sem avaliações recomendáveis da operacionalidade e do perfil dos formados, praticamente duas formaturas, o CNE editou uma nova Resolução, a de nº 2, de 1º de julho de 2015, que redefiniu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licen-

ciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015).

Nesta Resolução, introduz-se o princípio da formação continuada objetivando levar o profissional de educação a refletir sobre a sua prática e a apurar a sua formação técnica, pedagógica, ética e político em atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programa e outras ações para além da formação mínima. Esta formação continuada, bem ao gosto dos empresários de educação, por razões óbvias, não seria necessariamente oferecida e/ou subsidiada pelo Estado no escopo de uma política bem estruturada; o Estado apenas garantiria o “respeito ao protagonismo do professor e [o direito] a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática” (BRASIL, 2015, p.13).

A inclusão deste princípio é um notável avanço, muito embora tenha deixado de ser acompanhado da proposição de uma política eficiente para a sua realização, que evitasse dispersões formativas, ônus para o profissional de educação e criasse condições objetivas para que ele possa aprofundar os seus estudos com, por exemplo, facilitação de licenças com bolsas de estudo e manutenção dos seus vencimentos. Os mesmos princípios de formatividade contidos na Resolução anterior continuaram presentes, bem como o equilíbrio entre estudos teóricos e empíricos e a lida com a ciência/pesquisa, ética e estética.

Assim como na anterior, nesta Resolução é preciso atentar para o caráter multifuncional ou polivalente que atribui ao profissional de educação como docente, pesquisador, gestor etc. bem de acordo com a doutrina neoliberal. Ela lhe adjudica várias atividades não necessariamente de natureza docente, de forma a economizar na organização e no funcionamento escolar. Essa multifuncionalidade, visível na intersecção de dois ou mais postos de trabalho quaisquer no interior das escolas, se por um lado atendia aos gestores fazendários, por outro comprometia a existência de um magistério de qualidade ao restringir a profundidade da formação, ação docente e os graus de autonomia indispensáveis. É uma contradição pretender que o profissional de educação seja, ao mesmo tempo, professor e gestor. Em países como a França esta contradição já foi superada, a gestão administrativa escolar é realizada por uma equipe com formação específica. Vale acrescentar que a questão da multifuncionalidade que se impõe ao profissional de educação não é apenas técnico-econômica, ela também se apresenta involucrada de elementos políticos, ideológicos e psicológicos próprios da doutrina neoliberal que engendram a transição do status das

escolas como instituições sociais, garantidoras dos direitos à educação inscritos na Constituição Federal, para o status de organização escolar, o que insere as escolas no setor de serviços não exclusivos do Estado e a reduzem ao mesmo status de outras organizações sociais<sup>1</sup>.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, transparece com muita nitidez diversos aspectos do atual governo neofascista do presidente Jair M. Bolsonaro, em especial, as restrições ao ato de educar de forma a evitar que, como disse Frigotto (2017, p. 31), “seja um confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos”. A grande expectativa é que a formatividade do profissional de educação seja adstrita aos conteúdos próprios de sua ação docente, nada mais que isto.

Ela, então, estabelece que os currículos dos cursos de formação sejam referenciados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica) e que as IES tenham dois anos para a implementar as adequações. Resolve que o profissional de educação deve ter as seguintes competências: conhecimento, prática e engajamento profissional. Mais especificamente, deve saber planejar as ações de ensino; avaliar o desenvolvimento do educando; a aprendizagem e o ensino; e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e as habilidades. Deverá ainda ser um profissional engajado com o seu desenvolvimento, aprendizagem dos estudantes, projeto pedagógico da escola, valores democráticos, famílias e comunidade escolar. Não mais se pretende o seu envolvimento direto na gestão administrativa da escola; quando muito, que tenha noções sobre a governança dos sistemas educacionais. Revela-se ainda omissa quanto à formação específica dos administradores escolares e nada altera quanto a formação continuada; ela persiste e se mantém como responsabilidade e ônus do profissional de educação e conforme as suas demandas subjetivas; o vazio de políticas que a possam orientar prossegue, assim como nada acrescenta em termos de subsídios e facilidade de liberação remunerada de carga horária.

O zigue-zague que vem caracterizando os preceitos oriundos dos poderes da República dificulta a concretização do consenso necessário à definição do profissional de educação no Brasil, mas não apenas ele; diversos

---

<sup>1</sup> Para maior aprofundamento ver CHAUI, M. A Universidade Operacional. Disponível no site: <https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/A-Universidade-Operacional-Marilena-Chau%C3%AD.pdf>. Acesso em junho de 2020.

outros objetos das ciências da educação demonstram os malefícios dos movimentos erráticos promovidos pelas autoridades educacionais. Em três gestões governamentais, no curto espaço de cinco anos, duas resoluções do Conselho Nacional de Educação organizaram e desorganizaram os cursos de formação, eles mal tiveram tempo para implantar as medidas de adequação de uma resolução e já havia necessidades de novos ajustamentos. Se temos em mente a quantidade de instituições com oferecimento de cursos de formação espalhadas pelo território nacional e os impactos que preceitos legais lhes impõe, fica fácil imaginar os descompassos existentes e os efeitos colaterais desse zigue-zague.

Os profissionais de educação, segundo esta última Resolução, ficam reduzidos a ministradores de conteúdos sem visão de totalidade social, isto é, profissionais que transformam o conteúdo de sua disciplina em coisa si, incapaz de ser compreendida para além de si mesma e praticamente sem relações com as demais disciplinas do currículo escolar. A este atual governo neofascista interessa a existência de profissionais que atuem mais como instrutores e muito menos, ou nada, como educadores em sentido lato. O documento legal restringe os limites de atuação docente em consonância com a proposta Escola Sem Partido, a qual dissocia “o ato de educar e o ato de instruir. O ato de educar seria responsabilidade da família e da religião; então o professor teria que se limitar a instruir, o que no discurso do Escola sem Partido equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir” (PENNA, 2017, p.36). O que o país precisa hoje, com urgência, é de profissionais de educação que não sejam meros instrutores ou repetidores alienados de conteúdos orientados à manutenção do atual *establishment*.

## **2. OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO**

Os cursos de formação de profissionais de educação oferecidos por IES públicas e particulares estão espalhados pelo território brasileiro. Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018) estão matriculados 8,5 milhões de estudantes em 7.415 cursos presenciais e a distância de todas as áreas e carreiras, dos quais 3.785 são públicos e 3.630 privados. O número de concluintes em 2018 foi igual a 250.453, a maioria em instituições privadas, 173.274. Esta é a realidade concreta do Brasil e o ponto de partida da análise que proponho, entendendo ser esta realidade que precisa ser pensada como totalidade orgânica. Todavia, como se apresenta, re-

vela pouco acerca do oferecimento dos cursos de formação de profissionais de educação. Como toda realidade empírica pouco ou nada nos diz sobre a qualidade dos cursos nem a respeito dos profissionais que forma.

Dada a extensão e heterogeneidade desta realidade, é imperativo que me atenha aos cursos presenciais e a distância cujos conteúdos são avaliados pelo PISA, isto é, os cursos de Biologia (Ciências), Matemática, Pedagogia e Letras (Letramento em Leitura) e o que justifica tal recorte é o desempenho pífio dos estudantes brasileiros nos exames do PISA em comparação à média dos demais estudantes dos países participantes da mesma avaliação.

Os dados do RUF 2019 - Ranking Universitário Folha, possibilitarão tal análise<sup>2</sup>. O RUF avalia e classifica cursos presenciais de graduação das universidades, centros universitários e faculdades, públicos e particulares, tendo como critérios: Ensino/Pesquisa e Inserção dos egressos no mercado de trabalho. O critério Ensino leva em conta a opinião de docentes do ensino superior sobre a reputação dos cursos, quantidade de docentes com doutorado e mestrado em dedicação exclusiva ou parcial, e a nota no Enade; em Pesquisa o que conta é a quantidade de artigos publicados pela IES, relevância dos trabalhos científicos em relação às citações recebidas, média de citações para cada artigo científico publicado, média de artigos por docente, publicações em periódicos nacionais, recursos recebidos por docentes, e docentes considerados produtivos pelo CNPq. A pontuação relativa à Inserção no Mercado de Trabalho resulta da opinião de empregadores sobre preferências de contratação.

## **2.1. CURSOS DE BIOLOGIA (CIÊNCIAS)**

De acordo com o RUF 2019 são oferecidos 379 cursos presenciais de Biologia (Ciências): 143 nas IES públicas (universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e CEFET) e 234 nas IES privadas. As cinco primeiras IES colocadas no ranking de melhores cursos de Biologia são todas públicas.

---

<sup>2</sup> A escala do RUF vai de 0 a 100 e, como se poderá observar, as melhores IES brasileiras sequer chegam a 70 pontos. As melhores ficam no intervalo 55 – 65 pontos. Assim, ao considerar as melhores, objetivou-se vislumbrar a posição que podem ocupar em rankings internacionais. Em nenhum deles seriam sequer incluídas no Top 100. No ranking organizado pela QS World University Rankings as melhores universidades brasileiras – USP, UNICAMP e UFRJ – aparecem respectivamente colocadas em 118º, 204º e 361º lugares.

**QUADRO 1 - CINCO MELHORES CURSOS DE BIOLOGIA DO PAÍS – IES PÚBLICAS**

POSIÇÃO NO RANKING	IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ENSINO	MERCADO
1º	USP	ESTADUAL	62,92	36,00
2º	UNICAMP	ESTADUAL	61,72	35,70
3º	UFRJ	FEDERAL	58,58	35,70
4º	UFMG	FEDERAL	58,68	34,51
5º	UNESP	ESTADUAL	55,73	35,70

**Fonte:** ruf 2019 – disponível no site: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/biologia/>. Acesso junho de 2020

As IES particulares, mais bem situadas no mesmo ranking, são as seguintes:

**QUADRO 2 - CINCO MELHORES CURSOS DE BIOLOGIA DO PAÍS – IES PRIVADAS**

POSIÇÃO NO RANKING	IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ENSINO	MERCADO
17	PUC-RS	Particular	43,83	29,75
23	PUC-PR	Particular	38,83	20,53
37	MACKENZIE	Particular	16,34	33,03
40	UNIP	Particular	13,80	34,51
42	PUC-MG	Particular	14,18	33,03

**Fonte:** ruf 2019 – disponível no site: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/biologia/>. Acesso junho de 2020

Observa-se de imediato a menor pontuação das IES privadas, tanto na avaliação de Ensino como de Mercado. A diferença, de 13,09 pontos entre as IES públicas primeiras colocadas, põe em evidência a fragilidade das IES privadas na oferta do ensino de Biologia; ela se torna mais acentuada ao se comparar a diferença de 21,09 pontos entre a USP e a PUC-RS, esta última a melhor IES particular na oferta de ensino de Biologia. Já em termos de contratação de egressos pelo Mercado, as diferenças não são tão significativas, possivelmente como efeito de intenso marketing e da valorização do local de formação pelos próprios estudantes e familiares.

As IES públicas e particulares mais mal situadas no mesmo ranking têm acentuadas diferenças em termos de Ensino e preferência dos contratantes públicos e privados de profissionais de Biologia. Exatamente 121 IES

públicas, 34,47%, mais de um terço do total, sequer conseguem obter metade dos pontos da USP em qualidade de Ensino de Biologia, e 77 delas, isto é, 21,9%, sequer são referenciadas. Entre as 234 IES privadas, apenas as duas mais bem colocadas no RUF 2019 têm pontuação no ensino de Biologia acima da metade dos pontos obtidos pelas melhores IES públicas: respectivamente 48,83 e 38,83 pontos. As demais IES privadas – 99,14% delas – sequer conseguem obter 20.00 pontos.

A dispersão de IES públicas e particulares pelo território brasileiro deixa transparecer de forma eloquente as desigualdades entre as unidades federativas ricas e pobres na oferta de cursos de formação de profissionais de Biologia.

Os melhores e mais bem avaliados cursos estão localizados nas unidades federativas mais ricas: Bahia, Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Fora das capitais podem ser encontrados em Feira de Santana (BA), Viçosa e Uberlândia (MG), Seropédica e Campos dos Goytacazes (RJ), Santa Maria e Pelotas (RS), Campinas e São Carlos (SP). Os demais estados: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia, Sergipe e Tocantins oferecem cursos com avaliação abaixo da média das cinco IES públicas mais bem colocadas no RUF 2019. Isto quer dizer que 67,7% das unidades federativas oferecem cursos mal avaliados e contribuem fortemente para confinar no interior os profissionais de Biologia com formação mais precária, eles que atendem a de 49% da população interiorana, tanto nas áreas urbanas, 74%, como nas áreas rurais, 26% (DATASEBRAE,s/d<sup>3</sup>).

## 2.2. CURSOS DE MATEMÁTICA

As IES que oferecem o melhor ensino em Matemática no Brasil e têm boa reputação junto ao mercado são todas públicas, como se observa no quadro a seguir:

---

<sup>3</sup> DATASEBRAE. População do interior. Disponível no site: <https://datasebrae.com.br/populacao-do-interior/#moradores>. Acesso em junho de 2020.



**QUADRO 3 - CINCO MELHORES CURSOS DE MATEMÁTICA DO PAÍS – IES PÚBLICAS**

POSIÇÃO NO RANKING	IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ENSINO	MERCADO
1º	USP	Estadual	36.00	62.4
2º	UNICAMP	Estadual	35.68	61.47
3º	UFRJ	Federal	35.68	58.77
4º	UFMG	Federal	34.38	57.47
5º	UFRGS	Federal	31.78	57.12

**Fonte:** RUF 2019. Disponível no site: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/matematica/>. Acesso em junho de 2020.

As cinco melhores IES privadas que oferecem o melhor curso de Matemática somente adquirem visibilidade a partir da 10ª posição no RUF 2019. São elas:

**QUADRO 4 - CINCO MELHORES CURSOS DE MATEMÁTICA DO PAÍS – IES PRIVADAS**

POSIÇÃO NO RANKING	IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ENSINO	MERCADO
10º	PUC- RJ	Privada	31,78	53,24
16º	MACKENZIE	Privada	34,38	32,45
17º	PUC-PR	Privada	27,57	35,52
27º	Universidade Paulista	Privada	34,38	13,29
30º	PUC-RS	Privada	31,78	15,46

**Fonte:** RUF 2019. Disponível no site: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/matematica/>. Acesso em junho de 2020.

A reputação das cinco melhores IES privadas junto ao mercado de trabalho é semelhante à das melhores IES públicas, mas, ao que tudo indica, isto pode ser efeito de intensas campanhas publicitárias, como é o caso de uma universidade entre as relacionadas: o seu ensino de Matemática ocupa a 115ª posição no rank e, mesmo assim, detém a 6ª posição na avaliação do mercado.

Em 143 cursos de Matemática oferecidos pelas IES públicas, repete-se o que já foi observado anteriormente na análise dos cursos de Biologia. São muito discrepantes as avaliações das cinco últimas colocadas comparativamente às primeiras; elas estão longe de conseguir 5.00 pontos em avali-

ação do ensino e a reputação junto ao mercado de trabalho é nenhuma. Nos 140 cursos das IES Privadas a situação em termos de ensino e reputação é exatamente igual. Entre 143 cursos de Matemática privados, 97.14% são incapazes de alcançar 20.00 pontos em qualidade de ensino. Houvesse alguma fiscalização rigorosa, todas IES privadas mal avaliadas seriam obrigadas a reestruturar os seus cursos.

A dispersão de IES públicas e particulares que oferecem cursos de Matemática no território brasileiro deixa transparecer de forma ainda mais eloquente as desigualdades entre as unidades federativas ricas e pobres. Os melhores e mais bem avaliados cursos, acima de 50.00 pontos, todos estão localizados nas unidades federativas mais ricas: Rio Grande do Sul e Santa Catarina na Região Sul; São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro na Região Sudeste; e no Distrito Federal. Os únicos cursos com notas igual ou acima desta média no interior, encontram-se nas cidades de Campinas, ABC e São Carlos em São Paulo, Londrina e Maringá no Paraná, Santa Maria no Rio Grande do Sul, e Niterói no Rio de Janeiro. Na maioria das unidades federativas – 77,8% - é possível encontrar cursos de Matemática de baixa qualidade, os quais são oferecidos à maioria da população universitária brasileira.

### **2.3. CURSOS DE PEDAGOGIA**

O profissional de educação licenciado em Pedagogia tem grande importância no desenvolvimento cognitivo das crianças, na medida em que atende aos anos iniciais do ensino fundamental, isto é, as crianças de seis a dez anos. É nestes anos iniciais que as crianças são “alfabetizadas”, quer dizer: são iniciadas no domínio da língua falada e escrita, nos princípios matemáticos e adquire noções de espaço, tempo, ciências, artes e estética. Para a OCDE, que aplica os exames do PISA, elas estão em fase de letramento em leitura, matemática e ciências. A definição de letramento em leitura que esta organização utiliza é a seguinte: “O letramento em Leitura refere-se a compreender, usar, refletir sobre textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (INEP/MEC, 2019).

Nos exames de letramento em leitura a média de desempenho dos estudantes brasileiros foi igual a 413, 74 pontos abaixo da média dos demais estudantes participantes no PISA 2018. A média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no PISA 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média (487) dos estudantes dos 79 países participan-

tes. No ranking, a pontuação do Brasil o situou no seguinte intervalo - 55-59, atrás do Chile, Uruguai, Costa Rica e México.

No Brasil há 144 IES públicas que oferecem o Curso de Pedagogia para futuros profissionais de educação para os anos iniciais do ensino fundamental. As mais bem colocadas no RUF 2019 estão no quadro abaixo:

**QUADRO 5 - CINCO MELHORES CURSOS DE PEDAGOGIA DO PAÍS – IES PÚBLICAS**

POSIÇÃO NO RANKING	IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ENSINO	MERCADO
1°	UFMG	Federal	34.83	61.74
2°	UFRJ	Federal	35.77	60.38
3°	UNESP	Estadual	35.77	57.8
4°	USP	Estadual	36.00	56.07
5°	UNICAM	Estadual	35.77	54.88

**Fonte:** RUF 2019. Disponível no site: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/pedagogia/>. Acesso em junho de 2020.

Os cursos de Pedagogia mais bem avaliados oferecidos pelas seguintes IES Privadas estão no quadro abaixo e curiosamente quatro são religiosas.

**QUADRO 6 - CINCO MELHORES CURSOS DE PEDAGOGIA DO PAÍS – IES PRIVADAS**

POSIÇÃO NO RANKING	IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ENSINO	MERCADO
5°	PUC - SP	Privada	34.83	57.17
13°	PUC-RJ	Privada	32.26	50.87
17°	MACKENZIE	Privada	34.83	45.45
20°	UNISINOS	Privada	29.92	47.66
21°	PUC-RS	Privada	29.92	46.71

**Fonte:** RUF 2019. Disponível no site: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/pedagogia/>. Acesso em junho de 2020.

Estas cinco melhores IES privadas de formação de pedagogos ainda assim ficam abaixo da média das cinco melhores IES públicas e laicas (58.17 pontos), a 8.60 pontos abaixo. As demais IES privadas, 913 no total, decepcionam em termos de formação do profissional de educação licenciado em Pedagogia. Cerca de 87.52% delas sequer atingem a metade da média das cinco melhores IES públicas.

Quando se analisa o universo das IES particulares, com oferecimento do Curso de Pedagogia, chama a atenção a concentração delas em alguns estados: São Paulo é o campeão com 268, seguido de Minas Gerais, 102; Paraná, 80; e Bahia, 56. Bourdieu, acerca de tamanha profusão de cursos e hiperinflação de diplomas, diria que ela responde à demanda de muitos indivíduos e grupos, na medida em que sonham ocupar postos na hierarquia funcional, mesmo que o nível do diploma seja desvalorizado e barateada a remuneração compatível (BOURDIEU apud Hey et al., 2018). Para os empresários da educação é um bom negócio, a oferta de cursos baratos e de duvidosa qualidade de ensino para pessoas pouco interessadas em elevados investimentos de estudos, concentração e tempo.

Apenas três estados entre os mais ricos da Federação, dois da Região Sudeste – Minas Gerais e São Paulo – e um da Região Sul – Rio Grande do Sul, oferecem Cursos de Pedagogia bem avaliados pelo RUF 2019. Os demais sequer atingem a média 58.17 pontos das cinco melhores IES Públicas.

## **2.4. CURSOS DE LETRAS**

O letramento em leitura, próprio dos anos iniciais do ensino fundamental, alarga os horizontes dos estudantes quando estes passam a ter contato com a disciplina Língua Portuguesa cujo magistério é exclusivo da educação básica dos estudantes licenciados em Letras. É isto o que justifica identificar a qualidade de ensino de Letras ofertada pelas muitas IES públicas e privadas. De acordo com o RUF 2019 existem 413 IES públicas e particulares, mais precisamente 129 IES públicas e 283 IES privadas. As IES públicas e privadas que oferecem cursos mais bem avaliados são apresentadas nos quadros seguintes.

**QUADRO 7 - MELHORES CURSOS DE LETRAS DO PAÍS – IES PÚBLICAS**

POSIÇÃO NO RANKING	IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ENSINO	MERCADO
1º	USP	Estadual	62,25	62,25
2º	UNICAMP	Estadual	35,72	61,05
3º	UFMG	Federal	34,58	60,73
4º	UFRJ	Federal	35,72	59,35
5º	UFF	Federal	34,58	53,67

**Fonte:** RUF 2019. Disponível no site: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/letras/>. Acesso em junho de 2020.

**QUADRO 8 - MELHORES CURSOS DE LETRAS DO PAÍS – IES PRIVADAS**

POSIÇÃO NO RANKING	IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ENSINO	MERCADO
8º	PUC-SP	Privada	34.58	50.54
11º	PUC-RS	Privada	30.33	47.39
27º	PUC-MG	Privada	32.88	17.98
28º	MACKENZIE	Privada	34.58	16.23
29º	UNISINOS	Privada	30.33	20.18

**Fonte:** RUF 2019. Disponível no site: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/letras/>. Acesso em junho de 2020.

Semelhante ao que foi visto na oferta dos cursos de Pedagogia, também os cursos de Letras nas IES privadas têm as melhores ofertas em IES religiosas. Da mesma forma, à exceção da Universidade de São Paulo, a reputação delas em termos de Mercado é equivalente. As aproximações, porém, param aí. A avaliação de todas em qualidade de Ensino fica bem abaixo da média das IES Públicas. Aliás, 279 IES privadas sequer conseguem 17.00 pontos de avaliação, e isto corresponde a 98,58% do total.

No universo dos cursos de Letras, as desigualdades entre as unidades da Federação se revelam ainda maiores. Somente quatro unidades da Federação têm cursos bem avaliados: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Distrito Federal. A quantidade de cursos mal avaliados oferecidos por IES privadas segue a lógica da desigualdade, concentrando-se também nos estados mais ricos, onde o poder aquisitivo da população é maior.

O trabalho de analisar o abstrato mundo das IES públicas e particulares, apresentado em quantidades no início desta seção, permite concretamente compreender uma realidade que é preocupante. A concentração dos cursos mal avaliados nos estados mais ricos e desenvolvidos da Federação

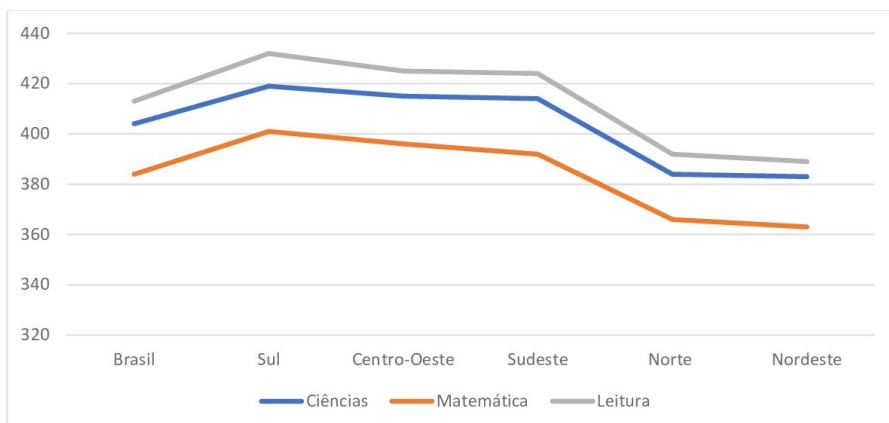
123 torna visível o quão distante de ser democratizada está a formação de profissionais de educação. A profusão de cursos de Pedagogia que podem ser considerados ruins chega a ser escandalosa e se torna imperativa a criação de meios eficientes de fiscalização e punição, porquanto, se vendem enganosamente. Tal profusão, entretanto, não é exclusiva ao oferecimento de formação em Pedagogia, acaba por criar um círculo distante de ser virtuoso e que precisa ser rompido: profissionais de educação oferecem ensino de baixa qualidade a estudantes da educação básica que, futuramente, tornam-se docentes em cursos de má qualidade de ensino.

### **3. PISA X CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO**

O PISA, como é sabido, desde o ano 2000 avalia trienalmente o desempenho dos estudantes em Matemática, Letramento em Leitura e Ciências, buscando saber “o que é importante que os cidadãos saibam e sejam capazes de fazer?”. Mais especificamente, busca compreender se os estudantes de 15 anos de idade conseguem dominar os conhecimentos e habilidades tidas como essenciais. E faz isto com base na Teoria do Capital Humano acreditando que as economias modernas se desenvolvem e “recompensam os indivíduos não apenas pelo que sabem, mas cada vez mais pelo que conseguem fazer com o que sabem” (OCDE, 2019, s/p).

A amostra de participantes dos exames se compõe de 10.691 estudantes do meio urbano (10.271) e rural (420), das capitais (2.462) e das cidades do interior (8.229). Desde 2006, o Brasil submete a exames estudantes de 661 escolas distribuídas pelas regiões geográficas com níveis amostrais de precisão aceitáveis. Desta amostra não participam as escolas indígenas rurais da região Norte assim como as escolas de assentamentos rurais, comunidades quilombolas e unidades de conservação sustentável. Efetivamente participaram 982 estudantes da região Norte; 3.313 da região Nordeste; 1.523 da região Sul; 4.060 da região Sudeste; e 813 da região Centro-Oeste. Esta amostra representa a população total de jovens de 15 anos de idade no Brasil. Os resultados por região estão demonstrados no gráfico abaixo, observando-se a relação direta entre cursos de formação de profissionais de educação com baixa avaliação e o menor desempenho dos estudantes.

**GRÁFICO 1 - DESEMPENHO NO PISA – MÉDIAS POR REGIÃO BRASILEIRA**



**Fonte:** INEP/MEC. Relatório Brasil no PISA 2018 - Versão preliminar. Brasília-DF: Inep/MEC 2019.

Tem sido recorrente a análise dos desempenhos tendo como objeto os conhecimentos e habilidades expressos pelos estudantes. A análise leva em consideração principalmente suas motivações, o contexto em que vivem, a região, a dependência administrativa de suas escolas – federais, estaduais, municipais ou particulares, o ambiente escolar (práticas de ensino, oportunidades de aprendizagem, políticas escolares) onde estão localizadas as escolas, e o nível socioeconômico. O estudante é o elemento central.

O relatório final é minucioso e cuidadoso ao caracterizar o ambiente escolar, estabelecer relações entre o nível socioeconômico e o desempenho dos estudantes, a disponibilidade ou adequação da infraestrutura e os recursos escolares. Ele tem como ponto de partida um constructo previamente elaborado que baliza os avaliadores ao se enveredarem no complexo e desigual campo educacional brasileiro. Em uma linguagem weberiana poder-se-ia chamar tal constructo de tipo ideal, que supõe um ponto médio que evidencia as adequações acima e abaixo. O que foi avaliado pelo PISA foi predefinido a priori por cientistas da OCDE e corresponde a aspectos que julgaram importantes, baseando-se em valores que lhes são caros. Talvez por esta razão tenham suposto que os livros didáticos coloquem desafios aos estudantes e os profissionais de educação tenham a formação adequada. Os diretores de escolas rurais com “elevado percentual de estudantes [consideraram], entretanto, que a indisponibilidade ou inadequação da infraestrutura e dos recursos escolares afetam muito ou até certo ponto o

processo de aprendizagem” (INEP/MEC, 2019, p.145).

O constructo da OCDE é fator de inteligibilidade nos níveis de pesquisa e exposição; na pesquisa é guia importante para a elaboração das hipóteses e na exposição, como MORAES (*et al.* 2003, p. 64) observaram, serve “para a descrição de meios de expressão unívocos e precisos”. A utilização de indicadores construídos abstratamente leva-o a menosprezar, todavia, aspectos qualitativos essenciais. Não por acaso as vozes dos diretores de escolas rurais são levadas em consideração apenas para efeito de registro, como uma deferência.

Em nenhum momento a qualidade da formação dos profissionais de educação é objeto de avaliação e é devidamente analisada. De certa forma, parte-se da aceitação de que os profissionais de educação são mais ou menos adequados, assim como os recursos didáticos. No entanto, quando se coloca *vis-à-vis* a amostra de estudantes construída para a aplicação dos testes com a distribuição dos cursos de formação de profissionais de educação pelo território brasileiro, assoma aos nossos olhos a relação direta e perversa que existe entre oferta de cursos de má qualidade de Matemática, Pedagogia, Letras e Ciências e os baixos desempenhos estudantis.

Assim, como obter melhores desempenhos dos estudantes se os conteúdos que recebem em sala de aula apresentam fragilidades, se as explicações docentes são precárias ou insuficientes? Como elevar os seus níveis de mediações com orientações e materiais didáticos que deixam a desejar? A educação de qualidade referenciada socialmente que queremos e precisamos com urgência, exige para a sua concretização ambientes escolares bem estruturados; recursos didáticos que possam contribuir para a elevação dos níveis reais e potenciais de conhecimento dos estudantes; e profissionais de educação bem qualificados. Nos testes do PISA, parte considerável dos estudantes omite respostas. O relatório final revela que os estudantes as omitem porque não sabem “integrar informação e fazer inferência”. Mas será que os seus docentes saberiam? Os estudantes e os docentes são capazes de fazer interpretações literais de resultados? Ambos conseguem “interpretar dados e evidências cientificamente: analisar e avaliar dados, afirmações e argumentos em uma variedade de representações, e tirar conclusões científicas apropriadas”? Se os docentes não sabem, como exigir que os estudantes saibam?



#### 4. A GUIA DE CONCLUSÕES

A presente análise, que parte da realidade concreta fundamentada em textos oficiais e utilização de dados obtidos junto ao INEP/MEC, RUF (2019), OCDE e outros, em síntese, trás à luz as múltiplas determinações às quais a formação do profissional de educação está sujeita. Determinações oficiais erráticas que dificultam o desenvolvimento de todos os cursos oferecidos no território nacional, de todos os níveis e modalidades. Determinações provenientes dos modos como tais cursos se organizam: isto, como instituições sociais públicas e sem fins lucrativos com o objetivo claro de garantir direitos consagrados constitucionalmente, e como organizações sociais, nas quais o lucro individual é a primeira e única razão de existir. Em grande parte das instituições sociais mantidas pelos governos federal, estadual, distrital e municipal o ensino oferecido tem qualidade reconhecida socialmente, muito embora ainda precisem melhorar muito para chegar ao patamar das melhores IES internacionais. Na maioria das organizações sociais escolares, com significativa exceção daquelas mantidas por instituições religiosas, predomina os cursos de baixíssima qualidade em Biologia, Matemática, Pedagogia e Letras. Uma boa fiscalização seria capaz de flagrar nestas últimas diversos tipos de propaganda enganosa.

As duas hipóteses iniciais propiciaram razões para a investigação realizada e se comprovaram verdadeiras. As orientações legais para a formação do profissional de educação têm sido irregulares na definição de seu perfil e das competências necessárias, atualmente transformando-o em um ministrador de conteúdos sem visão de totalidade social, que trata os conteúdos de sua disciplina como coisa em si, e sem relação com os demais componentes curriculares. Os cursos ofertados estão dispersos no território brasileiro, refletindo a desigualdade social que campeia. A maioria, de qualidade reprovável, praticamente confina os profissionais de educação com frágil formação nas regiões interioranas e nas periferias das grandes cidades. Principalmente nas grandes metrópoles das regiões Sul e Sudeste e no DF, assim como em algumas cidades do interior de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, os melhores lugares de trabalho são ocupados pelos profissionais formados em cursos bem avaliados, oferecidos nas respectivas localidades.

A identificação da precariedade da maioria dos cursos de formação de profissionais de educação sugere a necessidade urgente de políticas públicas que cuidem da melhoria dos cursos que oferecem, como forma de

democratizar a qualidade docente. Como pôde ser observado, há relações diretas entre a má formação docente e o mal desempenho dos estudantes de 15 anos de idade, de todas as regiões do Brasil, nos exames do PISA. O nível real dos estudantes, desenvolvido na maioria das escolas urbanas e rurais, não tem sido suficiente para elevar os seus potenciais de saber mais nas áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares.

A elevação da qualidade da formação dos profissionais de educação é um imperativo categórico que se faz urgente. É impossível ter bons estudantes com profissionais de qualidade duvidosa. Garantir que todas as localidades de todas as regiões brasileiras tenham oferta de cursos de formação de professores de qualidade avaliada e referenciada socialmente, sem artifícios de propaganda, é uma exigência do processo de democratização do Brasil.

## 5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.054, de 22 de dezembro de 2014**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13054.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13054.htm). Acesso 09 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 52.682, de 14 de outubro de 1963**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52682-14-outubro-1963-458043-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 09 jan. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Zigue-zague no Ministério da Educação: uma visão da educação superior. **Rev. Contemp. de Edu.** vol . 1, n.1 (2006)

DANIEL, C. Disponível em: [https://www.facebook.com/search/top/?q=carlos%20daniel&epa=SEARCH\\_BOX](https://www.facebook.com/search/top/?q=carlos%20daniel&epa=SEARCH_BOX). Acesso em: 21 jun. 2020.

ENGUITA, Mariano Fernandes. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

HEY, Ana Paula *et al.* A sociologia da educação de Bourdieu na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, v. 30, n. 2, 2018.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basicas-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 21 jun. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Brasil no PISA 2018 - Versão preliminar**. Brasília-DF: Inep/MEC 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em: 21 jun. 2020.

MORAES, Lúcio Flávio Renault de; *et al.* O Paradigma Weberiano da Ação Social: um Ensaio sobre a Compreensão do Sentido, a Criação de Tipos Ideais e suas Aplicações na Teoria Organizacional. **Rev. adm. Contemp.** Curitiba, v. 7, n. 2, p. 57-71, jun. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552003000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552003000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 jun. 2020.

OCDE. **Programme for international student assessment (PISA) – Results from PISA 2018.** Disponível em: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_BRA.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf). Acesso em: 21 maio. 2020

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

RODRIGUES, Leôncio Martins. A década dos trabalhadores: Uma visão histórica dos novos desafios e da força política do sindicalismo brasileiro. Caderno Ideias/Livros & Ensaios, p. 27, **Jornal do Brasil**, 27 jul. 1992.

## CAPÍTULO 6

### As Políticas Educacionais nas Recomendações da Confederação Nacional da Indústria no Ano de 2018: em foco a formação de professores\*

*Dhaiane de Moraes Teixeira*

*Márcia Cossetin*

*Lidiane Cossetin Alves*

#### 1. INTRODUÇÃO

A reestruturação do capitalismo moderno alcançou o Brasil no início da década de 1990, promovendo uma série de reformas institucionais no país. Essas reformas correspondem a “receita” para o desenvolvimento dos países de capitalismo periférico, como é o caso das nações latino-americanas. Nesse contexto as políticas públicas para a educação recebem destaque, constituindo um dos “fatores-chave” para o desenvolvimento econômico e social.

As mudanças no campo da educação traduzem a nova fase do capitalismo, que visa adequar a formação escolar às necessidades do mercado. Além disso, o fomento à educação constitui uma estratégia que objetiva administrar as desigualdades sociais oriundas desse sistema. Dessa forma, os Estados nacionais passam a realizar esforços internos com a promessa de que possam estar em condições de competir com as economias globais.

O receituário neoliberal inclui a reforma dos poderes do Estado, que são minimizados, sob a justificativa de que ele é falho e está em crise. Assim, o mercado passa a intervir em novos espaços. É nesse momento que a lógica mercantil passa a influir sobre as políticas públicas, sobretudo as políticas para a educação.

Representada pelos interesses do capital, a burguesia nacional se organiza para criar condições favoráveis à expansão de sua própria classe, esta o faz por meio dos mecanismos de que dispõe. Todavia, é preciso considerar que essa articulação da classe dominante não é integral, visto que existem disputas setoriais internas movidas por projetos próprios (FALEIROS, 1991).

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.133-152

Nesse contexto, a burguesia industrial apresenta-se como um dos sujeitos sociais que disputam pela direção política da sociedade, atuando, nesse sentido, como enunciadora de políticas educacionais. No Brasil, a classe é representada pela Confederação Nacional da Indústria – CNI –, que exerce sua soberania por meio de ações e pressões políticas ao Estado brasileiro (RODRIGUES, 1997).

Considerando a pretensão da burguesia industrial em difundir seu pensamento pedagógico, o qual se evidencia na fonte utilizada para realização dessa pesquisa, destaca-se, em consonância com Bakhtin (1997), que todo discurso expressa uma determinada intencionalidade, dialoga-se sobre os possíveis sentidos que tais enunciados da CNI remetem. Haja vista que “[...] a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.113).

Diante desse entendimento, é que se definiu o problema de estudo nesse texto: o que indica a CNI, como representante do setor privado industrial, para as políticas educacionais, especificamente aquelas relacionadas à formação de professores? Considerando-se à busca pela resposta ao problema delimitado, o objetivo é o de discutir e problematizar os interesses do setor privado sobre a definição de políticas educacionais, sobretudo, no que se refere à formação de professores, que se apreende não se desvincular das intencionalidades para a formação de modo geral.

A disposição pela temática decorre de estudos que possibilitaram a compreensão da relação público-privado que se intensifica neste final e início de século. Dessa forma, contribui-se para desvelar um, dentre os vários sujeitos da sociedade civil, que tem inferido sobre as políticas públicas, em especial, a política educacional, que, por sua vez, constitui um amplo campo para pesquisa.

Para adentrar a concepção educacional da burguesia industrial brasileira, utilizou-se como fonte de análise o documento “Educação: a base para a competitividade”, produzido em 2018, em período de eleição para a Presidência da República. O documento, que está disponível para consulta pública, é de autoria da Confederação Nacional da Indústria, que é o órgão máximo de representação do sistema sindical patronal da indústria brasileira, ocupando essa posição desde meados da década de 1930.

Tendo em vista o trabalho com documento de política educacional, não oficial ou oficioso, oriundo de um organismo nacional, considera-o não

apenas como expressão de diretrizes para a educação, mas como articulador de interesses, projetando políticas e produzindo intervenções sociais (EVANGELISTA, 2012). Assim, busca-se compreendê-lo a partir de uma concepção de mundo, qual seja, a concepção da burguesia industrial brasileira, representada pela Confederação Nacional da Indústria.

Diante do objetivo proposto, autores como Faleiros (1991) Harvey (2010); Figueiredo (2008); Cardoso (2003); Deitos (2011); Xavier (1990); Rodrigues (1997); Bakhtin/Volochinov (2004), entre outros, contribuíram para a compreensão do documento analisado como produto da sociedade capitalista.

O capítulo está organizado em duas seções. A primeira seção, intitulada “As Políticas Públicas no Estado Capitalista”, apresenta as Políticas Públicas enquanto exercício do poder do Estado, bem como, a articulação desse Estado Capitalista com organismos privados, localizados na sociedade civil. A segunda seção, nominada “As recomendações da Confederação Nacional da Indústria para as políticas educacionais: a formação de professores em questão”, tece uma análise as recomendações da Confederação Nacional da Indústria para as políticas educacionais, com ênfase para a formação de professores, a partir de um documento norteador, qual seja, “Educação: a base para a competitividade”.

## **2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO CAPITALISTA**

A apreensão das políticas públicas exige um retrospecto ao aparelho do Estado, uma vez que é por meio delas que o Estado exerce sua soberania. Dessa forma, além de compreender o processo em que se realizam as políticas públicas, faz-se necessário conhecer os agentes do Estado, quem o representa e quem ele representa.

O Estado é uma organização política antiga, concebido por Thomas Hobbes (1588-1679) como um acordo entre os homens a fim de conter a busca selvagem pelo poder e pelas propriedades. Por essa razão, os homens se reúnem em sociedades políticas e submetem-se a um governo, para que lhe sejam asseguradas as suas propriedades. Dessa forma, atribui-se a organização estatal uma noção semelhante à de um contrato comercial (GRUPPI, 1980).

O contrato social dá origem ao Estado e também à sociedade, no qual o primeiro é relativo à esfera pública e a segunda refere-se à esfera privada. Nas chamadas sociedades democráticas, o poder do Estado proce-

de da sociedade, esse se coloca acima dela como representante da sua vontade. No entanto, historicamente, a classe dos proprietários é que detém a direção política da sociedade, reafirmando os fundamentos desse contrato social.

O Estado exerce seu poder a partir da política, e é por meio dela que se regulamentam as relações em sociedade, incluindo a reprodução da sociedade de classes, que divide os sujeitos entre proprietários e não proprietários. Todavia, é preciso considerar que a subordinação a esse sistema social não é pacífica, pois a classe trabalhadora, que tem como propriedade apenas a sua capacidade produtiva, também se organiza em prol de seus interesses: a garantia de salários e dos meios de sobrevivência. Por meio desses embates é que são conquistadas as políticas sociais, ainda, possibilitam uma face social ao Estado (FALEIROS, 1991). Nessa conjuntura, da sociedade organizada a partir dos princípios capitalistas, é preciso apreender o Estado atrelado ao movimento do capital.

Nas primeiras décadas do século XX, quando o modelo fordista de produção revelou sua incapacidade de sobrevivência sem a intervenção política, foi necessária uma rearticulação dos poderes do Estado para a promoção da ordem social em prol da reprodução capitalista, materializando o Estado de Bem-Estar Social – *Welfare State*<sup>1</sup>.

De forma equivalente, na década de 1970, uma nova crise assolava o capital, agora de ordem econômica e fiscal, visto que o Estado não comportava mais as demandas sociais oriundas desse sistema. Isso impulsionou o capitalismo a encontrar novas formas de acumulação, engendrando um período de reestruturação econômica e reajustamento social e político. Sob a nova estrutura, conhecida como toyotismo ou acumulação flexível, o Estado teve que ser reformado, retomando os princípios do liberalismo clássico, que preconiza a mínima intervenção do Estado na economia, bem como, nas políticas sociais. O propalado “Estado mínimo” (HARVEY, 2010).

O enxugamento dos poderes do Estado, na justificativa de que ele é falho e está em crise, oportuniza a intervenção do mercado em novos espaços. É nesse momento que a lógica mercantil passa a influir sobre as políti-

---

<sup>1</sup> O Estado de Bem-Estar Social foi um importante aliado na reconstrução dos países no pós-Segunda Guerra Mundial (1945), conduzindo um conjunto de reformas econômicas e sociais. Também reconhecido por instituir e ampliar direitos sociais aos cidadãos mediante um sistema de seguridade social (FALEIROS, 1991). No entanto, é importante salientar que essa formulação do Estado não se desenvolveu igualmente em todas as nações-Estado, chegando a inexistir em alguns países (ZANARDINI et al. 2020)



cas públicas, sobretudo as políticas para a educação. O fato é que no Estado neoliberal, algumas políticas públicas recebem centralidade, como as políticas para a saúde e educação básicas. O fomento a essas áreas objetivam a formação do “capital humano”, de forma atender as novas configurações do sistema produtivo, e, conseqüentemente, administrar minimamente os problemas sociais oriundos deste (FIGUEIREDO, 2008).

No entanto, é interessante observar que o desenvolvimento dos Estados nacionais ocorre de maneira desigual, seja sob esse ou qualquer modelo produtivo precedente, ou seja, nem todos os países são atingidos pelos benefícios propostos pelo capitalismo. Encontramos nessa dicotomia a essência do sistema.

Embora nem mesmo as nações mais desenvolvidas possam atestar a eficácia de um sistema econômico baseado no Estado mínimo, essa falácia é vendida como “receita de ouro” às economias periféricas, como é o caso dos países do Sul (CARDOSO, 2003). Desse modo, os governos passam a seguir a cartilha neoliberal na promessa de estar em condições de competir no mercado globalizado<sup>2</sup>.

Esse conjunto de recomendações aos países de capitalismo periférico é reforçado pela atuação de organismos multilaterais, que são “[...] agentes destacados dos países hegemônicos no cenário capitalista mundial” (DEITOS, 2011, p. 123), como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI –. Esses organismos têm papel fundamental na coordenação de ajustes estruturais e na conciliação da importância desses ajustes no contexto da economia globalizada.

Orientada pela agenda neoliberal apresentada pelos organismos multilaterais, que prevê a participação da sociedade civil na promoção de políticas públicas, a burguesia nacional passa a se organizar em favor da concretização do projeto do capital e da criação de condições favoráveis à expansão de sua própria classe. Todavia, é preciso destacar que esta não constitui “[...] um bloco monolítico, sem rachaduras e divisões.” (FALEIROS, 1991, p. 61).

Nessa correlação de forças, destaca-se a burguesia industrial enquanto uma das classes proprietárias que tem se articulado internamente, de acordo com seus projetos e interesses, na busca pela hegemonia na sociedade.

---

<sup>2</sup> Essa adesão à agenda neoliberal não é algo espontâneo, mas resultante da vulnerabilidade das nações-Estado em relação ao grande capital, que se dá em decorrência de financiamentos externos (MATTEI, 2013).

Ainda, é oportuno trazer as contribuições de Xavier (1990) sobre o desenvolvimento histórico do capitalismo e da industrialização, que se refere a um processo de industrialização tardio nos países de capitalismo periférico, em que o desenvolvimento da indústria e da própria burguesia industrial está intrincado ao exercício do Estado, dando amplitude às relações entre o Estado e a burguesia industrial.

Essa realidade corresponde ao caso brasileiro, em que a instalação do processo de industrialização, bem como, a organização da burguesia industrial esteve fortemente atrelada ao Estado, visto que os grupos industriais nacionais ainda não constituíam um bloco coeso e politizado em relação aos seus interesses (XAVIER, 1990).

Foi no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), que representa um marco para a legislação trabalhista, que se gestou a Lei da Sindicalização (Decreto nº 19.770 de 1931), a qual deu vigor à Confederação Nacional da Indústria, “[...] entidade sindical de grau superior coordenadora dos interesses econômicos da indústria em todo o território nacional” (BRASIL, 1943). Apesar de a data inaugural remeter-se a 12 de agosto de 1938, a oficialização da CNI enquanto órgão sindical da indústria ocorreu apenas em 30 de abril de 1943.

Desde então, a CNI revelou-se ativa no território brasileiro, seja por pressões ao Estado brasileiro, pela influência em meio aos seguimentos formadores de opinião, ou pela sua intensa presença na mídia (RODRIGUES, 1997).

Já nos primeiros anos de atuação, quando estava em debate a formação profissional para a indústria nascente, depois de muitos trâmites legais, a CNI passa a organizar e dirigir essa demanda, por meio da instituição do Serviço Nacional de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI em 22 de janeiro de 1942 (RODRIGUES, 1997).

Com a formação profissional sob sua direção, a Confederação Nacional da Indústria começa a desenvolver uma concepção pedagógica, pois percebe na educação uma oportunidade na busca pela hegemonia da visão de mundo a qual representa. Apesar de imperar sobre a formação profissional da força de trabalho industrial, a CNI passa a expandir seu campo de atuação, construindo, como expressa Rodrigues (1997), um “mega-sistema de formação profissional”.

Nesse contexto, busca-se apresentar a ascensão dos interesses privados, no que concerne a burguesia industrial brasileira, em meio as

políticas públicas de educação, em especial, as políticas para a formação de professores.

### **3. AS RECOMENDAÇÕES DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM QUESTÃO**

Na atual conjuntura brasileira, os interesses da burguesia industrial são representados, em primeira instância, pela Confederação Nacional da Indústria, reconhecida legalmente como órgão sindical da indústria, abrangendo todo o território nacional. Tendo em vista a defesa dos interesses econômicos da indústria, a CNI atua “[...] na defesa e na promoção de políticas públicas” (CNI, 2020a) que favoreçam o setor.

O *lôcus* de operação da Confederação Nacional da Indústria está articulado fundamentalmente à infraestrutura econômica, que, por sua vez, “[...] determina em última análise a totalidade da sociedade” (MELO, 2010, p. 43). Visto que, conforme expõe Frigotto (1996) em referência a perspectiva marxista: “As relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram todas as demais.” (FRIGOTTO, 1996, p. 31).

Considerada as dimensões e a dinamicidade das relações econômicas, o projeto de sociedade da burguesia industrial é revisionado a cada momento histórico, projetando novas demandas as diferentes esferas da sociedade.

Frigotto (1996) explica que na perspectiva clássica liberal ou neoliberal, em determinados períodos, alguns fatores são fundamentais e determinantes para a manutenção e reprodução da ordem vigente, nesta perspectiva, a educação e a formação humana são concebidas como fatores. Diante disso, buscou-se apresentar e discutir o projeto da CNI no que compete a educação e a formação humana, tendo vistas a formação docente.

Assim, tomou-se como referência uma das formas de manifestação do projeto da burguesia industrial brasileira, que são os documentos elaborados e publicados pela CNI, dirigidos, conforme enunciado no Portal da Indústria, “[...] às autoridades políticas e aos formadores de opinião” (CNI, 2020b). Nesse trabalho, em específico, utilizou-se como fonte de análise o documento “Educação: a base para a competitividade”, produzido no ano de 2018 em período de eleição para a Presidência da República, o qual anuncia, logo na capa, que é um documento com “2018 - Propostas da indústria para as eleições”. Ou seja, a CNI procura, a partir do documento

produzido, indicar quais os caminhos a serem seguidos na área da educação pelo novo presidente a ser eleito.

No início do documento selecionado para análise, anuncia-se o fato de que o Brasil está muito distante de ser um país desenvolvido, que levará

[...] mais de meio século para alcançar o produto per capita de países desenvolvidos, mantida a taxa média de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) nacional registrada nos últimos 10 anos, que foi de apenas 1,6%. O desafio para o país será de, pelo menos, dobrar a taxa de crescimento do PIB nos próximos anos. Para tanto, não se poderá repetir erros de política que reduzam o potencial de expansão – o que inclui ter uma agenda coerente de reformas econômicas e institucionais (CNI, 2018, p. 5).

Com isso, ponderam que as eleições para a presidência da República seria uma ocasião especial para refletir-se sobre os objetivos e, ainda, estratégias nacionais que deveriam ser adotadas para chegar-se ao desenvolvimento almejado. Apontam que o fim do mandato do presidente a ser eleito e dos parlamentares coincidirá com o 200º aniversário da independência do Brasil, assim, consideram isso como um marco “[...] para estimular ações que eliminem os principais obstáculos ao crescimento no país e contribuam para construir uma indústria competitiva, inovadora, global e sustentável” (CNI, 2018, p. 5).

A educação, nesse sentido, é tomada como “[...] essencial para a elevação da produtividade do trabalho e, conseqüentemente, da competitividade” (CNI, 2018, p. 5). Justifica-se que no Brasil, a qualidade do ensino é insatisfatória e isso seria uma das principais barreiras para o almejado desenvolvimento econômico e social do país (CNI, 2018).

A partir disso, o documento apresentado traria propostas para a melhoria da educação básica, profissional e superior. Tendo como meta a de “[...] elevar a qualidade do ensino fundamental, e garantir que os jovens não abandonem a escola e que tenham a oportunidade de concluir o ensino médio paralelamente à formação profissional (CNI, 2018, p. 5). Com isso, teria-se “[...] mais empregos de qualidade, mais renda para a população, uma indústria mais competitiva e, por consequência, um país mais justo e desenvolvido (CNI, 2018, p. 5).

Nesse sentido, delineiam elementos que consideram problemáticos ao tratar-se da educação brasileira, desafios a serem enfrentados:

A universalização da Educação Básica avançou, mas permanecem problemas no Ensino Médio. [...] O Brasil tem desafios a enfrentar. Dados da Pnad 2017 indicam que o País tem 6,9 milhões de jovens com idade entre 18 e 24 anos que não trabalham nem estudam. [...] Outro grande desafio diz respeito à baixa taxa de conclusão da Educação Básica: somente 58,5% dos jovens concluem essa etapa de ensino até os 19 anos de idade. [...] Apenas 11,1% dos alunos do Ensino Médio estavam cursando Educação profissional. [...] No Brasil, somente 15% da população entre 25 e 64 anos têm o Ensino Superior completo, ao passo que, nos países da OCDE, esse percentual alcança 37% (CNI, 2018, p. 11-12).

De acordo com o que asseveram, a educação no Brasil seria vulnerável, e a baixa escolaridade associada à qualidade reduzida interfeririam na capacidade dos “[...] trabalhadores de interagirem com as novas tecnologias e métodos de produção, o que produz efeitos negativos sobre a produtividade, a competitividade e o potencial de crescimento” (CNI, 2018, p. 12).

O diagnóstico traçado pela CNI apresenta elementos verídicos ao tratar-se da educação no Brasil, todavia, a centralidade das preocupações apresentadas relacionadas à educação, para a Confederação, é a questão da formação para o trabalho, ou seja, formar sujeitos aptos para trabalhar com novas tecnologias e métodos de produção que façam com que os trabalhadores produzam mais e assim se promova a competitividade e o crescimento do país. Assim, evidenciam que:

A educação brasileira padece de graves problemas estruturais, com reflexos sociais perversos e efeitos nocivos sobre as condições de funcionamento do conjunto do sistema produtivo, em particular da indústria. Trabalhadores pouco qualificados, restrições ao desenvolvimento tecnológico e níveis de produtividade reduzidos são algumas das consequências diretas dos problemas educacionais enfrentados pelo País no que tange à competitividade industrial. Por outro lado, a desigualdade de renda associa-se, em grande medida, à falta de oportunidade de acesso à educação, que restringe as possibilidades de obtenção de empregos de melhor qualidade e maiores níveis de remuneração de parcela da população (CNI, 2018, p. 14).

Demarcam para isso que o ano de 2017 teria sido marcado por acontecimentos que consideram importantes para educação, desses destacam:

[...] a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e a promulgação da Lei 13.415/2017, que reforma o Ensino Médio. Essas políticas públicas apontam perspectivas de mudança favoráveis, abrindo oportunidades e desafios a serem enfrentados para que se consiga avançar no desenho de uma nova matriz educacional (CNI, 2018, p. 14).

A partir desse diagnóstico, apresentam recomendações do que deveria ser feito pelo novo Presidente da República para atender ao que apontam como necessidades educacionais:

1. Revisar a estrutura curricular e as metodologias de ensino.
2. Rever a Política Nacional de Formação de Professores, valorizar o magistério e a carreira docente.
3. Atuar sobre a composição da oferta de vagas, com foco na educação profissional e na adequação da oferta de educação profissional e superior às demandas de médio e longo prazos do setor produtivo.
4. Revisar as políticas de financiamento, de gestão escolar e implantar sistema de avaliação da educação profissional.
5. Criar condições para implantar a nova Lei do Ensino Médio e revisar marcos regulatórios, a exemplo da aprendizagem profissional.
6. Priorizar a educação para a inclusão socioprodutiva, por meio da melhoria e de novo foco para a EJA (CNI, 2018, p. 12).

Do conjunto de desafios que são elencados no documento, destaca-se o segundo: “Rever a Política Nacional de Formação de Professores, valorizar o magistério e a carreira docente” que, entende-se estar articulado aos demais que são apresentados no documento e que asseveram direcionamentos para as políticas de formação de professores. Esses revelam, conforme apontam Moraes e Torriglia (2000),

Belas intenções, sem dúvida. Dissociadas, no entanto, dos modos e formas como se configura o complexo educativo na abrangência das relações sociais brasileiras. As contradições [...] não encontram solução no interior das fronteiras discursivas. Delas escapam, inexoravelmente, não obstante as intencionalidades voluntaristas (MORAES; TORRIGLIA, 2000, p. 8).

Ao tratar-se das indicações para a formação de professores, intitula-se o texto de “Formação de professores, salário e carreira docente”. Inicialmente apresenta-se um diagnóstico de que, conforme o Censo de 2017, o Brasil teria naquele período, cerca de 2,2 milhões de professores na Educação Básica, e desse contingente, um montante de 500 mil não teriam completado o Ensino Superior e, ainda, que cerca de seis mil sequer teriam concluído o Ensino Médio.

Apontam ainda que metade dos professores com Ensino Superior completo não teriam formação compatível com as áreas do conhecimento em que atuam. Asseveram também que professores precisam de

[...] preparação adequada para ministrar disciplinas de caráter mais prático e incorporar o uso de metodologias e tecnologias educacionais modernas, que despertem o interesse dos alunos e maximizem os resultados do aprendizado. É fundamental aprimorar a formação docente, ampliando sua instrução formal e promovendo oportunidades de desenvolvimento de atributos, capazes de contribuir para o cumprimento das orientações da BNCC (CNI, 2018, p. 24-25).

Ao analisar-se tais proposições da CNI, apreende-se que estão alinhadas com as propostas contidas no texto da Base Nacional Comum Curricular aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE – em 22 de dezembro de 2017 e, ainda, com a Reforma do Ensino Médio efetuada por meio da Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017.

Nesse sentido, a formação de professores deveria seguir, na concepção presente no documento da CNI, tendo como elemento “[...] fundamental apoiar a oferta de novos cursos de licenciatura, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades docentes por área de conhecimento” (CNI, 2018, p. 25). Veja que ao utilizar os termos habilidades e competências demonstra-se o reducionismo formativo presente em tal orientação. Em acordo com as análises de Moraes e Torriglia (2000), observa-se que a formação do futuro professor deve estar alinhada ao que as autoras chamam de ‘competências deslocáveis’ (*transferable skills*) que o mercado, corporificado aqui na CNI, que é, paradoxalmente, excludente, aponta para a formação dos demais trabalhadores. Desse modo, até mesmo a formação de professores deve restringir-se aos limites das competências e habilidades esperadas.

Há um reducionismo obscurantista na formação indicada, na medida em que limita às competências e habilidades a produção de saber possível e impõe-se a explicitação da complexidade que envolve a produção da própria existência empírica. Assim, ratifica-se o desejo de, contrariamente, formar empiricamente, ahistoricamente e acriticamente, com a empiria como direcionamento de todo processo.

Demarca-se, no texto da CNI (2018), a necessidade de ênfase em uma formação praticista, ligada tão somente à determinada área do conhecimento, o que pode significar um estreitamento teórico-metodológico, em estreita relação com as questões empíricas e desvinculada de uma formação mais generalista em que a apreensão teórica é direcionadora da prática:

Ao contrário, o fato de estarmos cuidando da prática, de seu movimento cotidiano, de suas múltiplas epidermes, implica em estarmos atentos à sua gênese, seus conflitos e contradições, os quais não encontram inteligibilidade exclusivamente nos limites dos muros escolares. Essa relação é inerente ao processo educativo, faz parte de seu ethos. O problema radica, no mais das vezes, nas formas em que as propostas de formação docente expressam a superação dessa aparente 'dicotomia'(MORAES; TORRIGLIA, 2002, p. 5)

Para além disso, ratifica-se no documento da CNI que se deve aproveitar a oportunidade posta a partir da Lei nº 13.415, no que se refere à atuação de profissionais com notório saber no Ensino Médio:

[...] a nova Lei do Ensino Médio também abre a possibilidade para que profissionais com notório saber, reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, possam ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (CNI, 2018, p. 25)

Esse “reforço” dos profissionais com notório saber seria um importante passo para a promoção “[...] de aproximação das redes escolares com o mundo do trabalho e da produção, o que demandará a formulação de políticas de implantação adequadas” (CNI, 2018, p. 25). Disso pode-se entender a Educação Pública não apenas articulada ao mundo do trabalho e da



produção, mas, subserviente a ela. E, ainda, poder-se-ia inferir que o documento é contraditório ao asseverar a necessidade de formação superior dos professores e admitir a atuação de profissionais cuja habilitação refere-se ao “notório saber”, trata-se de um discurso movediço, permeado por incoerências, ao menos em sua aparência, pois, não apreende-se que há contradição quando o que se propõe é apenas a formação de trabalhadores aptos a serem explorados pelo mercado, em que localiza os que congregam a CNI.

A experiência dos “profissionais de notório saber” estaria vinculada aos conhecimentos práticos em sala de aula e de suas contribuições para aprimorar o planejamento, a execução e a implementação de novas práticas pedagógicas de avaliação das estruturas curriculares e da própria atuação dos professores, promovendo a aproximação das “[...] instituições de Educação Profissional Tecnológica e Superior do mundo empresarial (CNI, 2018, p. 25). Em análise, compreende-se a gravidade de tal proposição no sentido de possibilitar tanto a inserção de pessoas sem formação teórico-pedagógica para atuação nas escolas, como também, o poder dado a esses profissionais, muito provavelmente ligados ao setor privado, na definição de elementos centrais para a Educação Pública: planejamento, práticas pedagógicas consideradas adequadas, avaliação e a própria atuação dos professores. Aponta-se, no texto, para consolidação de uma formação que se baseia no que Freitas (2002) denominou de ‘professores tarefeiros’, que se caracterizam pela falta de condições de compreender, organizar, supervisionar e avaliar (principalmente avaliar) o processo pedagógico e o trabalho.

O discurso que se materializa no documento da CNI (2018) expressa sua posição, como grupo empresarial e, como assinalam Evangelista e Triches (2009), a formação de professores no Brasil, desde o seu nascimento foi marcada por conflitos políticos, que se referiam não somente às concepções de formação, mas, também à ocupação de cargos na administração do Estado, ao mercado universitário e, não menos importante, à adequação da escola a um determinado modelo econômico.

Desse modo, tais orientações, presentes no documento da CNI (2018), vinculam-se a uma visão estreita do que seja a formação necessária para as crianças e jovens, como também, refletem a necessidade de se reformar a própria formação de professores para atender a formação básica dos primeiros sujeitos, isto é, reduzem essa formação considerada como necessária à formação de mão de obra para o mercado de trabalho e não uma formação que busca a humanização em sua integralidade.

As recomendações distanciam-se da compreensão de que a escola não tem apenas a função de promover a educação, mas construir em conjunto com as demais políticas sociais a garantia do acesso, da permanência e da apropriação do conhecimento pelos sujeitos (COSSETIN; PAULA; BROTT, 2014). De acordo com que assevera Saviani (2005), a educação tem a função social de transmitir os bens culturais produzidos socialmente pela humanidade às novas gerações, por uma exigência da sobrevivência da espécie e da preservação de sua condição humana, distanciando-se da estreiteza de apenas atender ao mercado.

Por fim, os discursos presentes nas recomendações da CNI (2018) remetem à sua gênese: o setor privado e seus interesses de manutenção do *status quo*, logo, não é um documento neutro, mas, carregado de posicionamentos, de intencionalidades da classe que é nele representada.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para compreender-se as recomendações da CNI presentes no documento “Educação: a base para a competitividade” (2018), no sentido de definição de políticas educacionais, mais especificamente para a formação de professores no Brasil, foi necessário ponderar-se acerca do seu contexto de elaboração que, de acordo com que asseveram Evangelista e Triches (2009), significa buscar “[...] apreender suas múltiplas determinações, suas condições políticas de produção e suas relações orgânicas com o capitalismo” (p. 178). Isso significa lembrar que os documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições e são expressão de intencionalidades, valores e discursos constituídos pelo e constituintes do momento histórico (EVANGELISTA; TRICHES, 2009).

Não é possível apontar direcionamentos para as políticas de formação de professores, retirando-se dessa discussão a realidade econômica e social que se vivencia, em que o desemprego e a exclusão social no sentido de bens básicos para sobrevivência é negada a muitos. O documento da CNI (2018) apresenta assim, um discurso que remete à esperança de que a educação promova o desenvolvimento, nisso também a formação de professores, em uma construção permeada por receitas a serem seguidas e deixando ao esmo, intencionalmente, as discussões que entendem a educação, a formação de professores e o próprio contexto de desenvolvimento do trabalho docente, impregnados e determinados pela

desintegração social pela qual passa o país para manter e reproduzir a sociedade capitalista e os donos do capital.

Diante disso, o sentido atribuído pela Confederação Nacional da Indústria à educação, de modo geral, rompe ao compromisso com as dimensões da formação humana, que “[...] diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas (condições omnilaterais)” (FRIGOTTO, 1996, p. 31), que, por sua vez, são capazes de expandir a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral, incluindo a satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu produzir-se histórico. A educação está, ou, pelo menos, deveria estar, “[...] no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana” (FRIGOTTO, 1996, p. 31).

Não objetivou-se com o texto ora apresentando a realização de uma leitura maniqueísta do documento da CNI (2018), mas, o objetivo foi o de discutir e problematizar os interesses do setor privado sobre a definição de políticas educacionais, sobretudo, no que se refere à formação de professores, pois essa discussão e problematização é pertinente, uma vez que este documento pode ter sido apropriado na definição das políticas educacionais brasileiras. As recomendações ali presentes explícitas ou implícitas podem ser propagadas e incorporadas na formação ofertada aos professores, considerando-se a importância de tal instituição no contexto nacional.

As recomendações presentes no documento da CNI (2018) são os registros do auditório social que representam e não foram organizados aleatoriamente, como nos indicam Bakhtin/Volochinov (2004) ao compreenderem o auditório social. Pelo contrário, esses enunciados são direcionados e atentamente elaborados para o público que se deseja atingir, presente ou em potencial.

São assim, produções ideológicas provenientes de um fragmento da classe detentora do poder econômico no Brasil que aliam a formação dos professores com o contexto da organização social vigente, evidenciando a convergência para a sustentação da sociedade na forma como está organizada contemporaneamente. As recomendações presentes no documento revelam a sua vinculação com a organização social capitalista, refratando uma formação que não procura a compreensão da realidade social para uma atuação formadora, transformadora, mas procura para a conformação (COSSETIN; PAULA; BROTTTO, 2014).

É nesse ínterim que se indica a necessidade de continuidade da pesquisa, sobretudo, para saber-se se essas recomendações da CNI encontra-

ram eco na definição das políticas educacionais. Isso porque, foi aprovado pelo MEC um documento – por meio da Resolução nº 2, que data de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Nacional de Educação – que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC/Formação. Assim, questiona-se: em que medida as indicações da CNI no documento “Educação: a base para a competitividade/Confederação Nacional da Indústria” (2018) foram ou não incorporadas nas reformas das políticas educacionais da atualidade, no que se refere à formação de professores e se corporificaram na BNC/Formação de 2019? Esse é um questionamento pertinente para ser respondido e indica a necessidade de dar-se sequência à pesquisa.

## 5. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOCHINOV). **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 19770, de 19 de março de 1931**. Regula a sindicalização das classes patronais e operarias e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19770-19-marco-1931-526722-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 12.321, de 30 de abril de 1943**. Reconhece a Confederação Nacional da Indústria. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-12321-30-abril-1943-458938-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2020.

CARDOSO, Adalberto M. Flexibilidade, empregabilidade e a ortodoxia neoliberal. In: **A década neoliberal: e a crise dos sindicatos no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 77-122.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Institucional. **Portal da Indústria**, Brasília, 2020a. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/institucional/>. Acesso em: 12. out. 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Institucional. **Revista Indústria Brasileira**. Portal da Indústria, Brasília, 2020b. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2020/8/revista-industria-brasileira/#revista-industria-brasileira-ano-5-no-47-agosto2020%20>. Acesso em: 12 out. 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Institucional. **Educação: a base para a competitividade / Confederação Nacional da Indústria**. Brasília: CNI, 2018. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/canais/propostas-da-industria-para-eleicoes-2018/educacao/>. Acesso em: 19 mai. 2020.

COSSETIN, Márcia; PAULA, Carla, Ramos de; BROTTTO, Ivete Janice de Oliveira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: sentidos possíveis. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 14 - n. 3 – set-dez, 2014.

DEITOS, Roberto Antonio. Estado, organismos internacionais e políticas sociais no Brasil. *In*: Marta Chaves; Ruth Izumi Setoguti; Maria Eunice França Volsi. **A função social da escola: das políticas às práticas pedagógicas**. Maringá: Eduem, 2011, p. 121-149.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Docência, gestão e pesquisa nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. **Revista brasileira de formação de professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p.178-203, set. 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1991, 83 p.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Z. A centralidade em educação e em saúde básica: a estratégia político-ideológica da globalização. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n.1, p. 173-187, jan./abr. 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010373072008000100018](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072008000100018). Acesso em: 26 jun. 2020.

FREITAS, Helena Costa de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 23. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM, 1980.

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 115-184.

MATTEI, Lauro. Gênese e agenda do novo desenvolvimentismo brasileiro. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 41-59, jan./mar. 2013.

MELO, Alessandro de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MORAES, Maria Célia M. de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Educação light, que palpite infeliz: indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 51-59, 2000.

RODRIGUES, José dos Santos. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253263>. Acesso em: 11 mai. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

XAVIER, Elizabete S. P. Origem e desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil: o processo de consolidação da ordem econômico social capitalista no país. In: XAVIER, Elizabete S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990, p. 25-56.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; ZANARDINI, João Batista; DEITOS, Roberto Antonio. Do Estado de BemEstar Social ao neodesenvolvimentismo: considerações sobre o papel do Estado sob o capital. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 72-90, maio/ago. 2020.





## CAPÍTULO 7

### O Estágio Supervisionado e os seus Desdobramentos na Formação Científica, Pedagógica e Política do Pedagogo\*

*Elvenice Tatiana Zoia  
Heloisa Toshie Irie Saito  
Marijane Zanotto*

#### 1. INTRODUÇÃO

As causas do desempenho insuficiente no processo de escolarização das crianças e dos adolescentes brasileiros, demonstradas pelas avaliações em larga escala tanto nacional quanto internacionalmente têm sido constantemente atribuídas, entre outros fatores, à falta de qualidade na formação de professores, sobretudo por meio da justificativa de que os cursos de licenciatura são muito teóricos e pouco práticos. Esse discurso, na verdade, não ultrapassa o nível da aparência empírica do fenômeno, visto que desconsidera as determinações políticas, econômicas, sociais, culturais e ideológicas da realidade brasileira, que repercutem diretamente na qualidade do processo de escolarização, inclusive na formação de professores e, por consequência, nos índices da avaliação. No entendimento de que os índices da qualidade da educação expressam um conjunto de fatores e que não podem ser justificados exclusivamente aos processos de formação inicial de professores, ressalta-se a necessidade de problematizar

[...] essa qualidade, pois percebemos que está sustentada sob a perspectiva do capital: resultados, eficiência, eficácia, controle. Constituído um sistema avaliativo em larga escala para atestar qualidade e inferindo que a qualidade é baixa, cria-se elementos para interferir de maneira mais incisiva na formação humana que a escola deve realizar, visando determinado projeto societário (ZANOTTO, SANDRI, p. 134, 2018).

Nesse contexto, com orientação no movimento neoliberal em voga no Brasil, desde a década de 1990 como elemento determinante das políti-

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.153-170

cas educacionais e da formação de professores para a Educação Básica, o foco formativo tende a se basilar no pragmatismo e na supervalorização dos conhecimentos e das experiências do cotidiano, em detrimento da efetivação de uma formação científica, política e pedagógica direcionada para a emancipação das capacidades humanas. Nesse sentido, em se tratando da formação de professores e nessa a especificidade da formação de professores pedagogos, na lógica de uma formação emancipatória, considera-se como premissa a ideia abaixo:

[...] pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. E como o homem só se constitui como tal na medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura, eis como a formação cultural vem a coincidir com a formação humana, convertendo-se o pedagogo, por sua vez, em formador de homens (SAVIANI, 1985, p.27).

Nesse cenário, compreendendo os limites estabelecidos pela conjuntura da sociedade capitalista, o propósito deste capítulo consiste em discutir um dos aspectos constituintes da formação docente que tem como pressuposto a unidade entre a teoria e a prática. Para tanto, elege-se “O Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino” como objeto deste estudo, compreendendo-o como eixo articulador e componente curricular obrigatório, que integra atividades teóricas e práticas e tem como objetivo contribuir com o processo de formação inicial do Pedagogo.

De modo mais específico, este trabalho, de natureza teórico/bibliográfica, objetiva compreender os desdobramentos do processo de estágio na formação científica, política e pedagógica do curso de Pedagogia. Para isso, o estudo aborda uma análise das temáticas e dos artigos elaborados como Trabalho de Conclusão da Prática (TCP), resultante das atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado II e III - do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE campus Cascavel – PR no ano de 2018, que tem como objeto a docência e o trabalho do Pedagogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, respectivamente. Essa análise parte da seguinte questão: os artigos apresentam reflexões que possibilitam estabelecer relações entre a teoria e a prática ou se limitam a relatar as experiências desenvolvidas durante o estágio?

Para tanto, inicialmente aborda-se considerações sobre a concepção de estágio, apresenta-se a organização do estágio na UNIOESTE, campus de Cascavel e a análise dos dados coletados nos Anais publicados no Seminário de Prática de Ensino dos Cursos de Licenciatura do CECA - SEPEC de 2018, que realizou a oitava edição do evento em 2019.

## **2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO: IMPLICAÇÕES DA SOCIEDADE CAPITALISTA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Diferentes momentos históricos demandam processos de formação humana que conservam as especificidades de projetos societários hegemônicos. No modo de produção capitalista, trabalho e educação estão imbricados desencadeando processos de disciplinamento da sociedade que são desenvolvidos nas esferas da escolarização e do trabalho pautados na lógica do capital. Considerando a Universidade em sua função de formação humana e como produtora de conhecimento, poder-se-ia afirmar que esse conhecimento em forma de ciência, portanto, deveria estar em benefício de todos sem distinção, de forma ampliada, acessível e com caráter emancipador. Nessa concepção, os cursos de formação de professores se constituiriam em espaço de formação científica, política e pedagógica.

Entretanto, trabalho e educação não se relacionam dessa forma na sociedade dividida em classes, pois nessa, criou-se demandas para a fragmentação do trabalho, para a produção de conhecimento pragmático e utilitário, para a dicotomia entre teoria e prática, o que tende a comprometer a formação científica, política e pedagógica do professor pedagogo. Com base nesses pressupostos, no modo de produção capitalista, a separação entre teoria e prática se intensifica e se revela na formação de professores e conseqüentemente, nos estágios. Diante desse modelo, para Freitas (1996):

Diferentes concepções de prática de ensino e de estágio e a valorização/desvalorização que lhes é atribuída revelam, na verdade, diferentes formas de pensar a escola, em suas relações com a sociedade e sua transformação, diferentes formas de conceber a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais e diferentes formas de conceber elaboração e a produção do conhecimento em diferentes projetos históricos (FREITAS, 1996. p. 31).

Considerando as contradições da sociedade de classes, vivenciar o estágio supervisionado como possibilidade para compreender, analisar e refletir sobre as necessidades da prática social, especificamente do espaço escolar, é um grande desafio, especialmente pelo fato de que ainda é comum ouvir discursos que explicitam a ideia de que esse momento se destina à aplicação dos conhecimentos teóricos.

Parte-se do pressuposto de que o estágio não se limita a um momento técnico, de aplicação de atividades que tenham como direção exclusiva o *como ensinar*, pois esse corresponde a apenas uma dimensão do processo pedagógico. Vinculado a essa dimensão, *o que e a quem ensinar e com qual finalidade*, constituem uma unidade para reflexão e aprofundamento teórico-metodológico. Além disso, esse não é um momento conclusivo na formação, mas uma etapa que possibilita novos desdobramentos no que se refere à articulação entre teoria e prática - nos quais, os elementos posteriores ao processo de estágio engendram-se a outras etapas do curso, como por exemplo, o desenvolvimento da pesquisa, o que pode ser viabilizado no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Nesse sentido, pensar sobre quais conhecimentos necessitam ser mobilizados e apropriados para uma formação radical, profunda e de totalidade, remete à concepção de que é essencial que o estágio seja compreendido como **eixo articulador na formação do pedagogo** visto que se fundamenta nos conhecimentos das áreas que constituem o curso, ou seja, nos fundamentos da educação, fundamentos metodológicos da educação, políticas educacionais, pesquisa e gestão escolar. Isso significa que o estágio não dialoga com ele mesmo, nem se limita aos conhecimentos tácitos, da ação, do aprender a fazer fazendo, ou do aprender a aprender.

Nesta direção, Borssoi (2012) compreende o estágio como um fator que potencializa a condição humana, entendida como liberdade, seja de ação e de pensamento. Por isso, destaca a dimensão política da formação do pedagogo e a imprescindibilidade de intensificá-la, visto que “as políticas formativas no Brasil foram constituídas fortemente pela lógica neoliberal que supervaloriza uma formação consumista, imediatista, utilitarista em detrimento da formação humana, ética e política” (BORSSOI, 2012, p. 7).

Para Duarte (2016), o contexto da indústria capitalista que tem tornado os produtos cada vez mais obsoletos, criando demandas constantes e imediatas para fomentar o consumo, também tem afetado as relações entre sociedade e conhecimento. Conseqüentemente, a busca por

novidades coloca em dúvida, sobretudo, a importância dos conhecimentos clássicos, os quais, com base em um referencial teórico crítico, não devem ser negados, visto que impactam diretamente na compreensão de mundo e na formação humana.

Faz-se necessário destacar que o conceito de clássico não se refere ao que é tradicional e também não se opõe às novidades e atualidades. “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” [...] concebe Saviani (2013, p. 13) adquirindo um caráter de permanente e resistindo aos embates históricos.

No processo de apropriação dos conhecimentos clássicos, ou seja, dos mais elaborados, o homem desenvolve diversas capacidades, entre as quais a possibilidade de criar e transformar (VIGOTSKI, 2018). Diante dessa concepção, Duarte (2016) compreende que os conteúdos escolares se constituem como alternativas para transformar a visão de mundo dos alunos e ampliar as suas possibilidades para agir e posicionar-se de forma livre e consciente na realidade social.

Nesse contexto de formação humana, é fundamental destacar que a produção da ciência em uma conjuntura capitalista não é neutra, portanto,

Na medida em que a ciência, como forma teórica do conhecimento da realidade, entra necessariamente na própria produção como um fator ideal que nela se objetiva e materializa, converte-se através dessa objetivação e materialização em uma força produtiva direta (VÁZQUEZ, 2007, p. 249).

Apesar de haver discordâncias em torno da ciência focada na tônica pragmática e mercantil, é fundamental ter o entendimento de que a ciência baliza a produção e assim, nos moldes do capitalismo, secundariza as necessidades humanas e prioriza o lucro e a acumulação. Diante disso, importa reconhecer que “[...] não existe a ciência pura de um lado e a ideologia de outro. Existem diferentes pontos de vista científicos, que são vinculados a diferentes pontos de vista de classe” (LÖWY, 2002, p. 104). Por conseguinte, fica o desafio premente sobre a magnitude e o significado de compreender e definir a função da universidade e do curso de Pedagogia, visando um processo formativo emancipador e para além da primazia dos ditames da lógica do capital.

Nesse sentido, concorda-se com Borssoi (2012) quando ela destaca a relevância de estabelecer a vinculação da teoria com a prática nas

diferentes atividades do estágio para que sejam práxis e evidenciem o papel do professor/pedagogo.

### **3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO SOB A FORMA DE PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE**

O curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus Cascavel – PR, foi reconhecido oficialmente pelo Conselho Federal de Educação em dezessete de março de 1976, passando por diversas reformulações em seu Projeto Político-Pedagógico – PPP para atender as mudanças estabelecidas pela legislação em vigência. A última ocorreu em 2016, de acordo com as orientações da Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada<sup>1</sup>.

Observa-se que no Projeto Político-Pedagógico define-se como objetivo

Formar um pedagogo capaz de contribuir efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação na realidade brasileira. Para isto, pretende-se oferecer aos alunos uma formação teórica e prática que favoreça a reflexão e a ação contextualizadas sobre os principais problemas educacionais e que possa efetuar escolhas de atuação em seu campo de trabalho (CASCAVEL, 2016, p. 15).

Desse modo, enfatiza-se que os conhecimentos basilares da formação do pedagogo necessitam oferecer perspectivas de análise crítica sobre o contexto histórico, social, cultural, político, organizacional e pedagógico, de modo a compreender a educação como um processo de formação e de transformação humana. Nesse sentido, o objetivo acima mencionado orienta o perfil profissional definido para o curso, visando

---

<sup>1</sup> A referida Resolução, até o período de realização deste estudo balizou o PPP do curso de Pedagogia da UNIOESTE-campus Cascavel – PR, porém, como legislação normatizadora para os cursos de formação de professores, foi posteriormente aprovada a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica BNC-Formação.

Na Formação Geral: Pedagogo para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e socialização do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base de sua formação e identidade profissionais. Na Formação Específica: Pedagogo docente para o ensino na Educação Infantil e Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Pedagogo, articulador do trabalho pedagógico, que atue, também, na Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica (CASCAVEL, 2016, p. 17).

Além das disciplinas que compõem as áreas de fundamentos da educação, fundamentos metodológicos da educação, políticas educacionais, pesquisa e gestão escolar, o Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino é compreendido como componente curricular obrigatório, com uma carga horária de 408 horas, distribuídas no segundo, terceiro e quarto ano do curso. No estágio I, desenvolvido no segundo ano do curso, o trabalho centra-se na área da formação do pedagogo e da gestão escolar e é desenvolvido em escolas da rede estadual de ensino. Para atender ao objetivo deste artigo, assim como, considerando o perfil do curso em tela que tem a docência como base da formação, foca-se na análise dos estágios II e III que contemplam a docência e o trabalho do pedagogo no Ensino Fundamental e na Educação Infantil respectivamente e são desenvolvidos na rede municipal de ensino.

O Regulamento do Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino, do curso de Pedagogia aprovado conforme a Resolução n. 082/2016 – CEPE (CASCAVEL, 2016, p. 3), em seu artigo terceiro estabelece que: “O Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino constitui-se de atividades teórico-práticas, de ensino e aprendizagem sob a forma de ações instituídas em campos/áreas profissionais, segundo a especificidade do curso”.

Para tanto, definem-se como campo de estágio, prioritariamente as instituições de ensino formal de caráter público, com orientação direta e permanente de um docente/orientador para grupo de no máximo seis discentes estagiários da instituição de ensino superior, que tem a incumbência de acompanhar continuamente durante o ano letivo o desenvolvimento das atividades previstas no Plano de Ensino e no Regulamento do Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino do curso de Pedagogia de acordo com a Resolução citada anteriormente.

Conforme postula o Regulamento (CASCAVEL, 2016, p. 3-4), o estágio supervisionado objetiva:

- I – possibilitar a formação discente em ambientes institucionalizados, na interação com a realidade profissional e o ambiente de trabalho;
- II – articular, ensino, pesquisa e extensão;
- III – estabelecer relação entre a teoria e a prática na organização do trabalho pedagógico, garantindo a socialização do conhecimento, para o aprimoramento discente e a integração da Unioeste com a sociedade;
- IV – possibilitar o desenvolvimento de um compromisso ético e profissional do discente em estágio na formação do pedagogo.

Para efetivar os objetivos delineados, ressalta-se que 50% da carga horária deve obrigatoriamente ser realizada na escola campo de estágio, por meio das seguintes atividades, conforme descritas nos incisos II e III do Regulamento:

- II- Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino II:
  - a. Reconhecimento do campo de estágio (8 horas);
  - b. Observação de aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou suas modalidades (16 horas);
  - c. Participação nas reuniões de pais, conselhos de classe, planejamento (4 horas);
  - d. Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou suas modalidades (28 horas);
  - e. Desenvolvimento de um projeto articulado às funções do Pedagogo a partir das necessidades diagnosticadas no decorrer das atividades desenvolvidas no campo de estágio (16 horas).
  
- III - Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino III:
  - a. Reconhecimento do campo de estágio (8 horas);
  - b. Observação de aulas na Educação Infantil (16 horas);
  - c. Participação nas reuniões de pais, conselhos de classe, planejamento (4 horas);
  - d. Docência na Educação Infantil (28 horas);
  - e. Desenvolvimento de um projeto articulado às funções do Pedagogo a partir das necessidades diagnosticadas no decorrer das atividades desenvolvidas no campo de estágio (12 horas) (CAS-CAVEL, 2016, p. 11-12).

Articulados ao processo de desenvolvimento das atividades acima descritas, os outros 50% da carga horária, efetivam-se por meio de estudos, planejamentos, debates, pesquisas e devem oportunizar aos estagiários o



levantamento de problemáticas advindas da prática social para serem analisadas, compreendidas e aprofundadas teoricamente.

Ademais, com a finalidade de socializar os resultados das atividades desenvolvidas no decorrer do estágio, os discentes elaboram o Trabalho de Conclusão de Prática (TCP), em formato de artigo ou relatório analítico e apresentam-no no Seminário de Prática de Ensino dos Cursos de Licenciatura do CECA - SEPEC, evento organizado pelo Centro de Educação, Comunicação e Artes (composto pelos colegiados dos cursos de Pedagogia e Letras da UNIOESTE).

De acordo com Corbari<sup>2</sup> (2018, p. 8), o SEPEC se constitui como “um espaço de reflexão e aprofundamento das discussões sobre o fazer pedagógico, por meio da socialização de experiências realizadas na Prática de Ensino, especialmente no que tange às inserções nas escolas de educação básica”.

Nesse sentido, considera-se que os artigos socializados apresentam dados que permitem refletir sobre os desafios e as demandas da prática social para a formação inicial do pedagogo. Assim compreendendo, os artigos que compõem os Anais do SEPEC de 2018 foram elencados como objeto de estudo neste trabalho. Para tanto, contemplou-se a totalidade das produções do curso de Pedagogia, que se referem ao Estágio II que tem como objeto a docência no trabalho do pedagogo no Ensino Fundamental e o Estágio III, também com o objeto centrado na docência no trabalho do Pedagogo na Educação Infantil. Diante disso, vinte e um artigos foram analisados, (dez relacionados ao estágio no Ensino Fundamental e onze na Educação Infantil) com base nas seguintes categorias: a) temáticas dos artigos; b) problemáticas levantadas; c) aprofundamento teórico; d) relações entre a teoria e a prática. Conforme delineado anteriormente, observou-se se os artigos apresentam reflexões que possibilitam estabelecer relações entre a teoria e a prática ou limitam-se a relatar as experiências desenvolvidas durante o estágio.

Diante do objetivo proposto, inicialmente identificaram-se as temáticas expressas nos títulos dos trabalhos conforme sistematizado no quadro a seguir:

---

<sup>2</sup> Coordenadora do VII SEPEC – 2018.

**Quadro 1 – Temáticas dos artigos**

<b>Temáticas - artigos do Estágio Supervisionado II (Ensino Fundamental)</b>	<b>Temáticas - artigos do Estágio Supervisionado III (Educação Infantil)</b>
Relação entre as disciplinas metodológicas e a prática de ensino	O planejamento e a atividade principal da criança
Base Nacional Comum Curricular	Interações e brincadeiras no desenvolvimento infantil
Danças folclóricas e relações com a Arte e a Educação Física	A música no processo de ensino e aprendizagem
O currículo e sua efetivação na sala de aula	O espaço físico da creche e o desenvolvimento infantil
O ensino da cultura afro-brasileira e indígena: práticas possíveis	Brincadeiras cantadas
Conteúdos matemáticos e literatura infantil	A literatura e a aprendizagem da matemática
O desenvolvimento das funções psicológicas superiores	A contação de histórias de maneira lúdica
Leitura e interpretação de texto	Contação de histórias e a formação de professores e alunos leitores
Parcerias público-privado	Higienização na Educação Infantil
A psicologia histórico-cultural	Necessidades especiais
	A sexualidade

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base nos artigos que compõem os Anais do Seminário de Prática de Ensino do ano de 2018.

Em ambos os estágios, verificou-se a presença de temáticas relacionadas ou à dança, à música, ao folclore, à Educação Física ou à Arte. Ressalta-se que esses conhecimentos não são contemplados no Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da instituição, visto que na composição atual da grade curricular do PPP ainda não consta disciplinas específicas que abordem as referidas temáticas, o que indica a necessidade de repensá-lo. Nesse sentido, é pertinente o questionamento de Duarte (2016) sobre o que a educação escolar deve ensinar às novas gerações de modo a não se limitar às necessidades imediatas, pois “envolve relações entre o presente, o passado e o futuro da sociedade e da vida humana” (DUARTE, 2016, p. 1). Para o autor, as artes, as ciências e a filosofia expressam as maiores riquezas produzidas no decorrer da história pela humanidade. Sendo assim, conforme destacado anteriormente, os conhecimentos clássicos são fundamentais, pois na medida em que são apropriadas pelo homem podem provocar revoluções em seu modo de ser, pensar e agir.

Com a finalidade de reconhecer e reafirmar o valor formativo dos conteúdos clássicos, Saviani (2005) compreende que à escola compete socializar o saber sistematizado, o que significa que não é qualquer saber que promoverá o acesso dos sujeitos às produções mais elaboradas e significativas da história da humanidade.

Com base na referida afirmativa, observamos que os dados do estágio III realizado na Educação Infantil trazem em sua essência conceitos e discussões que correspondem à especificidade do trabalho pedagógico na primeira etapa da Educação Básica. De maneira geral, sete artigos analisados explicitam em seu conteúdo a importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil. Trata-se de uma temática que tem sido contemplada nos documentos legais, sobretudo nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009) ao considerar que as interações e as brincadeiras devem ser os eixos norteadores das práticas pedagógicas com as crianças pequenas.

Isso significa que os dados coletados nos relatórios do estágio III revelam a imprescindibilidade de o curso de Pedagogia ampliar e aprofundar as discussões afetas às concepções de infância, às finalidades e às particularidades do trabalho pedagógico que caracterizam a Educação Infantil.

Observou-se que as temáticas discutidas pelos acadêmicos expressam a necessidade de aprofundar teoricamente problemáticas que se delinham no processo de desenvolvimento do estágio. Algumas decorrentes das demandas apresentadas pela equipe pedagógica do campo de estágio, outras como resultado das experiências vivenciadas na prática pedagógica, demonstrando efetivamente o compromisso político, científico e social do estágio com o processo formativo e com as instituições de Educação Básica.

Posteriormente, procurou-se localizar nos artigos se as temáticas apresentadas correspondem às atividades desenvolvidas na docência ou ao projeto direcionado ao trabalho do pedagogo ou a ambos, considerando a característica e a dinâmica da disciplina que integra em seu objeto de estudo a docência e o trabalho do Pedagogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, respectivamente, como afirmado anteriormente.

Em relação ao estágio II, no Ensino Fundamental, observou-se predominantemente a presença de cinco temáticas que resultaram de problemáticas engendradas pela docência, três relacionadas ao trabalho do pedagogo e dois trabalhos não explicitaram se a temática discutida foi motivada pelas questões advindas da docência ou da organização do trabalho pedagógico.

No estágio III, na Educação Infantil, constatou-se que seis temáticas tiveram como referência o projeto desenvolvido sobre o trabalho do Pedagogo, dois focaram nas discussões problematizadas com base na docência, dois em ambos, ou seja, docência e projeto, e um não expressou claramente o que de fato mobilizou o grupo na definição do tema para o aprofundamento teórico.

No terceiro momento, localizou-se as justificativas ou problemas que conduziram a uma determinada reflexão e/ou aprofundamento teórico. Diagnosticou-se que no estágio II, oito trabalhos anunciam as suas problemáticas ou justificativas e dois não fazem menção. E no estágio III, oito artigos apresentam as suas problemáticas e justificam os motivos que conduziram à temática e três trabalhos não os expressam.

Para finalizar, procurou-se identificar se os trabalhos limitam-se a descrever/relatar as atividades desenvolvidas durante o estágio ou apresentam discussões teóricas que se articulam às problemáticas diagnosticadas no campo de estágio. Para tanto, definiu-se os seguintes aspectos para proceder a análise: a) apresenta relato das atividades (ou parte delas) desenvolvidas durante o estágio; b) justifica ou apresenta um problema para ser discutido; c) articula a discussão teórica com determinada problemática diagnosticada no decorrer do processo.

Após a leitura integral e releituras cuidadosas dos artigos, verificou-se que os dados sistematizados sinalizam importantes considerações. Em relação aos dez artigos do Estágio Supervisionado II, que tem como objeto o Ensino Fundamental, destaca-se:

- A existência de oito artigos que contemplam em sua estrutura um breve relato das atividades desenvolvidas (foco na docência ou no projeto relacionado ao trabalho do pedagogo), além de justificativas e aprofundamento teórico articulando a discussão com uma das problemáticas levantadas no campo de estágio;
- Dois artigos apresentam discussões teóricas, todavia não estabelecem relações com as experiências vivenciadas no estágio e não justificam os motivos que os conduziram à definição da temática apresentada.

Dentre os trabalhos analisados, destaca-se um artigo que propõe uma reflexão sobre a docência articulando a discussão com a importância das disciplinas da área de fundamentos metodológicos do curso de Pedago-

gia para planejar a prática pedagógica (regência). Salienta-se que os discentes em estágio ressaltaram a necessidade de um contato maior com os conteúdos da referida área para aprofundar a compreensão sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, reforçaram a concepção de que o estágio não se restringe à aplicação de conhecimentos, mas possibilita a reflexão e o pensamento crítico sobre a atividade docente.

Enfatiza-se também o artigo sobre “Danças folclóricas brasileiras”, pois ao buscar relacionar o ensino de Artes, Educação Física e psicomotricidade, apresenta dados importantes, que, embora não estejam incluídos nas reflexões do grupo de estágio, permite ressaltar as lacunas do PPP do curso de Pedagogia no que se refere à ausência das disciplinas de Artes e Educação Física em sua grade curricular, visto que impacta diretamente na ação docente, pois o professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental trabalha com essas duas áreas do conhecimento que também integram o currículo escolar na educação básica.

Quanto aos onze artigos elaborados no Estágio Supervisionado III, os quais têm como objeto a Educação Infantil, elencou-se as seguintes considerações:

- Um artigo limitou-se a descrever com detalhes os diversos momentos do estágio, citando autores que discutem a temática contemplada, no entanto não apresentou os problemas levantados na prática social que conduziram à elaboração do trabalho e, por isso, não foi possível observar a articulação entre a teoria e a prática.
- Sete artigos contemplaram a descrição dos momentos de estágio (alguns com mais e outros com menos detalhes), e a justificativa e o aprofundamento teórico evidenciaram a preocupação em articular a teoria e a prática. Dentre eles, destaca-se um artigo que traça considerações significativas para o PPP do curso de Pedagogia no que tange à ausência de disciplinas que discutem o ensino de Arte/música na graduação, e os seus impactos no processo formativo.
- Um artigo não descreveu os momentos do estágio, mas apresentou uma problemática importante diagnosticada na prática social. Sobre esse problema percebeu-se que houve um importante estudo teórico, demonstrando articulação com os elementos da prática.
- Um artigo apresentou justificativa do estágio e descreveu detalhadamente os diversos momentos que o compõem, porém não con-

templou uma discussão teórica para articular com a problemática diagnosticada.

- Um artigo relatou o trabalho desenvolvido e aprofundou-se em determinada temática, contudo, não apresentou elementos que possibilitassem a compreensão dos motivos ou das justificativas que conduziram à discussão teórica.

Conclui-se, portanto, que os dados da pesquisa demonstram que as temáticas abordadas, em sua maioria, resultam das experiências vivenciadas pelos estagiários e das demandas do campo de estágio.

Além disso, observou-se que alguns artigos apresentam discussões teóricas, mas não estabelecem relações com as problemáticas e as experiências vivenciadas, enquanto outros contemplam análises fundamentadas teoricamente, expressando a articulação teoria e prática. Localizou-se apenas um artigo que se limitou ao relato das atividades desenvolvidas no campo de estágio.

Posto isto, diante dos dados apresentados, entende-se que a busca pela unidade entre teoria e prática requer a articulação entre as diversas áreas que compõem o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia, tendo como pressuposto básico que a apropriação do conhecimento mais elaborado é condição para a superação da dicotomia existente na relação teoria e prática no processo formativo.

Tendo como referência os postulados teóricos que embasam esse trabalho, depreende-se que a efetivação de uma formação científica, política e pedagógica direcionada para a emancipação das capacidades humanas é um desafio. A análise sobre as problematizações ou a ausência de problematizações das vivências suscitadas no desenvolvimento do estágio supervisionado perpassa por um conjunto de fatores que envolve as determinações políticas, econômicas, sociais, culturais e ideológicas da realidade brasileira, e repercutem diretamente na qualidade do processo de escolarização, inclusive na formação de professores.

Nesse panorama, finaliza-se corroborando com a defesa de Saviani (2013, p. 278) em relação à compreensão de que a formação de professores deve ser culturalmente rica, permitir a tomada de consciência da realidade em que atuarão e contemplar “[...] uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz” e articulada aos princípios em defesa de uma educação emancipadora.

Assim sendo, ao conceber o pedagogo como formador de homens (SAVIANI, 1985) é imprescindível que ele possua condições de organizar o processo de formação cultural, que tenha domínio dos rudimentos da cultura, dos procedimentos e das técnicas que compõem o como ensinar e os métodos que permitam a aquisição do patrimônio cultural da humanidade. Essa perspectiva de formação é a que desejamos e tentamos possibilitar nas atividades de estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia da UNIOESTE.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A universidade brasileira, enquanto expressão histórica de embates entre diferentes projetos societários, manifesta em seus processos formativos as dicotomias entre atender a lógica do sistema capitalista e/ou manter sua autonomia enquanto produtora de ciência para uma sociedade mais justa e igualitária. Mas enfim, qual é mesmo a função da universidade?

Aqui poderia se discorrer sobre a ambiguidade que envolve esta questão, pois, entender em que sociedade a universidade se encontra com uma simples constatação, se poderia dizer que sua função então, corresponde a efetivar esforços para formar indivíduos que atendam a lógica do mercado e formar profissionais (força de trabalho) com conhecimentos utilitários orientados pelo pragmatismo, portanto, aptos ao sistema produtivo.

Se assim o fosse, seria simples e poderia facilitar ao modelo produtivo apto e ávido por ampliação da concentração do capital. Mas, existe uma outra perspectiva para a função da universidade: formar sujeitos livres, autônomos e com conhecimentos fundamentados na ciência, que sejam preparados para viver digna e amplamente a democracia no exercício profissional. Nesse contexto, a questão da autonomia, enquanto direito garantido pela Constituição Federal de 1988 permite à universidade instituir, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão seus projetos formativos.

Portanto, entende-se que manter em pauta constante a discussão, a análise, a avaliação e o redimensionamento dos processos formativos e dos PPPs dos cursos de formação de professores expressam um movimento necessário de resistência em prol de garantia de uma formação que prime por qualidade social enquanto função da universidade pública.

Entende-se que os dados da pesquisa apresentados nesse trabalho evidenciam que é necessário um movimento de rompimento e contraposição ao ideário que objetiva uma formação docente pragmática, com a su-

pervalorização dos conhecimentos do cotidiano para avançar em relação ao aprofundamento teórico das diversas áreas do conhecimento com a finalidade de possibilitar uma formação científica, política e pedagógica.

No que concerne à estrutura de organização do Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino do curso de Pedagogia da UNIOESTE – campus Cascavel – PR, é fundamental reconhecer que a manutenção de orientação e supervisão direta e permanente de um professor – durante os processos do Estágio, definidas tanto no PPP, como no Regulamento de Estágio – faz diferença significativa, pois permite ao processo maiores possibilidades de enriquecimento na formação do professor pedagogo.

Depreende-se também, que o processo formativo do curso de Pedagogia da UNIOESTE – campus Cascavel – PR expressou-se nos elementos analisados na referida pesquisa sobre o Estágio Supervisionado. Entre os aspectos analisados, as temáticas diagnosticadas nos artigos elaborados a partir do estágio no ano de 2018 revelam-se, em sua maioria, como temas mobilizadores de demandas emergentes do contexto da escola, haja vista que suscitaram pesquisas, o que indica que o estágio pode promover, além da iniciação à pesquisa, a aproximação e a articulação entre a universidade e a educação básica.

A análise também revelou a necessidade de que o PPP do curso seja revisitado e reformulado para colocar em tela a discussão sobre a inserção da formação em áreas do conhecimento, especialmente no tocante a Arte e Educação Física, que ainda não estão contempladas e que fazem parte do rol de disciplinas presentes na grade curricular da educação básica e que, portanto, os professores pedagogos precisam tê-los em sua formação acadêmica.

Considerando que o objetivo que norteou esta pesquisa, tendo como questão inicial e mobilizadora compreender se os artigos elaborados por docentes e discentes, ao final dos processos de estágio, abordam análises que possam estabelecer relações entre a teoria e a prática ou apenas limitam-se a relatar as experiências desenvolvidas durante o estágio, é possível inferir que, conforme a análise feita, a relação teoria e prática na elaboração dos artigos ainda necessita de fortalecimento. Contudo, pode-se afirmar que o TCP, no formato de artigo e de apresentação em evento na instituição, demonstra ser um elemento que instiga e possibilita o exercício de docentes e discentes nesta fundamental articulação entre teoria e prática na formação científica, política e pedagógica do professor pedagogo.



## 5. REFERÊNCIAS

BORSSOI, Berenice Lurdes. **Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo**. 2012. 296 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

BRASIL. **Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, MEC, 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica**. In.: INEP – Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira – Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 06/12/2017.

CASCAVEL. **Resolução n. 082 de 02 de junho de 2016**. Regulamento de Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino, do curso de Pedagogia da UNIOESTE/campus Cascavel – PR.

CASCAVEL. **Resolução n. 265 de 08 de dezembro de 2016**. Projeto pedagógico do curso de Pedagogia, UNIOESTE/campus Cascavel – PR.

CORBARI, Alcione. Apresentação. In: VII Seminário de Prática de Ensino dos Cursos de Licenciatura do CECA – SEPEC. Cascavel – PR, 2018, **Anais...**, Cascavel, PR: UNIOESTE, 2018.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: SP: Autores Associados, 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas-SP: Papyrus, 1996. p. 13-56.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo**. In: Revista ANDE, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSÍGLIA, A. C. (Org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: SP: Autores Associados: 2013.

SEMINÁRIO DE PRÁTICA DE ENSINO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CECA, 2018. VII Seminário de Prática de Ensino dos Cursos de Licenciatura do CECA – SEPEC. Cascavel – PR, 2018, **Anais...**, Cascavel, PR: UNIOESTE, 2018.

VÁSQUEZ, Adolfo. Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de María Encarnación Moya. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127 – 143, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://file:///C:/Users/Marijane%20Zanotto/Documents/2019/GPEFOR/CRONOGRAMA%20DE%20ATIVIDADES%20PARA%202019/textos/ARTIGO%20SIMONE%20E%20MARIJANE.pdf>. Acesso em: 28 fev., 2019.

# **PARTE III**

## **A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO PEDAGÓGICO**



## CAPÍTULO 8

### Descentralização do Ensino e dos Recursos da Educação Pública do Paraná no Período de Pandemia \*

*Ana Maria Marques Palagi*

#### 1. INTRODUÇÃO

No dia 31 de dezembro de 2019 foi anunciado um surto de coronavírus (SARS-CoV-2), causador da doença Covid-19, na cidade de Wuhan, na China. No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara-o como Pandemia.

Tal situação colocou, conforme dados da Unesco de 17 de março, 776 milhões de alunos fora do ambiente escolar. No dia 24 do mesmo mês, essa situação havia se estendido a 1,3 bilhão de estudantes, totalizando 80% dessa população a nível mundial e um total de 60,3 milhões de professores (r7, 2020). Os últimos dados produzidos e divulgados pela Organização Mundial da Saúde(OMS) indicam em 07/01/2021 de que há, no mundo, 85,5 milhões de casos confirmados e mais de 1,86 milhão de mortes (UOL, 2020, n.p.).

Em contexto internacionalizado, dado o avanço generalizado e pela disseminação acelerada, as autoridades sanitárias impõem o isolamento social, e o Brasil registra seu primeiro caso em 26 de fevereiro de 2020<sup>1</sup>. Em 19 de março de 2020, pelo Decreto nº. 4.298, o governo do Paraná declara situação de emergência em todo o território paranaense, nos termos do COBRADE nº. 1.5.1.1.0 – doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19 – e dispõe sobre as medidas para seu enfrentamento, previstas na Lei Federal nº. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. (PARANÁ, 2020a).

A matéria na área da educação foi regulamentada pelas Portarias MEC nº. 343, de 17 de março de 2020, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020a) e depois

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.173-200

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro>. Acesso em: 12 out. 2020.

alterada pela de nº. 345, de 19 de março de 2020, e nº. 356, de 20 de março de 2020.

O Brasil pela sua dimensão territorial (categoria na qual ocupa 5ª posição no mundo) com uma população estimada em 17/07/2020, pelo IBGE, em 211,8 milhões, quando se analisa os números no campo educacional, tem-se os seguintes totais: 180,6 mil escolas; 2,2 milhões de docentes, 47,9 milhões de matrículas - das quais 37,1 milhões de matrículas são da rede pública, assim distribuídos: a educação infantil representa 6,35 milhões matrículas; o Ensino Fundamental 21,7 milhões e o Ensino Médio 6,5 milhões, tendo como base o Censo Escolar 2019 (INEP, 2020).

Considerando, ainda pelo mesmo Censo, o total de matrículas da educação básica das escolas públicas, a rede estadual - em suas 27 secretarias, comporta 13,1% das matrículas nas séries iniciais do Ensino Fundamental; 41,64% nos anos finais do Ensino Fundamental e 97,0% do Ensino Médio (INEP, 2020).

Com a suspensão das aulas presenciais, em março de 2020, as redes educacionais se mobilizaram na busca de uma organização possível na oferta de atividades aos alunos de forma não presencial, denominadas inicialmente como educação a distância; atividades *online*; atividades remotas e ensino híbrido.

Na *live* “Educação Digital em Rede em Tempos de Pandemia: Brasil e Portugal”, apresentada pela Rede Internacional de Educação *OnLIFE* (RIE*OnLIFE*, 2020) foram apontados os dados do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e informações de como as secretarias estaduais de educação, do Brasil, estavam ofertando suas atividades no ensino remoto.

Os dados de 11/05/2020 apontavam que apenas uma secretaria estadual não tinha iniciado atividades em qualquer formato com os alunos. Ainda, conforme tais dados, 57% das secretarias adotaram canal de TV aberto com aulas gravadas – com um número bastante expressivo de TV privada; 7,6% declararam que possibilitaram rede de internet ao aluno sem acesso; já 68% das secretarias, usavam plataformas *online* naquele período e 70% destes adotaram o *Google Classroom*; outros 30% usavam o *Youtube*, 11% usavam redes sociais; 27% adotavam teleaulas, e 100% disponibilizavam atividades em material impresso, organizadas quinzenalmente em um calendário paralelo à distribuição da merenda escolar. Entre os dados percentuais há concomitância de ofertas de mais de uma forma de disponibili-

zação de aulas aos estudantes por parte das secretarias estaduais e municipais, portanto os percentuais não são cumulativos (RIEOnLIFE, 2020).

Foram ainda, na *live*, apresentados dados, de maio de 2020, do Conselho Nacional de Secretários de Educação, no que tange às avaliações das atividades realizadas remotamente: (i) a maioria das secretarias manifestaram por que essas seriam feitas após o retorno presencial; (ii) as secretarias apresentaram planos de trabalho direcionados aos alunos que prestariam o ENEM, informaram que ofereceram formação aos professores para o uso das plataformas; (iii) 3% informaram que o planejamento, das atividades remotas ofertadas, foi realizado pelos professores, as demais não fizeram referências.

Com o agravamento da Pandemia e transcorridos sete meses, as escolas em sua maioria permanecem com as atividades remotas, porém as formas de oferta das atividades foram modificadas gradativamente ao se analisar as páginas oficiais das Secretarias.

Neste contexto, esta pesquisa, propõe-se a problematizar: como as ações ofertadas pelo Governo do Estado do Paraná se caracterizaram em processos de descentralização do ensino e dos recursos da educação pública no período de Pandemia; e quais ações políticas no campo da educação apontam as tendências em que configuram uma ascendente privatização da educação escolar pública?

Considera-se que esta pesquisa ao se pautar na dialética como ferramenta de análise e pesquisa, toma a totalidade das relações nas suas partes, pois essas partes compreendem um fragmento do movimento maior e dinâmico das relações sociais, para tanto procurou-se:

[...] articular alguns elementos teóricos metodológicos que auxiliem na compreensão de processos de produção de diretrizes políticas para a educação, especificamente os presentes em documentos oficiais e oficiosos publicados em suporte de papel ou eletrônico. [...] tais materiais – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais (EVANGELISTA, 2009, n.p.).

O texto se fundamenta em Peroni (2008, 2009, 2018), em Bresser-Pereira (1995, 1997, 2008, 2017); Evangelista (2009, 2014, 2019, 2020); Shiroma (2014); Frigotto (2011); Adrião (2008, 2009), dentre outros. Ele se

estrutura inicialmente tratando da redefinição do papel do Estado como ator da reorganização do processo produtivo, e as consequências da relação público-privado, quando a execução das políticas públicas é repassada à sociedade. Emerge então a descentralização e a administração pública gerencial, com vistas à acentuação do processo de privatização, trazendo à tona os ataques que a democracia tem sofrido, quando da atuação das grandes corporações, como Lemann, Positivo, Todos pela Educação, a título de exemplos.

Trata em seguida de como o estado do Paraná criou expressivas condições de investimento privados e como justifica a descentralização das ações que eram de sua responsabilidade, em nome da qualidade e da eficiência e do acesso à educação pelos alunos da rede. Para isso busca a base legal como as Deliberações 01/2020 e 02/2020 do CEE-PR, decreto Estadual 4.258, de 17/03/2020, entre outras fontes como coletiva dadas à imprensa da SEED/PR e *lives*.

## **2. O ESTADO E A ASCENDENTE PRIVATIZAÇÃO DOS SERVIÇOS PÚBLICOS**

Pensando nas contradições sociais do Estado de classe do qual vivemos, vale trazer para a discussão que o Estado, no seu viés neoliberal, torna-se um instrumento fundamental de defesa de seus próprios interesses abarcando uma compreensão de frações sociais partidarizadas e fragmentadas. Esses interesses, por sua vez, ficam a cargo da representatividade governamental e dependem das forças em representação e em disputas, pois ora este Estado atenderá demandas de cunho mais democrata social, ora demandas de cunho estritamente econômicas de viés neoliberal.

Como balizador de uma proposta de Estado neoliberal no Brasil a partir da década 1990, Bresser-Pereira (2017) aponta que “Para alguns, o Estado é apenas uma organização com poder de legislar e tributar; para outros, [...] além da organização, é também a lei; para outros ainda, é um tipo de sociedade com o poder de legislar e tributar”.

Em contrariedade a esta concepção que foi sendo materializada no Brasil a partir do Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado (BRESSER-PEREIRA, 1995), no qual o Estado restringe-se a um ente que organiza e legisla, Bottomore destaca que Marx:

[...] considera o Estado como a instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a



exploração de classe. [...]. O executivo do Estado moderno nada mais é do que um comitê para a administração dos assuntos comuns de toda burguesia (BOTTOMORE, 1988, p. 133-134).

Enquanto o neoliberalismo propõe a privatização e o Estado mínimo, a Terceira Via pretende reformar o Estado, que passa a ser o coordenador e avaliador das políticas, mas não mais principal executor. Assim, o Terceiro Setor é a estratégia da Terceira Via para a execução das políticas sociais. A parceria entre o público e o privado acaba sendo “a política pública” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p.18).

No entanto, a crise enfrentada pelo capitalismo, a partir dos anos de 1970, apontam baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, com isso as novas alternativas criadas para a expansão do capital, as quais resultaram “no neoliberalismo, na globalização, na reestruturação produtiva e na terceira via; que redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais, com profundas consequências para a relação público-privada” (PERONI, OLIVEIRA, FERNANDES, 2009, p. 762), ou seja, reestrutura-se a produção com predominância do capital financeiro.

Tem-se, nos últimos anos, a presença pontual da iniciativa privada, legalizadas pela Emenda Constitucional nº.19 de junho de 1998; a Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004 que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, dentre outros dispositivos legais.

O Estado brasileiro ao ser reformado pela Emenda Constitucional nº. 19/1998 que modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências; introduziu dois novos princípios:

[...] o de que o “interesse público” não necessariamente é estatal, com a conseqüente inclusão do conceito de “público não-estatal”, pela primeira vez na Constituição Federal; e o segundo princípio, o de que os serviços até então considerados privativos do Estado poderão ser, mediante contratos, transferidos ou “gerenciados” pela iniciativa privada (ARELARO, 2007, p. 913).

Além disso, outra maneira, que o caráter gerencial desse modelo se manifesta é pelo processo de descentralização (BRESSER-PEREIRA, 2008) - que faz a transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de

apoio, com uma administração pública gerencial, subordinados a critérios gerenciais de eficiência, pois aí predominam burocratas com capacidade gerencial.

As principais características da administração pública gerencial, que também vem sendo chamada de nova administração pública, são assim sintetizadas:

a) orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente; b) ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão (ao invés de controle dos procedimentos); c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou corpos de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas; d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas; e) distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas de Estado, por definição monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de Estado não está envolvido; f) transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos; g) adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos (1) de controle social direto, (2) do contrato de gestão em que os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e (3) da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrada; h) terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 41).

Bresser-Pereira (2008) compreende a descentralização como um processo de:

[...] delegação de poder para níveis inferiores, ao mesmo tempo tornando mais forte o núcleo estratégico do Estado, e mais eficazes os mecanismos de responsabilidade social. Mas a descentralização não é total: uma característica central da reforma gerencial é separar a formulação de políticas, que permanece centralizada, da execução, que é descentralizada (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 400).

A reforma gerencial tem um duplo papel “[...] prover serviços sociais e científicos em bases competitivas e exercer o controle social [...]” (PERONI, PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 767). Então o Estado transfere a execução de serviços sociais e científicos e se mantém como provedor de fundos a essas atividades (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

As mesmas autoras (2009) afirmam que esse processo redefine, dentre outras coisas, o conteúdo da Política Educacional, onde a gestão gerencial visa maior eficiência e eficácia do sistema.

Passou então a gestão democrática da educação a ser subsumida por outra lógica de gestão, que tomou como imperativo a persecução da administração por objetivos em escala organizacional, com fortes componentes de divisão do trabalho, de racionalidade instrumental e hierarquia estrutural, com vistas à qualidade total do setor educacional. Assim, no campo educacional intensifica-se uma tendência de retomada do capital humano e de proposições gerenciais como norte para as questões escolares, sobretudo nos processos de regulação e gestão dos diferentes níveis de ensino (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 772).

A estrutura do Estado se adapta às necessidades atuais do capital, no mercado privado, com a flexibilização de atividade e de pessoal. Para cada setor dos serviços públicos tem-se iniciativas privadas distintas, próprias. As elites organizacionais usam da fragmentação do Estado para se estruturarem e conduzirem seus interesses no Estado (FURTADO, 2011). Essa fragmentação proporciona a não visão do Estado como um conjunto unitário e ele passa a desempenhar a função de uma mera estrutura hierárquica de poder (FLEURY, 1994).

Nesse modelo o público não-estatal, o terceiro setor (ONGs), e as instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares representam a sociedade civil<sup>2</sup>. “Estes organismos, criados com o objetivo de prover serviços sociais na área de saúde, educação, proteção contra o crime, transporte público, enfim, de alívio à pobreza, têm em comum o fato de serem não-lucrativos e fazerem parte da sociedade civil (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p.768).

---

<sup>2</sup> Marx compreende sociedade civil como: “a organização social que se desenvolve diretamente a partir da produção e do intercâmbio e que constitui em todos os tempos a base do Estado e da restante superestrutura idealista” (MARX, 2009, p.110).

Assim as propostas da participação social e de descentralização para privatização vão delineando novas relações entre Estado e Sociedade, expressas nas interferências de formulações de políticas públicas. Em nosso ordenamento jurídico – Constituição Federal de 1988 – a educação é responsabilidade do Estado, da Família e da Sociedade Civil.

O mesmo ordenamento em seu Artigo 213, contempla, ainda, o financiamento da educação privada com recursos públicos. Então a nova retórica da privatização

[...] pretende estimular a participação da sociedade na esfera pública tem como finalidade a aproximação entre financiamento e administração, tanto nas relações do poder público com o mercado quanto na transferência de responsabilidades para os municípios e para a escola no caso da educação. Pode estar funcionando como uma estratégia para reconfiguração do papel do Estado, para que diminua seu tamanho e atuação, restringindo muito mais ao papel de articulador, regulador e indutor de tais políticas (SANTOS, 2008, p.03).

Peroni e Adrião (2008) discutem que ao setor privado, falaciosamente, são atribuídos padrões de eficiência e produtividade, colocando em dúvida o quanto a gestão democrática, a qualidade dessa educação - no setor público- atende com efetividade às necessidades sociais, abrindo possibilidades de estratégias para se criar propostas pedagógicas dirigidas pelo capital.

Nessa direção, Frigotto (2011) aponta mecanismos, em que

[...] o primeiro chega ao chão da escola calcado na ideia de que a esfera pública é ineficiente e que, portanto, há que serem estabelecidas parcerias entre o público e o privado, mesmo mediante disfarce, quando o privado permanece encoberto pelo eufemismo que engloba organizações sociais ou o chamado terceiro setor. A esses institutos privados ou ONGs cabe selecionar o conhecimento, condensá-lo em apostilas ou manuais, orientar a forma de ensinar, definir os métodos de ensino, os critérios e processos de avaliação e controle dos alunos e dos professores (FRIGOTTO, 2011, p. 248).

Frigotto (2011) afirma que a primeira década deste século (2000-2010) foi sustentada pelas práticas e concepções educacionais ditadas pelo mercado “seja no controle do conteúdo do conhecimento, seja nos méto-

dos de sua produção ou na socialização, autonomia e organização docentes” (FRIGOTO, 2011, p. 247).

As políticas educacionais estão inseridas no quadro de crise do capitalismo mundial o qual redefine o papel do Estado para que esse atue de forma mais decisiva ao reorganizar o processo produtivo.

O Estado não deixou de ser responsável por oferecer serviços públicos à população, mas se alterou a concretização dessa responsabilidade. A tensão entre equidade e eficiência balizou a preocupação dos reformadores e dos governantes em viabilizar uma “nova gestão pública” caracterizada pelo incremento das parcerias público-privadas. O discurso sobre o “público não estatal” justificou a transferência de parte das tarefas de provimento dos serviços públicos a organizações não governamentais (ONG), tendo em vista instituírem, por meio dos contratos de gestão, novas formas de gerir o social. Em última instância, era disso que se tratava, e se trata (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014. p. 23).

Com isso os discursos produzidos apontam que o governo deve se ajustar às novas circunstância da era global, às demandas do mundo e neste processo de renovação, vão engendrando novas formas de subordinação da Educação Básica aos interesses das corporações do setor privado, pelo chamado terceiro setor. Os processos de gestão da escola pública passam a ser gestados por ele (setor privado), com medidas e organizações a ele associadas. Pode-se citar como exemplos as fundações Lemann, Unibanco, Instituto Positivo, “Todos pela Educação”, que se constituem como corporações de grupos empresariais, e que passam a concorrer e a disputar o mercado educacional.

Esses processos de privatização e de mercantilização vem se materializando no Brasil e no discurso de que é necessário à governança o ajuste às novas circunstâncias da globalização.

A construção de obras de infraestrutura será terceirizada. [...] As empresas produtoras de bens serão privatizadas. As empresas produtoras de serviços públicos serão objetos de concessão a empresas privadas [...] E, finalmente, a oferta de serviços sociais será entregue, também de forma competitiva, não a empresas privadas, mas a organizações públicas não-estatais. Este é um fenômeno que está começando a acontecer em todo o mundo, embora a grande

maioria dos analistas ainda não se tenha dado conta dele (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 94).

Ao tomar a educação como mercadoria, tem-se uma influência direta no processo de gestão pública e na composição dos currículos (exemplo disso, a BNCC)<sup>3</sup>, pautados nos princípios da gestão privada, com “alinhamentos de decisões (metas conjuntas) e ações a processos de avaliação e de controle de resultados” (CARVALHO; PERONI, 2019, p. 58). Pode-se ainda a partir de Adrião, *et al.* (2008) compreender que pela aquisição de materiais didáticos e, por consequência, uma explícita compra de “sistemas de ensino”, o Estado vai criando condições para privatizar campos e ações que anteriormente eram de sua responsabilidade.

O Estado, ao beneficiar a esfera privada, passa também a dirigir as políticas educacionais na defesa da eficiência educacional, estabelecendo a relação do privado como parceiro do público (ADRIÃO; PERONI, 2009).

A esfera educacional responde às exigências acima indicadas por meio da adoção de distintas políticas de convênio e parcerias: comprando material apostilado, adquirindo sistemas de gestão elaborados por instituições com ou sem fins lucrativos, ampliando as matrículas custeadas por recursos públicos em instituições privadas, além da terceirização de merendas e contratação de funcionários que não integram o quadro do magistério (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 111).

Os argumentos para a defesa da adoção de materiais educacionais para garantir a qualidade da educação podem ser exemplificados nas palavras de Viviane Senna:

---

<sup>3</sup> O Movimento Pela Base Nacional Comum (MPB) organiza setores empresariais desde 2013. Apoiam-no, entre outros, Fundação Lemann, “Movimento Todos pela Educação” (TPE), Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Itaú BBA e Conselho Nacional de Secretários de Educação. Constam entre seus membros Denis Mizne e Camila Pereira, diretores da Fundação Lemann; Rossieli S. da Silva, então secretário de Educação Básica do MEC e ex-ministro da Educação; Maria Helena G. de Castro, ex-secretária executiva do MEC; Cláudia Costin, diretora do CEIPE da Fundação Getúlio Vargas; Cleuza Repulho, ex-presidente da UNDIME; Guiomar N. de Mello, consultora e membro do CNE, além de vasto currículo na área política, educacional, tendo sido funcionária do Banco Mundial; Mozart N. Ramos, Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna; Priscila Cruz, Presidente executiva do TPE, e numerosos representantes tanto da esfera estatal, quanto de monopólios e Organizações Não Governamentais. (Cf. Neves; Piccinini, 2018). (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p.79).

Os materiais são fortemente estruturados, de maneira a assegurar que um mesmo professor inexperiente, ou com preparação insuficiente – como é o caso de muitos professores no Brasil - seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade, com elevado grau de participação dos alunos na sala de aula, na escola e na comunidade (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 111).

Parafrazeando Souza e Evangelista (2020), que tratam da janela de oportunidade para o capital educador em tempo de Pandemia, percebe-se que esse capital, neste momento histórico encontrou condições objetivas de propor soluções a um número significativo de “clientes” (para o capital), nada mais nada menos, que 47,9 milhões de matrículas e 2,2 milhões de docentes em 180,6 mil escolas (INEP, 2020).

Essa manifestação de como o capital interfere nas políticas educacionais algumas vezes se revestem do discurso – aparentemente – democrático, da participação e autonomia.

Uma vez reconhecido o fechamento das escolas, a OCDE e a UNESCO defendem que os entes federados têm capacidade de autorregulação para planejar um cronograma de ação flexível, criativa e reproduzível em escala. Essa é uma maneira de intervir na política educativa contornando-se a impossibilidade de agir por dentro do Ministério da Educação. O CNE pareceu infenso à disputa, pois Maria Helena G. de Castro e Eduardo Deschamps assinalam que “as orientações para realização de atividades pedagógicas não presenciais” são apenas sugestões, pois contam com a capacidade de “inovação e criatividade das redes, escolas, professores e estudantes” (EVAGELISTA; FIEIRA, FLORES, 2020).

As autoras acima (2020), a respeito do tema, elaboram a seguinte questão: há como transformar o fechamento das escolas em oportunidade para o mercado? As mesmas autoras oferecem uma resposta, trazendo a colocação feita pelo instituto Lemann ao *Jornal O Globo*: “O que eu mais gosto é que toda crise é cheia de oportunidades”.

Neste quadro, os empresários estão se organizando para atacar estas questões de infraestrutura que afetam o aumento da produtividade. Vários movimentos estão se organizando há algum tempo [...]. Há um grupo mais ideológico e há outro mais operacional, o pessoal do faturamento. Não acreditam na escola pública e querem sua

privatização – seja por concessão, seja por vouchers. [...] Os empresários e seus apoiadores defendem uma versão instrumentalizada de educação a qual disfarçam muito bem com bandeiras como “primeiro o básico”, “os direitos da criança têm que vir primeiro”, etc. [...] (FREITAS, 2014, p. 51).

Com isso o fechamento das escolas, o discurso do direito à aprendizagem e a oportunidade para o mercado financeiro deram lugar às preocupações de implementação de respostas tecnológicas, de modo remoto durante o período de isolamento (EVANGELISTA, FIEIRA; FLORES, 2020).

Conquanto residentes num país que se caracteriza pelo atraso tecnológico, no qual em torno de 42% das residências nacionais não têm computadores, os participantes dos seminários virtuais destacaram que o problema da conectividade e da posse de artefatos que o viabilizassem não eram impeditivos para assegurar o “direito à aprendizagem”. Em tese, o Estado providenciará sinais de Internet em lugares públicos ou enviará material impresso aos locais ermos (EVANGELISTA; FIEIRA; FLORES, 2020, n.p).

Retoma-se com isso a dualidade funcional que o Estado assume face a determinadas demandas do capital e os investimentos faraônicos para que se pudesse consolidar as propostas apontadas, frente às necessidades que a educação escolarizada brasileira apresentar-se-ia com o isolamento social.

Para o “Movimento Todos pela Educação” as:

[...] organizações nacionais, internacionais e organismos multilaterais têm, inclusive, realizado curadorias e indicado soluções e recursos tecnológicos para redes de ensino, escolas, professores e famílias, visando, neste momento de distanciamento social, apoiar o processo de aprendizagem dos alunos (Movimento Todos pela Educação, 2020, p. 11).

Então com a janela de oportunidades abertas ao mercado, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), associação sem fins lucrativos, é um exemplo de atuação em apoio “formulação de políticas públicas, desenvolvemos conceitos, prototipamos ferramentas e articulamos os atores do ecossistema do ensino básico” (CIEB, 2020a, n. p.).



[...] A compra pública de tecnologias educacionais é tema de inegável importância para o sistema educacional brasileiro e para o desenvolvimento nacional. De um lado, pode oferecer soluções inovadoras para promover qualidade, equidade, contemporaneidade e melhoria na gestão do sistema educacional. De outro, pode incentivar o mercado emergente de empresas de tecnologias educacionais, gerando empregos e estimulando o desenvolvimento socioeconômico. O Brasil tem necessidade de produtos e processos educacionais inovadores que possam contribuir com a qualidade do sistema de educação, aumentando as chances de gerar impacto no aprendizado. O desenvolvimento e a aquisição de tecnologias novas para atender a essas especificidades estão relacionadas à capacidade do país de mudar o seu padrão de desenvolvimento [...] (CIEB, 2020b, p. 06-11).

E assim as ações se efetivam em:

As soluções mágicas, das quais o professor parece ser mero instrumento, são: aulas pela TV local; videoaulas por redes sociais; aulas on-line; plataformas on-line; materiais digitais para professor e aluno; uso de redes sociais; tutoria on-line; tarefas por WhatsApp; podcast; kits; blogs; bancos de aulas prontas, aplicativos. Ao lado dos instrumentos de ensino estão os “parceiros”: emissoras de televisão e telefonia, organizações comunitárias, setor privado de tecnologia, emissoras de rádio, consultores com seus pacotes de aprendizagem digitais ou impressos. As experiências exitosas que surgirem serão compartilhadas, posto que o Brasil é um imenso laboratório de práticas educativas a serem aproveitadas e catalogadas, sem autorias reconhecidas, ideia difundida pelo BM e executada pela Unesco. Empresas do “ramo educacional”, nacionais e estrangeiras, aproveitam essa janela de oportunidades aberta pelo massacre à classe trabalhadora e potencializam a venda de seus produtos (EVANGELISTA; FIEIRA; FLORES, 2020, n.p.).

E como isso tem se delineado no Estado do Paraná é o que se discutirá na próxima sessão, tendo claro que se trata de um Estado neoliberal, como foi discutido ao longo da primeira seção, no qual a privatização do que é público toma corpo nos programas governamentais pós 1990 e se acentuam tendo nos tempos de pandemia um alargamento da oportunidade de negócios para o empresariado.

## 2. MANIFESTAÇÃO DO CAPITAL NAS JANELAS DE OPORTUNIDADES FRENTE À PANDEMIA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

A rede estadual de educação do Paraná em 2020 constituía-se de 2.132 escolas, 47.601 turmas, com 1.043.789 alunos e 65.673 professores. Diante da Pandemia as atividades escolares foram suspensas pelo Decreto Estadual 4.258, de 17/03/2020, que altera o Art. 8º do Decreto n.º 4.230, de 2020, de 16/03/2020<sup>4</sup> (PARANÁb, 2020).

A Deliberação 01/2020 do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE-PR, institui o regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná com autorização e orientação de atividades escolares não presenciais, frente à legislação específica sobre a pandemia, além de outras providências (PARANÁ, 2020c).

Todavia, a Deliberação CEE-PR nº. 02/2018 prevê que:

Art. 29. Compreende-se como efetivo trabalho escolar, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no regramento definido pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, **as atividades devidamente planejadas e presentes na Proposta Pedagógica Curricular, que contam com a participação de profissionais do magistério e estudantes.** Parágrafo único. Para ser considerado dia letivo de efetivo trabalho escolar deve haver o controle da frequência do estudante (grifo da autora) (PARANÁ, 2018, n.p.).

Mesmo que o Conselho Estadual delibere sobre a participação dos profissionais e estudantes na elaboração das propostas pedagógicas, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR, pela Resolução n.º 1014/2020 – GS/SEED, de 03 de abril de 2020, resolve,

Art. 1.º Compôr, em caráter emergencial, grupo de trabalho com professores da Rede Estadual de Ensino, por meio de chamamento, visando à gravação de videoaulas e produção de material didático-

---

<sup>4</sup> Art. 8º As aulas em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em universidades públicas ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020.

Parágrafo único. O período de suspensão poderá ser compreendido como antecipação do recesso escolar de julho de 2020, a critério da autoridade superior dos Órgãos e Entidades relacionados no *caput* deste artigo (PARANÁ, 2020b).

pedagógico (plano de aulas e atividades), a fim de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, a partir de 6 de abril de 2020 (PARANÁ, 2020d).

Esse grupo então passa a produzir material, padronizado para todo o Estado, e, na data prevista, disponibilizou nos canais de TV privada, contratada pelo governo estadual. A proposta pedagógica das instituições, em suas particularidades foram desconsideradas, tendo como imperativo a padronização, visando à eficiência.

No âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, para a adoção de atividades não presenciais, é fundamental que a instituição de ensino identifique, em seus cursos e modalidades, os conteúdos em que essa oferta é possível, porém, garantindo a totalidade orgânica prevista na proposta pedagógica curricular aprovada. Por conseguinte, as propostas pedagógicas curriculares não poderão sofrer solução de continuidade (PARANÁ/CEE, 2020e, n.p.).

O texto acima deixa claro a necessidade de garantir a “totalidade orgânica” prevista na proposta pedagógica no período de pandemia e após. No entanto, essa autonomia didático-pedagógica-administrativa não se efetiva quando se apresenta modelos pedagógicos, sem uma discussão de base, com imposições veladas com falas democráticas.

Duas questões emergem dessa ação: A negação da Proposta Pedagógica das instituições escolares, construídas pelo coletivo, com ataque direto à gestão democrática; abrindo precedentes a qualificação dos professores como profissionais liberais, por meio de pagamento por hora-aula gravada em forma de auxílio financeiro, conforme Resolução nº. 1.014/2020 – GS/SEED (PARANÁ, 2020f).

Além de equivocada a produção da atual proposta pedagógica em curso nas escolas estaduais - dissonantes à proposição do Conselho Estadual de Educação - o atual secretário de educação do Estado do Paraná demonstra inaptidão ao tratar do tema quando declara:

Quem são os protagonistas dessas aulas da TV aberta? Estão gravando, estão abertas a todos, tem um processo que se credenciam por um processo (edital) aprovados poderão gravar para todos (Primeiro tripé); o segundo pilar querer todos os professores como protagonistas no aprendizado dos jovens - desse processo, pelo

aplicativo usando a metodologia *Google Classroom*. E o terceiro tripé é o *Aula Paraná* que se assemelha ao *Classroom* e não consome o pacote de dados dos alunos. [...]. O ideal é que o aluno faça as atividades pelo *Classroom*, assim a gente vê sua presença (PARANÁ, 2020g, n.p.).

Cabe destacar que durante esta *live* houve inferência enfática ao termo “poder”, no sentido de que todos teriam condições - se quisessem, para acessar às aulas e desenvolver com êxito os processos de ensino e aprendizagem, sem maiores complicações.

Foram criados aos alunos, professores e demais servidores da rede estadual e-mails a partir da plataforma *Google*. Além do uso da plataforma do *YouTube*, para manter no ar as videoaulas. Vale ressaltar que o faturamento dessas empresas se situa no número de seus usuários, além dessas terem acesso e controle dos dados pessoais dos estudantes e professores mediante seus cadastros.

Outro mecanismo do qual a SEED/PR utilizou-se para manter o controle do acesso e da presença docente e discente às aulas remotas, no *Google Classroom*, foi o BI – *Business Intelligence*, alegando que se trata de “[...] um sistema de informação de processo de coleta, organização, análise, compartilhamento e monitoramento de informações que darão suporte à gestão de políticas públicas e à administração em geral” (PARANÁ, 2020h).

Esse controle de presença, a partir do BI é explicado pelo Secretário Estadual de Educação, afirmando que: “Agora, em toda sala virtual do *Google Classroom* haverá sempre um formulário de presença em que basta marcar ‘sim’. A ação leva poucos segundos e garante o registro da participação do estudante na aula daquela disciplina” (PARANÁ, 2020h).

No entanto, em 16 de dezembro de 2020, ao findar o ano letivo, o controle aferido pelo estado trouxe à tona seus objetivos, frente à consulta dos gestores escolares, até então pelo processo democrático de escolha pela comunidade escolar.

À luz da Resolução n.º 5.085/2020 – GS/SEED, o Art. 1.º em seu § 2.º contemplou a seguinte redação:

§ 2.º Não serão prorrogados os mandatos dos diretores e diretores auxiliares que não se adaptaram à gestão escolar no sistema de aulas não presenciais, segundo decisão do Núcleo Regional de Educação, observados os seguintes critérios: I – participação dos estudantes nas aulas não presenciais ofertadas por meio da aula Paraná, aferida por

meio do Registro de Classe On-line; II – número de acessos ao aplicativo Google Classroom, aferido por meio da taxa de rendimento anual do Estabelecimento de Ensino; III – número de questões respondidas no aplicativo Google Classroom, aferida por meio da taxa de rendimento anual do Estabelecimento de Ensino; IV – número de *meets* válidos realizados, aferido por meio da taxa de rendimento anual do Estabelecimento de Ensino; V – efetividade do desempenho do aluno quando utilizado o material impresso, aferido por meio da taxa de rendimento anual do Estabelecimento de Ensino; VI – frequência consolidada dos estudantes em 2020 no Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE; VII – rendimento consolidado dos estudantes em 2020 no Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE (PARANÁ, 2020i).

Percebe-se o controle em prol da eficiência do serviço público, pelos mecanismos e formas de aferimentos, resultando nas punições. Para futuras pesquisas, nessa linha, aponta-se ainda o programa “Tutoria Pedagógica”<sup>5</sup>, implantado em 2019, ou seja, fora de nosso espaço temporal, nesta pesquisa.

Ainda dentro das ferramentas tecnológicas, apresentadas pela SEED/PR, teve-se o aplicativo *Aula Paraná* na tentativa de prover acesso aos estudantes às aulas de modo *offline*, para tanto se estabeleceu parcerias com operadoras de telefonia, como a Claro, para prover ampliação de uso de dados móveis aos estudantes usuários dessa operadora. O Estado pagou às empresas de telefonia o valor de 1 centavo o mega (PARANÁ, 2020g), sendo que se trata de aproximadamente 1.043.789 alunos e 65.673 professores, que deixam de ser alunos e professores e se tornam usuários de um produto.

Uma quarta ferramenta foram as aulas televisionadas. Usando da possibilidade apontada pelo governo federal que autoriza pelo Decreto n.º 10.312, de 04 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b) o Recurso de Multiprogramação, desde que com fins exclusivamente educativos ou de exploração comercial, com celebração de convênio ou instrumento congênere com par-

---

<sup>5</sup> Nesse programa a SEED/PR, através dos profissionais dos Núcleos Regionais de Educação, realizam encontros semanais com as equipes gestoras para padronizar as ações pedagógicas institucionais em consonância ao plano de governo. Os princípios que norteiam essa proposta são de: Aprendizagem na Prática, Parceria, Customização, Protocolos e combinados, Intencionalidade e Transparência; Foco na Aprendizagem dos alunos, e seu objetivo “é qualificar os diretores e pedagogos e proporcionar aos professores subsídios para elaborar uma boa aula com foco no aprendizado dos alunos” (PARANÁ 2019).

ceria com a União, Estados, Distrito Federal e Municípios. No Paraná, tal parceria se firma junto à TV Record, com o recurso da multiprogramação, abrindo-se outros 03 canais, na frequência 7.2, 7.3, 7.4 (PARANA, 2020g),

Os gestores públicos, então, usam do expediente do protagonismo, e buscam convencer os professores que a padronização, ferramentas de controle, a rotinização trazem benefícios e auxiliam em resultados melhores, com isso se justifica também uma formação meramente instrumental (PARANÁ, 2020g). O termo instrumental refere-se Aos processos de instrumentalização se manifestam, dentre outras formas, em categorias como capacitação, treinamento, ao que defendemos como formação, pois quando treinamos ou capacitamos temos uma proposta do USO DE, quando formamos temos uma proposta do DESENVOLVER, de VIVENCIAR, de COMPREENDER processos (MARQUES PALAGI, 2016). Ao desenvolver, vivenciar e compreender os processos denomina-se instrumentação.

O acesso à informação está resolvido pela instrumentação eletrônica. Mas o acesso à formação é algo a ser resolvido, ainda que existam muitas experiências dignas de nota. As perspectivas que se abrem são, deveras, surpreendentes. [...]. Quando menos, tais horizontes obrigarão a uma redefinição radical da escola e do professor, e em particular do ambiente mais adequado de aprendizagem, que certamente não serão a aula, a sala de aula, as classes massificadas, e assim por diante. Entretanto, de novo seria o caso lembrar que mudanças desta magnitude e profundidade deveriam estar atreladas à cidadania, e não apenas ao mercado, sobretudo ao mercado de informática (DEMO, 1999, n.p.).

Esse protagonismo docente reduz o professor de sua atuação a aspectos meramente práticos, operacionais e cotidianos, relegando-o a um “professor de resultados, performático, monitor, oficineiro, eficaz, aprendiz, responsabilizado, treinado, em obsolescência [...]”. (EVANGELISTA, 2019, p. 03).

Somado a isso o Estado nega a função das universidades no ensino, pesquisa e extensão e dos pesquisadores ao instituir um “pacote” de ações, desarticulando a universidade da sociedade.

Neste íterim é que por meio da descentralização da execução, o Estado do Paraná entrega, além de seus recursos à iniciativa privada, a gestão do processo educativo quando uniformiza as propostas curriculares a partir de um mesmo preceito pedagógico técnico, um neotecnicismo edu-

cacional (FREITAS, 2014), onde manuais, roteiros, trilhas, gravações, canais de vídeos abertos e via internet ocupam os espaços de interação, de produção de conhecimento, de protagonismo docente e estudantil, na vil e desajustada tentativa de uniformizar comportamentos, condições de acesso e permanência. O resultado é uma transferência de recursos públicos para órgãos que supõe saber da realidade educacional de cada comunidade escolar, desrespeitando as diferenças locais, regionais e seus respectivos projetos pedagógicos institucionais.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na busca por responder sobre como as ações ofertadas pelo Governo do Paraná se caracterizaram em processos de descentralização para fins de privatização do ensino e dos recursos da educação pública no período de Pandemia; e quais ações políticas no campo da educação apontam as tendências dessa descentralização, esta investigação, em seu percurso, articulou a análise do estado brasileiro regido pela macropolítica neoliberal, em relação à ascendente privatização da educação estadual no estado do Paraná em tempos de Pandemia.

Cabe destacar que este Estado perfaz o processo de transferência de recursos públicos para empresas, sem discussão, licitação, ou tentativa de buscar oferecer o serviço com recursos – humanos e tecnológicos – próprios, desvelando que o bem comum parafraseado por governantes e sociedade civil tem faces diferenciadas e seletivas, e por vezes excludentes, a depender das forças em disputas dentro do aparelho do Estado. Delega-se a terceiros aquilo que caberia ao Estado prover, por meio da introdução de execução das políticas públicas pela iniciativa privada, com os recursos públicos.

Tais questões são acentuadas por movimentos como “Movimento Todos pela Educação”, os quais se auto declaram como um projeto de sociedade e educação, usando de um discurso democrático, voltado à participação da sociedade civil traçando parâmetros de qualidade educacional, com pretextos de modernização. Assim, a titularidade em promover e prover o direito à educação deixa de ser do Estado, ele permite que as entidades públicas não estatais a façam, todavia, essas entidades cobram que esse mesmo Estado continue sendo o provedor financeiro, e as parcerias ganham campo de atuação e aprovação nas legislações criadas e modificadas para esse fim.

Ao se analisar o contexto da oferta educacional remota no período pandêmico no Estado do Paraná, observou-se as ações e as tendências de como esse processo de descentralização foram aos poucos materializando um aceno e uma naturalização do processo de privatização do ensino público.

A lógica empresarial massifica alunos, professores, enfim a comunidade escolar, com o canto da seria da modernidade. Os resultados dos processos de ensino e aprendizagem são voltados apenas às metas, aos padrões de qualidade, enfim aos resultados, com aulas prontas, padronizadas, que podem ser replicadas em qualquer escola, desconsiderando o contexto de cada instituição, negando a proposta pedagógica, negando lutas de classe e conquistas. Frente a isso, o professor ao perder sua autonomia pedagógica, torna-se um tarefeiro, operador de aplicativos, ferramentas, plataformas e outros aparatos tecnológicos, de uma educação do vivenciar, para uma educação do USO.

Assim se vai delineando o fim da carreira docente como a conhecemos, com intervenções de fiscalização contínuas como o Aplicativo BI, representante concreto do controle sobre as ações dos sujeitos, negando a autonomia pedagógica expressa no Projeto Político Pedagógico.

O período de Pandemia e a inserção maciça das tecnologias digitais nos espaços escolares, expressam políticas de um Estado descentralizado com um controle efetivo, desde que atenda aos interesses do capital. Assim, o governo viabiliza a privatização sem diminuir o controle, ou seja, assume o controle total e o faz com um discurso do direito à aprendizagem, na tentativa de angariar convencimento diante de um cenário sensível e trágico.

A pesquisa tratou das tecnologias digitais enquanto mercadoria do capital, porém outras abordagens de como se deu a formação de professores frente às tecnologias digitais e o diálogo com as políticas públicas, no Estado do Paraná, tratado por Marques Palagi (2016), também apontaram a instrumentalização em detrimento à instrumentação, ou seja, o treinar o operador de ferramentas, como já visto em *Tempos Modernos*.

As tecnologias são apenas meios e não fins educacionais, que podem impulsionar, potencializar e contribuir com o acesso ao conhecimento, e não apenas à informação, mas esse processo necessita da interlocução do professor, respaldado em uma proposta pedagógica da instituição, e isso não ocorrerá se os organismos mundiais e nacionais, que concebem a educação como mercadoria continuarem a adentrar a essas janelas.



Percebeu-se ainda que as práticas docentes e discentes foram direcionadas sobre o domínio das plataformas, aplicativos, ferramentas e não aos processos de ensino e aprendizagem com tecnologias, ficando evidente nos inúmeros materiais produzidos uma perspectiva da instrumentalização, buscando essa competência técnica para o “USO de...”, e negando qualquer potencialidade voltada aos conteúdos e objetivos educacionais.

Evidencia-se que pelo viés do discurso da competência, da eficiência, e da participação social, o período da Pandemia foi e está sendo o grande laboratório das janelas de oportunidades para que o capital se consolide, ancorado pela descentralização para fins da privatização da educação pública do Estado.

#### 4. REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* Estado e da educação, ou seja, a coletivização das decisões a definição de políticas e a responsabilidade do Estado como executor de políticas universais. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 799-818, 2009.

ADRIÃO, Theresa *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, nº. 108, p. 799-818, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000300009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300009). Acesso em: 23 dez. 2020.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, nº. 100, p. 899-919, Oct. 2007.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 19 de 04, de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio

de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm). Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. **Lei n.º 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm). Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Portarias MEC n.º 343, de 17 de março de 2020**. 2020a. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacacao/pdf/PORTARIAN342DE17DEMARODE2020DelegacompetenciaaoSecretrioExecutivo.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/PORTARIAN342DE17DEMARODE2020DelegacompetenciaaoSecretrioExecutivo.pdf). Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 10.312, de 04 de abril de 2020**. 2020b. Amplia, temporariamente, o escopo de multiprogramação com conteúdo específico destinado às atividades de educação, ciência, tecnologia, inovações, cidadania e saúde de entidades executoras de serviço de radiodifusão de sons e imagens em tecnologia digital, com fins exclusivamente educacionais ou de exploração comercial, em razão da pandemia da covid-19. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10312.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10312.htm). Acesso: 02 nov. 2020.

BRASIL. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19**. 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n.º. 45, p. 49-95, 1998.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O modelo estrutural de gerência pública. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, nº. 2, p. 391-410, Apr. 2008.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451998000300004>. Acesso em 28 out. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Estado, Estado-nação e Formas de Intermediação Política**. Lua Nova, São Paulo, nº. 100, p. 155-185, jan. 2017.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves; PERONI, Vera Maria Vidal. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) como estratégia de atuação do setor privado na educação pública. **Práxis Educativa (impresso)**. v.15, p.1 – 23, 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14343>. Acesso em 28 out. 2020.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA - CIEB– **Quem somos**. Disponível em: <<https://cieb.net.br/quem-somos/>> Acesso 22 de out. 2020a [no texto as fontes foram discriminadas?].

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA – CIEB. **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para o Ensino Remoto**. Disponível em: <http://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020b.

DEMO, Pedro. **Boletim Técnico do Senac**. Volume 25, nº 1 jan/abril 1999.

EDUCAÇÃO digital em rede em tempos de pandemia: Brasil e Portugal - RIE-OnLife. 2020. 1 vídeo (1:10:54). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uoqgs0sQR9g&t=2584s>. Acesso: 30 out 2020.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: RONALDO, M. L.; ARAÚJO, D. S. R. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2009.

EVANGELISTA, Olinda. PEREIRA, Jennifer Nascimento. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. Movimento. **Revista de Educação**, Niterói, ano 6, nº.10, p. 65-90, jan./jun. 2019. Disponível em: [https://file:///E:/32664-109618-1-PB%20\(1\).pdf](https://file:///E:/32664-109618-1-PB%20(1).pdf) Acesso: 31 out. 2020.

EVANGELISTA, Olinda. SOUZA, Artur Gomes de. **Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador**. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>. Acesso em: 12 out. 2020.

EVANGELISTA, Olinda. FIEIRA, Letícia; FLORES, Renata. **Um “presente de grego” para a educação pública brasileira**. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-um-presente-de-grego-para-a-educacao-publica-brasileira/>. Acesso em: 27 out 2020.

FLEURY, Sonia. **Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina**. [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ,1994.

FREITAS, Luís Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, nº. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, nº. 46, p. 235-254, Apr. 2011.

FURTADO, Renata de Souza. **O Estado fragmentado: uma análise das elites organizacionais do Executivo federal e da abordagem da faixa de fronteira no Brasil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, Brasília. 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.-br/handle/10482/10531>. Acesso em: 26 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. IBGE estima população do País em 211,8 milhões de habitantes. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28676-ibge-estima-populacao-do-pais-em-211-8-milhoes-de-habitantes>. Acesso em: 12 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Infográfico Censo 2019**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/download/2019/infografico\\_censo\\_2019.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/download/2019/infografico_censo_2019.pdf). Acesso: 30 out. 2020.

MARQUES PALAGI, Ana Maria. **Formação de professores em tecnologias digitais em diálogo com as políticas públicas no estado do Paraná**. 252 f. Orientadora: Eliane Schlemmer. 2016. Tese (doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS- Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, 2016.

PARANÁ. **Deliberação CEE-PR n.º 02/2018, de 12 de setembro de 2018**. Normas para a Organização Escolar, o Projeto Político-pedagógico, o Regimento Escolar e o Período Letivo das instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

PARANÁ. **Agência de Notícias do Paraná**. 2020h. Aula Paraná facilita registro de presença do aluno. Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modulos/noticias/article.php?storyid=107226&tit=Aula-Parana-facilita-registro-de-presenca-do-aluno>. Acesso 30 out. 2020.

PARANÁ. **Decreto n.º. 4.298/2020, de 19 de março de 2020**. 2020a. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=233015&indice=1&totalRegistros=12&dt=21.2020.18.8.59.97>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PARANÁ. **Decreto n.º. 4.258/2020, de 17 de março de 2020**. 2020b. Regula a Lei n.º. 20.172, de 7 de abril de 2020, que autorizou a concessão de auxílio emergencial, com recursos do FECOP, à pessoa economicamente vulnerabilizada em decorrência da emergência de saúde pública de importância internacional causada pela infecção humana pelo coronavírus (Covid-19). Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=394595>. Acesso em: 23 out. 2020.

PARANÁ. **Deliberação CEE/CP nº. 02/2020, de 25 de maio de 2020.** 2020c. Requerimento apresentado ao Conselho Estadual de Educação do Paraná para a revisão da redação do artigo 2.º da Deliberação CEE/CP n.º 01/2020 para permitir que o regime especial instituído por essa norma possa ser exercido pelas instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao\\_02\\_20.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_02_20.pdf). Acesso em: 25 out 2020.

PARANÁ. **Deliberação CEE/CP nº. 01/2020, de 31 de março de 2020.** 2020e. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus – COVID - 19 e outras providências Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao\\_01\\_20.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_01_20.pdf). Acesso em 25 out. 2020.

PARANÁ. **Resolução GS/SEED nº. 1.014/2020, de 03 de abril de 2020.** 2020f. Dispõe sobre o chamamento em caráter emergencial de professores do Quadro Próprio de Magistério – QPM e professores contratados em Regime Especial – CRES (PSS) para comporem o grupo de trabalho com vistas à produção de material audiovisual destinado a estudantes da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-04/res\\_1014-2020-gs-seed\\_amg\\_chamamento\\_emergencial\\_grupo\\_de\\_trabalho\\_para\\_producao\\_de\\_material\\_audiovisual.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-04/res_1014-2020-gs-seed_amg_chamamento_emergencial_grupo_de_trabalho_para_producao_de_material_audiovisual.pdf). Acesso: 28 out. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED. 2020g. **Coletiva de Imprensa da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED**, de 06.03.2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_3E5—vvlds](https://www.youtube.com/watch?v=_3E5—vvlds). Acesso em: 28 out. 2020.

PARANÁ. Agência de Notícias do Paraná. 2020h. **Aula Paraná facilita registro de presença do aluno.** Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=107226&tit=Aula-Parana-facilita-registro-de-presenca-do-aluno>. Acesso em: 30 out. 2020.

PARANÁ. **Resolução n.º 5.085/2020 – GS/SEED, de 16 de dezembro de 2020.** 2020i. Regulamenta a Prorrogação do mandato dos Diretores das instituições de ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e dá outras providências. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=243554&dt=22.11.2020.9.4.46.373>. Acesso em: 06 jan. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas T. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Público e privado na educação: novos elementos para o debate.** São Paulo, Xamã, 2008. p. 111-127.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 1-27, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, nº. 108, p. 761-778, Oct. 2009.

RT. **Coronavírus: 80% dos estudantes do mundo estão sem aula, diz Unesco.** Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/coronavirus-80-dos-estudantes-do-mundo-estao-sem-aula-diz-unesco-24032020>. Acesso em: 27 nov. 2020.

SANTOS, Terezinha de Fátima Andrade Monteiro dos; OLIVEIRA, Regina Tereza. Cestari de. O controle social e as parcerias entre governos municipais e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna.** Goiânia: Funape; Recife: ANPAE, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, nº.11, p.21-38, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/435>. Acesso em: 08 jan. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19.** Disponível em: <https://bit.ly/3aTZjSd>&gt;. Acesso em: 27 out 2020.

UOL. **Mundo chega a 85,5 milhões de casos de Covid-19, revela OMS.** Disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/noticias/2021/01/07/mundo-chega-a-855-milhoes-de-casos-de-covid-19-revela-oms.htm>. Acesso em: 07 jan. 2021.

UNESCO. **UNESCO COVID 19 deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2020-03/unesco-covid-19-deixa-mais-de-776-milhoes-de-alunos-fora-da-escola>. Acesso em: 16 out 2020.



## CAPÍTULO 9

# A Década de 1990 e a Política de Educação Infantil no Brasil<sup>\*1</sup>

*Dhyovana Guerra  
Ireni Marilene Zago Figueiredo*

### 1. INTRODUÇÃO

O estudo apresentado neste texto insere-se nas produções que investigam a relação entre o Banco Mundial e as Políticas Educacionais no Brasil, na década de 1990, particularmente a Política de Educação Infantil. Todavia, parte-se da década de 1980 por, no mínimo, duas razões. A primeira é que a infância ganhou notoriedade na agenda dos Organismos Internacionais, com destaque para a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). A segunda é que nacionalmente foi promulgada a Constituição Federal de 1988, sendo, na história do Brasil, a primeira a se referir às garantias de efetivação do dever do Estado em relação à oferta da Educação Infantil.

A importância da década de 1990, considerada a *Década da Educação*, se justifica pelo contexto marcado por importantes conferências internacionais e a produção de diversos documentos que subsidiaram, nacionalmente, o processo de elaboração da legislação para a Educação Infantil, com ênfase na preocupação com a pobreza. A Política Social, nesse caso, está focalizada para os grupos socialmente vulneráveis, visando administrar a pobreza por meio da oferta dos serviços básicos de Educação e Saúde.

Assim sendo, o propósito deste texto consiste em refletir sobre a Política de Educação Infantil a partir da relação entre Educação e Pobreza. Para tanto, foram utilizadas fontes do Banco Mundial e documentais oficiais do governo brasileiro. Os teóricos que subsidiaram a análise dos documentos/legislações foram: Rosemberg (2002; 2003); Rossetti-Ferreira; Ramon; Silva (2002); Campos (2008); Kramer (2011); Mota (2016); Cunha (1979); Xavier (1990); Leher (1998); Evangelista; Shiroma (2006); Torres

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.201-218

<sup>1</sup> Este texto é resultado de parte das reflexões desenvolvidas na dissertação de mestrado de Guerra (2020).

(2009); Vieira (2001); Araújo; Cassini (2017); Pires (2015); Moeira; Lara (2012); Bradbury (2013); Silva (2002); Almeida; Lara (2005); Shiroma; Moraes; Evangelista (2011); Frigotto (2011); Guerra; Figueiredo (2017); Guerra (2020); Correa (2011).

A exposição está organizada em duas seções. A primeira seção aborda a Educação Infantil na relação entre Educação e Pobreza considerando a perspectiva adotada pelo Banco Mundial. A segunda traz apontamentos sobre a Política de Educação Infantil na relação entre Educação e Pobreza com ênfase em documentos oficiais brasileiros, tais como Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Projeto de Reconstrução Nacional (1991), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/1996.

## **2. BANCO MUNDIAL: EDUCAÇÃO INFANTIL E POBREZA**

A Educação Infantil, a partir da década de 1970, sofreu influência de modelos não formais e de baixo investimento público, conforme propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). A partir de 1990, estas proposições emanam principalmente do Banco Mundial, que se tornou a principal agência de assistência técnica à educação. A influência dos Organismos Internacionais vincula-se tanto à perspectiva da efetivação dos direitos sociais, quanto a perspectiva de satisfação das necessidades básicas (ROSEMBERG, 2002; ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002).

Rosemberg (2003) evidencia que o estudo sobre a Educação Infantil pode ser dividido em três períodos. O primeiro, entre o final de 1970 e final de 1980, corresponde a implantação de um modelo de Educação Infantil em massa para os países subdesenvolvidos com a concepção de uma educação pré-escolar compensatória, para suprir “carências” culturais de populações pobres. O segundo período envolve as ações de movimentos sociais pró-constituinte e corresponde ao período de abertura política pós-ditadura militar. A Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito à educação da criança de 0 a 6 anos e foram elaboradas propostas de políticas nacionais afastando-se do modelo anterior vinculado ao setor da assistência. O terceiro período é marcado pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9.394/96, marcado por transformações na concepção de Estado e de Políticas Sociais.

Nos países concebidos como subdesenvolvidos pelos Organismos Internacionais, na década de 1990 a expansão da Educação Infantil se constituiu como uma forma de combate a pobreza. Contudo, se deu por meio de modelos que minimizaram investimentos públicos, com incentivo aos programas e espaços não formais e/ou alternativos. Por isso, a prioridade de atendimento, na referida década, esteve voltada para a universalização do Ensino Fundamental. É importante salientar que a atuação do Banco Mundial, no processo de elaboração e divulgação de modelos de Política Educacional para a Educação Infantil, indica a redefinição de prioridades como, por exemplo, o de focalização das Políticas Sociais para as populações pobres (ROSEMBERG, 2002).

A concepção de carência cultural, ou seja, de insuficiência ou desvantagem das crianças pobres, reforçou a concepção de Educação como medida preventiva ao fracasso escolar futuro e deu margem para a formulação de programas e projetos de caráter compensatório. Assim, a Educação poderia compensar, reduzir ou eliminar as “desvantagens socioculturais” por meio da intervenção precoce com métodos pedagógicos adequados (CAMPOS, 2008; KRAMER, 2011; MOTA, 2016).

Na perspectiva da carência cultural a Educação supriria as supostas desvantagens socioculturais, proporcionando a equidade e, assim, a possibilidade de mobilidade social. Contudo, a Educação não é suficiente para reduzir a pobreza, uma vez que esta é consequência da estrutura socioeconômica e política, portanto, condição intrínseca ao capitalismo. A defesa de boas práticas pedagógicas para reduzir a pobreza encontra respaldo na doutrina liberal<sup>2</sup>, a qual contribui para dissimular “[...] os mecanismos de discriminação da própria educação, bem como os da ordem econômica. As desigualdades entre as classes sociais bem como a dissimulação que as produz (pela educação) são produto da ordem econômica capitalista.” (CUNHA, 1979, p. 60).

Cumprir lembrar, também, que na década de 1990 a globalização é a noção mais insistentemente evocada para justificar a inevitabilidade das

---

<sup>2</sup> “[...] a doutrina liberal, instrumento de luta da burguesia contra o Antigo Regime fundava-se nos princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade, e da democracia. Opunha à ordem ‘íniqua’ que convertia, fundada na desigualdade ‘herdada’, a ordem capitalista, que espreitando as desigualdades ‘naturais’, se consubstanciava numa sociedade hierarquizada, porém justa e para tanto ‘aberta’. A noção de sociedade aberta, concebível apenas numa ordem caracterizada por uma diversidade crescentemente complexa de tarefas, funções e papéis sociais, implicava a possibilidade de mobilidade social com base nos ‘méritos’ individuais.” (XAVIER, 1990, p. 60-61).

reformas. A Educação, em particular, é considerada fundamental e encontra-se decisiva e crescentemente no centro das proposições do Banco Mundial, como um requisito imposto pela globalização. Para o Banco Mundial, a Educação e a Saúde constituem-se em variáveis fundamentais para a promoção da inserção dos países em desenvolvimento ao processo de globalização, perspectiva macroeconômica, e dos pobres e desempregados à atividade produtiva, perspectiva microeconômica. Desse modo, na percepção desta instituição, “[...] se não é possível integrar as pessoas ao tempo hegemônico (era do mercado ou globalização) pelo desenvolvimento econômico, é preciso integrá-las de uma outra forma. E a educação é a mais recorrentemente citada.” (LEHER, 1998, p. 259).

Em relação à pobreza, o que se observa é que atualmente a linha de pobreza pode ser definida dentro dos limites de renda de R\$ 70 a R\$ 140 *per capita* por mês<sup>3</sup>. Na nota “Salvaguardas Contra a Reversão dos Ganhos Sociais Durante a Crise Econômica no Brasil (2017)”, o Banco Mundial realiza uma análise de microssimulação, considerando dois cenários possíveis de mudanças no PIB real em 2016 e 2017, “[...] objetivando fornecer uma zona estreita o bastante para que sejam tomadas decisões sobre políticas públicas que antecipem os impactos adversos da crise na pobreza” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1).

Na nota, o Banco Mundial (2017) apontou que mais de 28,6 milhões de brasileiros saíram da pobreza entre 2004 e 2014 e os avanços foram possíveis devido ao crescimento econômico, oportunidades de emprego e programas de transferência de renda que reduziram o nível de miséria como, por exemplo, o Bolsa Família. Entretanto, sobre os impactos na pobreza e na desigualdade, a nota apontou que, no Brasil, em 2014, a pobreza era estimada em 7,4% e a pobreza extrema em 2,8% e, em 2015, os valores saltaram, respectivamente, para 8,7% e 3,4% (BANCO MUNDIAL, 2017), conforme Tabelas 1 e 2.

---

<sup>3</sup> “O Governo do Brasil mede as taxas de pobreza usando as linhas administrativas de R\$ 70 per capita por mês e R\$ 140 per capita por mês (em preços de junho de 2011), com base nos limites usados para determinar a elegibilidade para o plano Brasil Sem Miséria e para o programa Bolsa Família. Em abril de 2014, o Governo do Brasil revisou o limiar de elegibilidade para R\$ 77 para a pobreza extrema e R\$ 154 para a pobreza, valores que subiram para R\$ 85 e R\$ 170, respectivamente, em 29 de junho de 2016. A despeito do recente aumento no limiar de elegibilidade, os limiares de R\$ 70 e R\$ 140 (ajustados pela inflação) ainda são usados como linhas de pobreza implícitas para as estimativas da pobreza no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 5-6).

**Tabela 1** – Resultados da microssimulação do Banco Mundial sobre a proporção de pessoas pobres (*poverty headcount ratio*) no Brasil para 2016-2017, considerando o cenário 1, comparado aos dados de 2014 e 2015.

Grupo Social	Número de pessoas por ano			
	2014	2015	2016	2017
	VB VP (%)	VB VP (%)	VB VP (%)	VB VP (%)
<b>Extrema pobreza (R\$70)</b>	-- (2,8%)	6,8 mi (3,4%)	8,3 mi (4,1%)	8,5 mi (4,2%)
<b>Moderadamente pobres (R\$140)</b>	-- (7,4%)	17,3 mi (8,7%)	19,6 mi (9,7%)	19,8 mi (9,8%)
<b>Pobres, ou vulneráveis (R\$291)</b>	-- --	-- (23%)	-- (24,7%)	-- (24,8%)

VB: Valor bruto em milhões; VP (%): valor percentual. (--) nada consta. Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados disponíveis na nota “Salvaguardas Contra a Reversão dos Ganhos Sociais Durante a Crise Econômica no Brasil”, do Banco Mundial (2017).

A previsão para o cenário 1 considera para 2017 um aumento de 0,515 para 0,522 no Índice de Gini, que mede a desigualdade, o que aponta para um acréscimo de 2,5 milhões no número de pessoas pobres, conforme dados da tabela 1. O cenário 2, considerado “mais pessimista”, o Índice de Gini aumenta para 0,524 em 2017, um acréscimo de 3,6 milhões de pessoas a população que já vivia na pobreza. Os dados foram sistematizados na tabela 2. Cabe destacar que além dos pobres, pessoas com renda familiar mensal entre R\$ 141 e R\$ 290 são definidos como vulneráveis. De acordo com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), a classe média consiste de pessoas com renda familiar mensal acima de R\$ 291 (BANCO MUNDIAL, 2017).

**Tabela 2** – Resultados da microssimulação do Banco Mundial sobre a proporção de pessoas pobres (*poverty headcount ratio*) no Brasil para 2016-2017, considerando o cenário 2, comparado aos dados de 2014 e 2015.

Grupo Social	Número de pessoas por ano			
	2014	2015	2016	2017
	VB VP (%)	VB VP (%)	VB VP (%)	VB VP (%)
<b>Extrema pobreza (R\$70)</b>	-- (2,8%)	6,8 mi (3,4%)	-- --	9,3 mi (4,6%)
<b>Moderadamente pobres (R\$140)</b>	-- (7,4%)	17,3 mi (8,7%)	-- (9,8%)	20,8 mi (10,3%)
<b>Pobres, ou vulneráveis (R\$291)</b>	-- --	-- --	-- --	-- (25,5%)

VB: Valor bruto em milhões; VP (%): valor percentual. (--) nada consta. Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados disponíveis na nota “Salvaguardas Contra a Reversão dos Ganhos Sociais Durante a Crise Econômica no Brasil”, do Banco Mundial (2017).

Para 2017, conforme os resultados apresentados, considerando os dois cenários possíveis, a previsão foi de que a porcentagem de pessoas pobres atingiria entre 9,8% e 10,3%, ou seja, entre 19,8 milhões e 20,8 milhões de pessoas, sendo que a miséria extrema estaria entre 4,2% e 4,6%, ou seja, entre 8,5 milhões e 9,3 milhões de pessoas. Conforme o Banco Mundial, o Brasil ainda é um dos países mais desiguais do mundo. Entretanto, “[...] a redução da pobreza é uma conquista de importância regional, representando quase 50 por cento da redução da pobreza em toda a América Latina e Caribe.” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 2).

O conceito de pobreza apresentado pelo Banco Mundial, que considera o enfoque monetário, a partir de valores que representam os limites entre miseráveis, pobres e não pobres, o qual considera, de modo particular, a renda mensal, tende a dissimular as causas estruturais da pobreza, inerentes à acumulação do capital que geram a desproporcional

apropriação e concentração de riqueza. Ademais, a linha de pobreza estabelecida pelo Banco Mundial e aquela utilizada como parâmetro para a concessão de benefícios sociais, no Brasil, apesar de variável, representa um valor mínimo.

A estratégia de alívio da pobreza, portanto, tem como prioridade a promoção dos direitos humanos mínimos inscritos na promoção de serviços sociais básicos aos pobres. Dessa forma, a preocupação com a redução das desigualdades sociais e da pobreza, através do investimento nas áreas de Educação e de Saúde básica criaram as condições favoráveis para a sustentação do mito de que o crescimento econômico geraria o emprego, e a Educação possibilitaria a inserção no mercado de trabalho, reduziria a pobreza e, conseqüentemente, melhoraria a Saúde, através da obtenção da renda e aquisição do conhecimento.

Um dos aspectos político-ideológicos que permeia o debate sobre a redução da pobreza é o de que o sujeito, se tiver a Educação e a Saúde básicas atendidas, passa a assumir a responsabilidade pelo sucesso e/ou insucesso. Assim, compreender a pobreza a partir das relações entre a lógica da acumulação capitalista e o processo de submissão do Brasil às condicionalidades internacionais, relacionadas aos aspectos políticos, econômicos e ideológicos nacionais, é fundamental para a análise das Políticas Educacionais em especial, neste debate, das Políticas de Educação Infantil.

A compreensão da lógica que relaciona a Educação à pobreza contribui, de modo particular, para a compreensão das Políticas Sociais focalizadas, que visam, prioritariamente, ao atendimento dos grupos socialmente vulneráveis. No mesmo sentido, a condição de pobreza e de pobreza extrema e as estatísticas de crianças que são obrigadas a sobreviver fora de suas casas muito cedo<sup>4</sup> expressam, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, a acelerada perda/precarização de direitos sociais conquistados historicamente como, por exemplo, o direito à Educação.

A defesa do Direito à Educação e à Saúde básica, na década de 1990, esteve em conformidade com as recomendações internacionais e, no início do século XXI, nos seus respectivos documentos, identifica-se uma “[...] insistência sobre o argumento de que a pobreza não poderia ser reduzida ao fator econômico; ao contrário, precisaria ser pensada em termos so-

---

<sup>4</sup> Sobre a pobreza e o trabalho infantil conferir, dentre outros: Evangelista (2012), Evangelista e Shiroma (2006), Macêdo (2014), Passetti (2015), Rizzini (2015), Moura (2015), Souza (2018), Mattei (2019).

ciais, culturais, políticos e individuais” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 50).

Todavia, as políticas neoliberais implementadas a partir da década de 1990 criaram obstáculos para a efetivação dos direitos sociais inscritos na Constituição Federal de 1988. A Política Social, de certo modo, está subordinada à orientação macroeconômica, sendo que a transferência de renda constitui um dos mecanismos para a administração dos níveis de pobreza, sendo a Educação Infantil uma das prioridades.

### **3. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS**

O debate sobre a proteção das crianças e dos adolescentes, no âmbito formal, ocorreu a partir da década de 1980 com as agências internacionais, principalmente após a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), aprovada pela Resolução Nº 44/25, da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, que

[...] reconheceu o direito da criança à educação, embora não tenha deixado claro a responsabilidade direta pela primeira infância. Somente após quinze anos é que seu Comitê de Seguimento registrou a Observação Geral Nº 7, interpretando que o direito à educação das crianças abrange desde o nascimento (TORRES, 2009, p. 129).

A Educação Infantil, nesse sentido, ganhou centralidade nas discussões internacionais a partir da década de 1990, com os seguintes pactos internacionais:

[...] a Conferência Internacional de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990; a Declaração de Nova Delhi, Índia, 1993; a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Cairo, Egito, 1994; a Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social, Copenhague, Dinamarca, 1995; a 4ª Conferência sobre a Mulher, Beijing, China, 1995; a Afirmação de Aman, Jordânia, 1996; a 45ª Conferência Internacional da Unesco, Genebra, Suíça, 1996; e a Declaração de Hamburgo, Alemanha, 1997 (VIEIRA, 2001, p. 16-17).

Dentre os eventos e os documentos organizados pelos Organismos Internacionais destacam-se a “Conferência Mundial sobre Educação para



Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia (1990), que resultou no documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”; a “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, que elaborou o relatório “Educação: Um Tesouro a Descobrir” (1996); e o “Fórum Mundial de Educação para Todos”, realizado em Dakar, Senegal (2000), que resultou no documento “Educação para Todos: o compromisso de Dakar” (2001).

Por isso, a análise da Política Educacional não ocorre à revelia das relações internacionais e nacionais. É notório que em âmbito internacional, o direito à Educação está amparado na “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (ONU, 1948) e no “Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais” (ONU, 1966) e, em âmbito nacional, o direito à Educação é garantido na Constituição Federal de 1988 e reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Nº 8.069/1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei Nº 9.394/1996.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu e inseriu os direitos sociais, os quais representaram a conquista das reivindicações dos movimentos sociais. Os direitos sociais estão dispostos no Art. 6º: “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, 1988, s/p).<sup>5</sup>

A Educação é reconhecida como direito público subjetivo, ou seja, “Pelo direito público subjetivo, o indivíduo tem a possibilidade de exigir da administração pública o cumprimento de prestações educacionais, asseguradas por norma jurídica” (VIEIRA, 2001, p. 27). Entretanto, concebida como direito público subjetivo está limitada à Educação obrigatória, ou seja, circunscrita aos limites estabelecidos pelo Estado, “[...] sendo constituído seu modo de atuação como opção política ordenada pelo princípio da reserva do possível” (ARAÚJO; CASSINI, 2017, p. 570).

Da mesma forma, como expressão da correlação de forças, a Constituição Federal de 1988 preceituou os princípios da gestão democrática e, ao mesmo tempo, os interesses relacionados à Educação privada. A partir da reforma da Educação, na década de 1990, ocorreram mudanças de ordem prática em relação à flexibilização, descentralização e competitividade (PIRES, 2015).

---

<sup>5</sup> Importante esclarecer que a moradia foi incluída em 2000, a alimentação em 2010 e o transporte em 2015.

A Constituição Federal de 1988, quando promulgada, na redação original, não previu, como dever do Estado, a garantia da obrigatoriedade e da gratuidade para todas as etapas da Educação Básica, constituída da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tampouco estendeu essa garantia ao Ensino Superior. O Art. 208, ao estabelecer o dever do Estado em ofertar o ensino obrigatório e gratuito, no Inciso I, restringiu-o a uma etapa da Educação Básica, o Ensino Fundamental. No Inciso II, na redação original, previa-se a progressiva extensão da obrigatoriedade ao Ensino Médio. Todavia, é preciso reconhecer que a Constituição Federal de 1988, em relação às anteriores, avançou por ser a primeira, na história do Brasil, a se referir às garantias de efetivação do dever do Estado em relação à oferta da Educação Infantil (MOREIRA; LARA, 2012).

Assim sendo, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 ocorreu a proposta para a Política de Educação Infantil, visando à expansão de atendimento em Creches e Pré-escolas. Entretanto, na administração de Fernando Henrique Cardoso (1995/1998 e 1999/2002) a implantação da proposta foi interrompida, sendo incorporada às políticas do Banco Mundial, por meio de dois eixos:

[...] o da reforma educacional geral que, entre outras medidas, preconizou, em seu início, a **prioridade absoluta de investimentos públicos no ensino fundamental; o da retomada da proposta de programas “não formais” a baixo investimento público de EI [Educação Infantil] para crianças pequenas pobres.** (ROSEMBERG, 2002, p. 42, grifo nosso).

As alterações significativas nos dispositivos da Constituição Federal de 1988 reorientou e reorganizou a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A abrangência do direito público subjetivo à Educação, um dos princípios da obrigatoriedade e da gratuidade, constitui uma possibilidade de ampliar o acesso à escola pública, ainda que seja por meio de ações jurídicas<sup>6</sup>.

Além da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do

---

<sup>6</sup> As Políticas Públicas, em todas as áreas, como, por exemplo, na saúde e na educação – que ficavam a cargo exclusivamente do Executivo e do Legislativo –, estão sendo levadas ao Judiciário, por meio de ações judiciais, como forma de concretizá-las e adequá-las às diretrizes constitucionais. E isso ocorre porque o Poder Judiciário, por meio do controle da constitucionalidade, deve garantir a integridade dos direitos individuais e coletivos, reconhecidos e assegurados na Constituição Federal de 1988, conforme já destacado (BRADBURY, 2013).

Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069/1990, dispõe sobre a proteção integral à criança, pessoa até 12 anos de idade incompletos, e ao adolescente, pessoa entre 12 e 18 anos de idade. Assim, define que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

[...]

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990, s/p).

O ECA (1990) regulamentou a estrutura para efetivação do direito a proteção integral à criança e ao adolescente por meio da criação de conselhos deliberativos federais, estaduais e municipais, os quais visam proporcionar as melhores condições para a garantia dos direitos sociais. Reiterou, desse modo, a Educação Infantil como dever do Estado.

No ECA (1990) a descentralização, que se afirma no sentido da autonomia, da democracia, da participação da sociedade e do prevailecimento dos interesses das crianças, foi interpretada como descentralização financeira. Dessa forma, coube aos municípios a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil, sendo que as restrições orçamentárias deram margem para um modelo de atendimento de baixo custo que não considera as necessidades mínimas das crianças. A priorização da oferta de atendimento da primeira etapa da Educação Básica foi, de certa forma, negligenciada, o que resultou em cobertura insuficiente e, de certo modo, causou o esvaziamento da concepção de direito social expresso na Constituição Federal de 1988 (SILVA, 2002; ALMEIDA; LARA, 2005).

Em 1991 o Projeto de Reconstrução Nacional teve como meta promover mudanças no cenário econômico e a Educação foi incorporada como estratégia para a reestruturação competitiva da economia. Com isso, sustentou-se que “[...] o incremento na capacitação científica e tecnológica interna e a melhoria na formação de recursos humanos são elementos indispensáveis para o processo de modernização” (BRASIL, 1991, p. 39). Conforme o projeto, a reestruturação da economia necessitaria da participação ativa de todos os agentes econômicos, públicos e privados. Assim, o gover-

no procurou “[...] articular, num todo orgânico e consistente com o esforço de estabilização macroeconômica, as ações nas áreas de indústria e comércio exterior, agricultura, ciência e tecnologia, infraestrutura, educação e meio ambiente” (BRASIL, 1991, p. 40).

A Educação, reconhecida como direito de todos e dever do Estado e da família, no Projeto de Reconstrução Nacional, foi vinculada ao compromisso com a modernidade cultural e social do país. A apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos seriam os instrumentos para proporcionar as condições de modernização e, ao mesmo tempo, de construção permanente da pessoa em busca da cidadania plena. Contudo, o projeto apontou para as “[...] profundas carências materiais e pedagógicas, que se traduzem em altos índices de repetência e evasão. Este é o desafio mais importante – e urgente – que as várias instâncias do governo precisam enfrentar” (BRASIL, 1991, p. 66).

Sobre a Educação Infantil, as linhas de ação do projeto consideraram a Educação pré-escolar para crianças de 4 a 6 anos de idade<sup>7</sup>. Contudo, a ênfase ficou reservada ao Ensino Fundamental com propostas de ampliação da oferta e de nova organização da etapa com reestruturação curricular nacional, medidas voltadas à infraestrutura das instalações, formação de professores e de dirigentes e incentivo aos esforços financeiros (BRASIL, 1991).

O governo federal, como estratégia de resgate da dívida social, incluiu o combate à pobreza vinculado as ações de Educação e Saúde, nas Creches e Pré-escolas. No caso, a Política Social contemplaria a assistência social, a alimentação, a habitação, o saneamento básico, o transporte urbano e a questão agrária. Nessa perspectiva, a redistribuição de renda seria fundamental para a retomada do crescimento econômico (BRASIL, 1991).

O ajuste político e econômico do Brasil às políticas dos Organismos Internacionais ocorreu no cenário de competitividade internacional. A década-

---

<sup>7</sup> Sobre as alterações legais que reorganizaram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental após a aprovação da LDB Nº 9.394/1996 cumpre lembrar que a lei Nº 11.274/2006 alterou a LDB Nº 9.394/1996 ao ampliar o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de duração a ser iniciado aos 6 anos de idade, o que provocou a diminuição de um ano de duração na Educação Infantil. A Emenda Constitucional Nº 53/2006 alterou o art. 208 da Constituição Federal de 1988, no sentido de declarar a Educação Infantil para crianças de até 5 anos de idade, sendo de 0 a 3 na Creche, e com 4 e 5 na Pré-escola. Nessa direção, a Emenda Constitucional Nº 59/2009 e a Lei Nº 12.796/2013, dispõem, dentre outras questões, sobre a obrigatoriedade da matrícula aos 4 e 5 anos de idade na Pré-escola (GUERRA; FIGUEIREDO, 2017; GUERRA, 2020).

da de 1990, portanto, configurou-se como um período de intensa produção dos Organismos Internacionais para a Educação, particularmente para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. As proposições foram focalizadas no atendimento das necessidades educacionais básicas para os grupos socialmente vulneráveis e, assim, responderam – e ainda respondem – às intenções em torno do projeto societário em curso, caracterizado, principalmente, pelo desmonte da face social do Estado (CAMPOS, 2008; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; FRIGOTTO, 2011).

A partir da aprovação da LDB N° 9.394/1996 a Educação Infantil foi constituída, no ordenamento normativo, como direito da criança e primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, reafirmou-se a gratuidade da Educação Infantil integrando-a como uma etapa educacional. Assim, a Constituição Federal de 1988 passou por alterações que aprimoraram o direito à Educação e, ao mesmo tempo, os mecanismos jurídicos para a efetivação desse direito.

O ordenamento normativo, notadamente a Constituição Federal de 1998 e a LDB, têm sofrido alterações significativas em seus dispositivos, reorientando e reorganizando a Educação Infantil no sentido de ampliar a abrangência do direito público subjetivo à Educação. Os princípios da Obrigatoriedade e da Gratuidade também podem se constituir em um meio de proporcionar o acesso à escola a contingentes cada vez maiores de crianças e que expressam, em parte, uma demanda social por escola pública (GUERRA, 2020, p. 111).

No entanto, para

[...] que haja efetividade, toda política pública dependeria, necessariamente, de três elementos principais: normas, de caráter mandatatório, financiamento e fiscalização. Como um tripé de sustentação, a ausência de qualquer um dos três elementos representaria o risco de não se responder plenamente às demandas que originaram determinada política (CORREA, 2011, p. 21).

Se por um lado a LDB N° 9.394/1996 representou conquistas sociais, por outro lado possibilitou ao governo implementar um conjunto de reformas na Política Educacional, em particular para a Educação Infantil, sustentado num projeto neoliberal de Sociedade e de Educação, ainda em curso. Assim, expressa as demandas do contexto socioeconômico e político-

ideológico ao qual se insere. Responde, portanto, ao direito à Educação, bem como ao projeto neoliberal de sociedade vinculado ao atendimento das necessidades educacionais básicas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na década de 1990, o argumento de que a pobreza precisaria ser concebida para além da individualidade esteve ao lado da implementação das políticas neoliberais. Por isso, na perspectiva do Banco Mundial a promoção de serviços sociais básicos aos pobres, dentre eles a Educação e Saúde, constituíram-se em variáveis fundamentais para a promoção da inserção dos países em desenvolvimento ao processo de globalização e para o alívio da pobreza.

Observam-se, então, dois movimentos na análise da política de Educação Infantil. O primeiro movimento é aquele que emerge dos grupos sociais em defesa dos direitos da criança repercutindo no discurso social e político durante a elaboração da legislação da Educação Infantil, pós-Constituição Federal de 1988. O segundo movimento é que os ajustes neoliberais impactaram na legislação da Educação Infantil reorganizando-a numa lógica que relaciona Educação, Saúde e pobreza.

Assim, a política de Educação Infantil, ao ter suas estratégias vinculadas as orientações dos Organismos Internacionais de administração dos níveis de pobreza para os grupos socialmente vulneráveis, a partir da relação entre Educação e Saúde, contribui para dissimular as contradições decorrentes da estrutura socioeconômica e política da sociedade capitalista e aparentar independência em relação às condições contextuais a que serve.

#### 5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Shirlene Vieira de; LARA, Ângela Mara de Barros. A educação infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 17, p. 106-117, mar. 2005.

BANCO MUNDIAL. **Salvaguardas Contra a Reversão dos Ganhos Sociais Durante a Crise Econômica no Brasil**. Relatório Nº 112896. v. 1. 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/>

469091487328690676/Safeguarding-against-a-reversal-in-social-gains-during-the-economic-crisis-in-Brazil. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. **Brasil**: um projeto de reconstrução nacional. Brasília. 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 22 de maio 2020

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 22 maio 2020.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e Organismos Internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas Repercussões no Contexto Nacional. 2008. 214 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2008.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012. p. 51-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, v. 16 n. 46. p. 235-274, jan./abr. 2011.

GUERRA, Dhyovana. **Contenção e Liberação na Política Educacional brasileira**: tendências predominantes na Política de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2006 – 2016). 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A ampliação da Educação Infantil**: a problemática da obrigatoriedade no Ensino Fundamental e na Pré-Escola e as possíveis relações entre a Lei Nº 11.274/2006 e a Lei Nº 12.796/2013. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, Cascavel/PR, 2017.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. f. 320. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MACÊDO, Edison Ferreira de. Criança, adolescência e pobreza na contemporaneidade. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, v. 11, n. 1, p. 1 - 20, Jan./jun. 2014.

MATTEI, Lauro Francisco. Sistema de proteção social brasileiro enquanto instrumento de combate à pobreza. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 57-65, abr. 2019.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Ângela Mara de Barros. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990 – 2001)**. Maringá: EDUEM, 2012.

MOTA, Maria Renata Alonso. Políticas públicas de assistência à infância e as reconfigurações do cuidado/educação no contexto contemporâneo. **CADERNOS DE EDUCAÇÃO**, n. 55, p. 77-93. 2016.



MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. *In: DEL PRIORE, Mary (Org.). Histórias das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto. 2015. p. 259-288.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e Políticas Públicas. *In: DEL PRIORE, Mary (Org.). Histórias das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 347-375.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil**. 2015. 264 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. *In: DEL PRIORE, Mary (Org.). Histórias das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 376-406.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e Políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. *in: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente, 2002, Brasília. Anais [...] – Brasília: UNESCO Brasil, 2003. p. 32-81.*

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: n. 115, p. 65-100, mar. 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

SOUZA, Maria Angela de Almeida. Abordagens recentes da pobreza urbana. **Mercator**, Fortaleza, v. 17, p. 1-19. Set. e17020, 2018.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução Mónica Corullón. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mírian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.125-193.

VIEIRA, Evaldo. A Política e as Bases do Direito Educacional. **Cadernos Cedes - Políticas Públicas e Educação**. Campinas, nº. 55, p. 9-29. nov. 2001.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas/SP: Papirus, 1990.

## CAPÍTULO 10

### A Organização dos Espaços Escolares e sua Contribuição para o Ensino e a Aprendizagem na Educação Infantil\*

*Jéssica Alves  
Tatiana Marchetti*

#### 1. INTRODUÇÃO

Ao pensar sobre a organização dos espaços escolares na Educação Infantil, visa-se apresentar algumas análises baseadas na Teoria Histórico-Cultural, a qual compreende o sujeito como um ser social que se desenvolve nas relações que estabelece com o meio que o cerca. Assim, esse capítulo tem como objetivo tecer uma análise a respeito dos espaços utilizados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, de forma mais específica nas turmas de infantil IV e V, com crianças de 4 e 5 anos, como tais espaços contribuem para o desenvolvimento das crianças assim como, de que forma o processo histórico e as leis interferiram e interferem nessa organização.

Apresenta-se inicialmente algumas reflexões sobre a periodização<sup>1</sup> do desenvolvimento infantil, detendo-se na atividade guia de papéis sociais. Posteriormente, será realizada uma breve retomada histórica sobre a trajetória de constituição da Educação Infantil, tanto em termos do trabalho desenvolvido nas instituições quanto em relação às especificações trazidas nas legislações. Ao final, serão tecidas algumas análises a respeito do trabalho pedagógico e dos espaços destinados ao desenvolvimento deste processo na Educação Infantil, levando em consideração a atividade guia da brincadeira de papéis sociais.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.219-242

<sup>1</sup> “Ao longo do desenvolvimento, é possível elencar as atividades dominantes de cada período, tomando como base Elkonin (1987): primeiro ano de vida: atividade de comunicação emocional direta; primeira infância: atividade objetual manipulatória; idade pré-escolar: atividade do jogo de papéis; idade escolar: atividade de estudo; adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; adolescência: atividade profissional/estudo” (TULESKI; EIDT, 2016, p.52). Destaca-se, no entanto, que diante do objeto deste trabalho, as autoras delimitaram discutir o período que corresponde ao pré-escolar, ou seja, a brincadeira de papéis, citada também como a brincadeira de papéis sociais.

Ressalta-se que este trabalho enseja refletir sobre os limites e possibilidades do trabalho pedagógico na organização dos espaços escolares na Educação Infantil, visando trazer instrumentos para os professores, de modo que possam pautar o direcionamento do seu trabalho considerando as particularidades de cada período do desenvolvimento, no caso, da brincadeira de papéis sociais.

## 2. A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ao falar sobre o desenvolvimento infantil, parte-se da premissa de Vigotski<sup>2</sup> (2018) de que “ele possui uma organização muito complexa no tempo” (VIGOTSKI, 2018, p. 18). Concorde-se com o autor que o desenvolvimento infantil, assim como outros processos, é histórico e possui etapas temporais determinadas. No entanto, também se compreende que o ritmo desse desenvolvimento não coincide com o ritmo cronológico do tempo, como muito bem explica Vigotski:

Digamos assim: passou um ano e a criança avançou um tanto no desenvolvimento; no ano seguinte, outro tanto etc., ou seja, **o ritmo do desenvolvimento**, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, **não coincidem com a contagem cronológica do tempo** (VIGOTSKI, 2018a, p. 18, grifos do autor).

Pode-se então inferir, que os conteúdos escolares e o tempo são diferentes e mudam em cada período de desenvolvimento da criança. Neste sentido, considera-se de extrema relevância que o professor saiba determinar o período de desenvolvimento em que a criança se encontra para que,

---

<sup>2</sup> Lev Semionovich Vigotski nasceu no ano de 1896 na Rússia e morreu no dia 11 de junho de 1934 na cidade de Moscow em decorrência de uma tuberculose. Rosseto (2009), assevera que o autor “[...] iniciou sua atuação profissional aos 21 anos, após a Revolução Russa de 1917. Obteve o título de doutor em psicologia no ano de 1925/1926, mesmo sem ter defendido a tese, em função de seu estado de saúde agravado. A tese resultou na publicação do livro *A Psicologia da Arte*, em 1925. Em 1930, já se encontrava no apogeu de sua vida profissional [...]” (ROSSETO, 2009, p.26). Devido a importância de seus estudos, o autor deixou um legado muito grande de material e escritos, resultando-se assim em livros, pesquisas, entre outros. Em algumas traduções de suas obras e em trabalhos que o utiliza como referencial teórico, aparecem algumas divergências na escrita de seu nome. Ressalta-se que neste capítulo, seu nome escrito será citado fazendo uso da escrita: Vigotski.

desta forma, possa organizar encaminhamentos que realmente contribuam para o aprendizado na Educação Infantil.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, nas diversas épocas do desenvolvimento humano, algumas atividades assumem caráter prioritário e atuam de forma direta no desenvolvimento humano, as quais são chamadas de atividades-guia. Pasqualini e Eidt, ao discutirem sobre a periodização do desenvolvimento e ações educativas, contribuem com a sustentação desta tese, ao se referirem à atividade guia na perspectiva da escola de Vigotski, nos seguintes termos:

Os autores soviéticos tomaram a atividade da criança como eixo para construir a teoria histórico-dialética da periodização do desenvolvimento. Mas ao analisarem as diversas atividades infantis, perceberam que elas não se encontraram em um mesmo plano de hierarquia, ou seja, determinadas atividades têm papel mais decisivo do que outras a cada momento do desenvolvimento humano. A categoria fundamental para compreender o psiquismo infantil em desenvolvimento é, assim, o conceito de atividade principal, dominante ou atividade guia. A atividade dominante é aquela responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento. Isso significa que em cada período do desenvolvimento uma atividade diferente guia o desenvolvimento psíquico (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 103).

Assim, compreende-se que em cada período de desenvolvimento, por meio da atividade guia, a criança se relaciona com o mundo e novas necessidades específicas se formam, em termos psíquicos, surgindo uma nova atividade guia no estágio seguinte de desenvolvimento. A atividade guia, considerada como dominante em cada período, não deixará de existir no período seguinte, no entanto elas vão perdendo força para a atividade guia seguinte, sendo possível perceber o processo que marca a mudança para um novo período do desenvolvimento. É nessa perspectiva que se compreende como atividade guia no período pré-escolar, idade entre 4 e 5 anos, a brincadeira de papéis sociais, sobre a qual seguirá a abordagem neste trabalho.

Ao destacar a brincadeira de papéis sociais como atividade guia, Vigotski estava se referindo à brincadeira com situação imaginária, e não a qualquer brincadeira.

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a meninas que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro, todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação (VIGOTSKI, 2018b, p. 18).

Compreende-se, no entanto, que inicialmente as crianças reproduzem as ações dos adultos, por imitação. Porém, de acordo com Vigotski (2018b), os elementos que as crianças trazem nas brincadeiras nunca são reproduzidos da mesma forma que ocorrem na realidade. Na brincadeira com situação imaginária, a criança começa a reelaborar situações vividas e cria uma nova realidade, de acordo com seus anseios e interesses. A combinação desses elementos, inicialmente a imitação e posteriormente a criação, realizada pela criança, representa algo novo, próprio dela. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VIGOTSKI, 2018b, p. 19).

Assim, a imaginação é o que difere as brincadeiras de papéis sociais das demais brincadeiras, sendo considerada como uma *neoformação*. As neoformações, de acordo com Prestes (2015) “são as mudanças radicais no desenvolvimento humano e estão relacionadas à situação social em que ocorre o desenvolvimento” (PRESTES, 2015, p.123). É por meio das neoformações que o ser humano estrutura sua consciência e a sua relação com o mundo. O que antes ocorria apenas como uma repetição de ações (na primeira infância), parece já não ser mais suficiente para a criança na idade pré-escolar; ela passa a querer se apropriar das relações humanas para se integrar melhor e começa a imaginar as situações e a dramatizá-las.

Desse modo, concorda-se com Lazaretti (2016) que:

A centralidade da brincadeira de papéis sociais é a relação criança-adulto social e tem como núcleo o mundo das pessoas e suas relações, atuando na esfera motivacional e das necessidades, em que o predomínio nesse período do desenvolvimento da criança está centrado no sentido social das atividades humanas (LAZARETTI, 2016, p.132).

Quando se pensa nas brincadeiras, de uma forma geral, costuma-se atribuir que, quando brinca, a criança é livre, que não existem regras nestes momentos. No entanto, de acordo com Vigotski, na brincadeira de papéis sociais há uma liberdade ilusória, porque a criança é livre para escolher e interpretar os diferentes papéis que gostaria de vivenciar em situações reais de convívio. Contudo, ao longo da brincadeira, surgem regras decorrentes da situação imaginária.

Desse modo, pode-se inferir que no mundo das brincadeiras, por meio da imaginação, a criança estipula regras que existem na realidade e que aparecem nas relações sociais estabelecidas entre as pessoas e os objetos. Assim, infere-se que o autocontrole da conduta é o principal avanço desse momento do desenvolvimento, pois, quando a criança começa a acaatar as regras nas brincadeiras, ela também começa a tomar consciência das regras sociais. Essa tomada de consciência pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

[...] a brincadeira ocupa um lugar central no desenvolvimento da criança, não porque a criança passa a maior parte do tempo se divertindo, mas é por meio dessa atividade que são produzidas novas formas de comportamento e se originam as principais mudanças qualitativas no psiquismo da criança. Ao brincar, a criança interage, conhece e passa a compreender as relações criança-mundo: interpretar as relações entre os homens, por meio da brincadeira, possibilita à criança observar e aprender as regras e funções sociais pelas quais os adultos estabelecem suas relações. Também a atividade lúdica culmina no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na personalidade da criança. Isso porque as próprias condições da situação lúdica incitam a criança a se concentrar nos objetos, nos argumentos e no conteúdo da brincadeira (LAZARETTI, 2013, p. 159).

Ao considerar a brincadeira de papéis sociais como uma atividade guia de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, se faz necessário organizar ações educativas intencionais para proporcionar avanços nos processos de relação da criança com o mundo e culmine em possibilidades humanizadoras. Nesse sentido, será abordado posteriormente algumas destas possíveis ações educativas que podem ser mediadas no trabalho pedagógico, de forma a contemplar a organização dos espaços escolares e a sua contribuição para o desenvolvimento infantil.

Para tanto, será realizada uma contextualização histórica da Educação Infantil, de modo a trazer elementos que possam contribuir para a compreensão do trabalho pedagógico que vem sendo realizado com as crianças de 4 e 5 anos<sup>3</sup>.

### 3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após a abordagem realizada sobre os aspectos relacionados à periodização do desenvolvimento infantil, com respaldo na Teoria Histórico-Cultural e na atividade guia da brincadeira de papéis sociais como um dos pontos relevantes para compreender como organizar os espaços escolares e o trabalho pedagógico, será feita uma contextualização histórica da Educação Infantil no Brasil, haja vista que se compreende que os aspectos históricos, sociais e políticos influenciam diretamente nas atividades e ações desenvolvidas no ambiente escolar, bem como as leis que norteiam o ensino no âmbito nacional.

De acordo com Paschoal e Machado (2009), no Brasil “as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82), para prestar auxílio às mulheres que estavam trabalhando fora de suas casas e até mesmo para ajudar as viúvas que não tinham nenhum amparo. As autoras destacam ainda que a necessidade de acolher as crianças órfãs e abandonadas também contribuiu para o surgimento de instituições como as mencionadas anteriormente.

Nas primeiras décadas do século XX, foi criado no Brasil um Instituto de Proteção à Infância, localizado na cidade do Rio de Janeiro, que teve como fundador o médico Arthur Moncorvo Filho. Esse instituto atendia as mulheres grávidas que não tinham condições financeiras de procurar atendimento particular, prestava atendimento aos bebês recém-nascidos, distribuía leite, consultava mulheres lactantes e vacinava os bebês.

---

<sup>3</sup> A opção das autoras em iniciar este trabalho pela abordagem da periodização do desenvolvimento infantil e, posteriormente, trazer alguns elementos históricos sobre este atendimento, pauta-se no objetivo de compreender porque desenvolver um trabalho na Educação Infantil, com respaldo da perspectiva Histórico-Cultural, consiste em um desafio tão grande e muitas vezes distante da realidade escolar brasileira. A história do atendimento à Educação Infantil contribui com essa compreensão, tendo em vista que essa recuperação proporciona elementos para entender os avanços alcançados, porém, também indica os limites que ainda precisam ser superados.



Assim, verifica-se ao longo da história que a partir da necessidade de se ter um lugar para as crianças pequenas ficarem enquanto seus pais trabalhavam e também devido ao grande índice de mortalidade, abandono e acidentes domésticos que aconteciam com elas, começou-se a pensar em lugares e espaços específicos para o cuidado e permanência dos pequenos. Em relação a essas formas de organização, Paschoal e Machado abordam como este atendimento específico teve início no Brasil.

É interessante ressaltar que, ao longo das décadas, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas. Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82).

A roda dos expostos acolheu as crianças abandonadas por mais de um século e só teve sua extinção por volta dos anos de 1950. Após esse período, “[...] um número significativo de creches foi criado não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas [...]” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.83).

No final do século XIX e início do século XX, com a industrialização avançando no Brasil e a consequente inserção da mulher no mercado de trabalho, tem início nos grandes centros a organização, pelas mães operárias, de movimentos que clamavam por melhores condições de trabalho e também para que fossem criadas instituições que cuidassem de seus filhos. Nesse sentido, os donos de fábricas começaram a ofertar alguns benefícios para seus funcionários, com a intenção de abrandar o crescimento dos movimentos operários.

[...] Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas

para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p.18).

Assim, pode-se notar que desde o início da criação de creches e escolas, as demandas capitalistas estão presentes na exploração da mão de obra, com o intuito de ofertar as condições mínimas de trabalho para as mulheres, no caso de ter um “lugar para deixar” seus filhos para que produzissem melhor e o capital continuasse crescendo e não fosse prejudicado. Nesse contexto, Moreira e Lara (2012) asseveram que as creches apresentavam um objetivo de que “[...] não foram criadas para atender às necessidades da criança, mas sim para atender à necessidade do mercado de trabalho que havia aceitado a mão de obra feminina [...]” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 13).

Diante disso, percebe-se que ao longo da história a maioria das conquistas e vitórias em torno dos direitos dos sujeitos sempre foram marcadas por muitas lutas e reivindicações. Entre os movimentos que contribuíram para a criação de creches no Brasil, estão os feministas. Esses movimentos, de acordo com Machado e Paschoal (2009), tiveram início nos Estados Unidos e contribuíram para que fossem repensados os objetivos das instituições de atendimento às crianças, pois “as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica” (MACHADO; PASCHOAL, 2009, p. 84).

Machado e Paschoal ressaltam que, com esse movimento, aumentou a quantidade de instituições mantidas pelo poder público, com o discurso de que as crianças pertencentes às classes menos favorecidas, eram carentes e lhes faltavam muitas coisas, dentre as quais: comida, saúde e escola.

Diante desse contexto, constata-se que somente na década de 1980 começou efetivamente uma movimentação por meio de alguns setores da sociedade e até mesmo de organizações não-governamentais para que as crianças tivessem seus direitos garantidos em lei. Esses direitos foram efetivamente reconhecidos, inicialmente, por meio da Constituição Federal de 1988 e, dois anos depois, por meio da aprovação do ECA (Estatuto da

criança e do adolescente), por meio da lei nº 8.069/90, assegurando os direitos fundamentais da criança enquanto pessoa humana. De acordo com Ferreira, o ECA

[...] estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar [...] (FERREIRA, 2000, p.184).

Após a criação e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Ministério da Educação publicou alguns documentos sobre a Educação Infantil, nomeados como “Política Nacional de Educação Infantil”, que tiveram como objetivo promover propostas pedagógicas para aumentar a oferta e a qualidade do ensino nessa etapa e estabelecer critérios para o atendimento à criança. Tais documentos também versavam acerca da formação do profissional para atuar na Educação Infantil. Em 1996 ocorreu a promulgação da LDBEN<sup>4</sup> nº 9.394/96, que inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e definiu que “a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Observa-se por meio dos dados históricos que a preocupação com as crianças pequenas foi tendo seu espaço e desenvolvimento ao longo dos

---

<sup>4</sup> A Constituição Federal de 1988 preconizou que a Educação Infantil ficaria sob a responsabilidade dos municípios, ou seja, estabeleceu a Municipalização da Educação e a Emenda Constitucional nº 14 de 1996 (BRASIL, 1996), ressaltou a responsabilidade dos municípios pelo atendimento nas creches e em pré-escolas, estabeleceu a idade para o atendimento na Educação Infantil, e criou também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), sendo que, a distribuição dos recursos desse fundo, aconteceu entre o Estado e os Municípios, considerando o número de alunos matriculados no ensino fundamental. Embora a Lei tenha estabelecido regras para a distribuição dos recursos, regularizou a nomenclatura “Educação Infantil” e colocou-a sob competência dos Municípios, deixando-a de fora da distribuição do FUNDEF, isso fez com que faltasse recursos para a Educação Infantil, e ocasionou um limite na oferta de vagas em creches e pré-escolas. No ano de 2007, teve início a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53 e regulamentada pela Lei nº 11.494. Com essa mudança, a Lei determinou o financiamento de toda à educação básica, inclusive da Educação Infantil.

anos, o que foi desencadeando, aos poucos, a consideração de suas características e necessidades. Contudo, a partir do momento em que a Educação Infantil passou a fazer parte da educação básica, houve a necessidade de buscar novas formas de entender como trabalhar com as crianças pequenas. Assim, as instituições passaram a buscar elementos para compreender quais seriam seus papéis e objetivos nessa etapa da educação básica.

Em 1998, o Ministério da Educação publicou dois documentos: os “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998b), e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998a), os quais tinham como objetivo ofertar subsídios para as práticas pedagógicas com as crianças nos centros de Educação Infantil.

Com a promulgação da Lei nº12.796/2013, de 4 de abril de 2013, a qual alterou a LDBEN nº 9.394/96, a frequência escolar dos alunos da Educação Infantil que apresentavam 4 anos completos de idade passou a ser obrigatória. A partir de então, a lei passa a exigir uma frequência mínima para as crianças desta faixa etária, ou seja, 60% do total de horas/aula de um ano letivo. A lei preconiza ainda que as crianças devem ser avaliadas, porém, não podem ser retidas e orienta que todas as avaliações devem acontecer juntamente com o acompanhamento e registro individual do processo de cada aluno. Tais registros devem ser arquivados nas instituições de ensino em forma de documentos que descrevam o desenvolvimento da criança e os processos didáticos/pedagógicos que foram adotados.

Essa obrigatoriedade mínima de frequência exigida pela Lei nº 12.796/2013 incita uma reflexão sobre os tempos e os espaços utilizados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois considera-se de extrema relevância pensar sobre a carga horária que as crianças permanecem na escola, como, de que forma e em quais espaços está organizado tal atendimento.

As experiências das autoras dessa pesquisa, como professoras na rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR<sup>5</sup>, possibilitaram observar que a organização do atendimento aos alunos da Educação Infantil ocorre

---

<sup>5</sup> Embora o objetivo desta pesquisa não seja um estudo de caso, ressalta-se que o município de Cascavel-PR possui um currículo próprio, efetivado desde o ano de 2008, o qual orienta o trabalho da Rede Municipal de Ensino na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

muitas vezes em um período integral<sup>6</sup>, onde as crianças permanecem no mínimo sete horas na instituição. Contudo, há crianças que ficam mais de nove horas, como por exemplo, em escolas em que o atendimento se inicia às 07h30 e se estende até as 17h30 no período vespertino. Essa tem sido a realidade de muitas crianças que estudam nas turmas do infantil IV e V e que estão matriculadas no período integral em escolas e centros municipais de Educação Infantil.

Nesse sentido, percebe-se que o direito de frequentar a escola “está garantido”, contudo, questiona-se: será que juntamente com os objetivos e orientações previstos para a Educação Infantil está sendo levado em consideração quais encaminhamentos teóricos e metodológicos são realizados com as crianças que ficam de sete a nove horas na escola? Quais espaços as escolas possuem para atender as crianças? Como e em quais ambientes é realizada a rotina diária? Os encaminhamentos pedagógicos realizados nestes espaços têm respaldo teórico?

Questões como essas servem para refletir sobre o objetivo deste capítulo, que visa tecer uma análise a respeito dos espaços utilizados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, de forma mais específica nas turmas de infantil IV e V, e como tais espaços contribuem para o desenvolvimento das crianças.

Ao analisar as legislações que permeiam o ensino na Educação Infantil, evidencia-se o quanto as crianças dessa etapa têm se constituído como sujeitos de direitos e que se formam nas relações históricas e sociais. Aos poucos, ao que parece, a premissa do atendimento assistencialista vai perdendo espaço para uma educação escolar sistematizada. No entanto, percebe-se uma contradição entre a lei e sua efetivação, dadas as discrepantes condições das políticas educacionais, garantias de acesso, estrutura das escolas, entre outros fatores preponderantes. Ou seja, o que se propõe enquanto legislação parece se sobrepor a outras questões e, o que seria primordial, muitas vezes parece não ser levado em consideração: o que ensinar, para quê, para quem, o que e como ensinar.

---

<sup>6</sup> De acordo com levantamento realizado junto à Secretaria Municipal de Educação de Cascavel – PR, em novembro de 2020, a rede municipal oferece atendimento na Educação Infantil em 77 turmas de Infantil V, das quais, 32 em jornada de tempo integral, e em 218 turmas de Infantil IV, das quais, 97 em tempo integral.

Alguns documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, classificam as faixas etárias<sup>7</sup> para a Educação Infantil e trazem como eixos estruturantes:

[...] interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 38).

Percebe-se que a BNCC parece levar em consideração a atividade guia do desenvolvimento neste período pré-escolar, que é a brincadeira de papéis sociais, embora não cite a terminologia de “brincadeira de papéis sociais”, ou seja, considera que a criança deve brincar, mas, ao mesmo tempo, parece se basear em espontaneísmos quando não estabelece conteúdos curriculares para a efetivação do trabalho pedagógico. Evidencia-se essa questão quando o documento apresenta apenas os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

As alterações presenciadas na legislação brasileira, as pesquisas na área da educação e as demandas e lutas sociais reforçam que precisa ser revista a forma de organização dessa etapa tão importante, atendendo as suas características e necessidades específicas, em todos os seus aspectos, os quais vão muito além de garantir a efetivação ou não de uma determinada lei. Mais do que isso, é preciso considerar que todos os envolvidos no processo de ensino tenham a compreensão da Teoria Histórico-Cultural, enquanto uma teoria que se preocupa com a formação integral dos sujeitos, de modo que estes possam dominar a cultura em seus aspectos mais ricos e, conseqüentemente, apresentem grandes saltos qualitativos em seu pro-

---

<sup>7</sup> Em seu texto, a BNCC classifica o público-alvo da Educação Infantil por faixa etária, “reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p.44). Assim, o documento apresenta o seguinte quadro de classificação: Creche: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses), e pré-escola: Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). A BNCC evidencia também que “esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser considerados na prática pedagógica” (BRASIL, 2017, p.44).

cesso psíquico. Para que isso ocorra, se faz necessário uma política coerente de formação inicial e continuada de professores e condições de trabalho adequados para garantir a sua implementação, assim como investimentos nas estruturas físicas das escolas, fatores imprescindíveis para o trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Nessa direção, Arce e Martins (2010), ao escreverem sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assim se referem às mudanças ocorridas na legislação educacional brasileira:

[...] todos os documentos oficiais elaborados sob a rubrica do MEC que consultamos afirmam que o ensino fundamental deva ser repensado em seu conjunto, no que se inclui **a revisão dos projetos político-pedagógicos; especialmente no que se referem à concepção de infância, alfabetização, letramento, desenvolvimento humano, processo de aprendizagem, metodologias de ensino, organização do tempo escolar e currículo; definição de políticas de formação continuada; instalações físicas etc.** Verifica-se portanto que vivemos um momento com anúncios de profundas mudanças no âmbito da educação básica obrigatória, se, é claro, a assunção do ensino fundamental de nove anos não se configurar como medida meramente administrativa (ARCE e MARTINS, 2007, p.38, grifos das autoras).

A pesquisa acima referenciada retrata muito bem o que vem acontecendo no cenário educacional brasileiro, pois, se levados em consideração os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, percebe-se um certo “esvaziamento” nas orientações governamentais que tratam dos elementos teóricos e metodológicos com relação a concepção de infância e desenvolvimento humano, como tão bem ressaltam Arce e Martins, a qual se faz de extrema relevância para se pensar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Assim, será abordado algumas ações educativas que podem ser mediadas por meio do trabalho pedagógico, de modo a pensar a organização dos espaços escolares e a sua contribuição para o desenvolvimento infantil.

#### **4. O TRABALHO PEDAGÓGICO E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A organização dos espaços enquanto ambientes que contribuem para o aprendizado e desenvolvimento das crianças pequenas na educação assume importância fundamental no encaminhamento do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Assim, alguns autores da escola de Vigotski, e até mesmo o próprio autor, abordam em seus escritos estudos que contribuem nas discussões sobre como o espaço pode ajudar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, ao pensar no ambiente e nos alunos, enfatiza-se que o espaço escolar nas instituições de Educação Infantil precisa ser entendido como um elemento que contribui para a organização do processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, compreender como os espaços são organizados no momento em que se planeja e se efetiva a rotina das crianças nas escolas que atendem a Educação Infantil, é tarefa essencial.

Ao refletir sobre a contribuição dos espaços escolares para o desenvolvimento infantil, é relevante atentar para os períodos do desenvolvimento psíquico da criança, os quais foram abordados na primeira parte desse capítulo, assim como algumas especificidades da prática pedagógica que, em uma perspectiva histórico-cultural, precisa levar em consideração, de acordo com Martins (2016), a tríade: Conteúdo-Forma-Sujeito.

Por conteúdo compreende-se os conhecimentos específicos. A forma seria as ações apropriadas para cada faixa etária, ou seja, os elementos mediadores, o tempo, os espaços, as outras crianças e os adultos na relação com o sujeito que aprende: a criança.

Martins (2016) ressalta que é a conexão entre esses elementos que orientarão o trabalho pedagógico do professor de modo a garantir que o processo de ensino e de aprendizagem se efetive com qualidade. Daí a importância de contemplar o trabalho com a tríade no planejamento escolar, de forma que seja garantido o ensino dos conhecimentos científicos e que o aluno seja “[...] entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas” (MARTINS, 2016, p.22).

Diante disso, Magalhães e Lazaretti (2019) discorrem sobre o espaço como potencializador da aprendizagem de crianças na Educação Infantil e contribuem com essa pesquisa ao apresentar uma definição de espaço escolar, com respaldo teórico da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.



[...] quando falamos de espaço, não nos referimos apenas ao espaço físico, mas ao ambiente da escola em sua totalidade e às relações estabelecidas naquele lugar; por isso, é fundamental perceber o espaço como componente da organização do ensino. Esse dado pressupõe outros componentes que também são basilares na estruturação e na organização da prática educativa [...] (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019, p. 150).

Ao analisar os estudos sobre os espaços escolares, questiona-se: em qual lugar da escola as crianças passam a maior parte do tempo? Como esse lugar é organizado? Quais contribuições oferecem para o desenvolvimento dos alunos? Existem outros lugares na escola que também podem contribuir com o aprendizado? Como estes espaços devem ser organizados e pensados pelo professor levando em consideração a atividade guia da brincadeira de papéis sociais?

Compreende-se que o espaço escolar não pode ser entendido como algo que não tem relação com o desenvolvimento do aluno, mas sim, como um espaço que, por meio da organização intencional do professor, contribui e direciona o desenvolvimento. Nessa perspectiva, o espaço escolar:

[...] deve ser pensado considerando quem é a criança e com quem ela se relaciona nesse processo de aprendizagem. O princípio orientador é compreender essa criança como um sujeito ativo, ou seja, no processo de aprendizagem, na execução de qualquer operação, ela coloca em movimento todas as capacidades em ação, movimenta suas funções psíquicas e, dessa forma, é em atividade que essa criança pode aprender e se desenvolver [...] (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019, p. 150).

Ou seja, é necessário que o professor conheça quem é seu aluno e como ele aprende, para que assim possa organizar seu trabalho nos diversos espaços que a escola possui e que estão disponíveis para serem explorados pedagogicamente. Pois, se observada a carga horária que muitas crianças permanecem na escola, é importante que outros espaços sejam aproveitados e explorados pelo professor para a realização de suas aulas, uma vez que, permanecer por quatro horas, sem sair de uma sala fechada, por cinco dias na semana, para crianças que estão neste período de desenvolvimento, é algo que precisa estar fora de cogitação. Se tratando de crianças

que permanecem na escola de oito a nove horas, o uso de espaços diferenciados se torna imprescindível.

Assim, destaca-se a relevância de se ter uma rotina escolar pensada e preparada para atender as crianças de forma que se efetive uma educação baseada na humanização do sujeito. Nessa direção, Chaves (2014) discorre sobre as atividades de rotina no ambiente escolar.

[...] Ações rotineiras como orientar e preparar para a higiene, alimentação, hora do repouso, espera de um lanche, aguardar transporte para um passeio ou retorno à residência, residência, realização de atividades integradas e coletivas (como servirem-se e servir ao outro) são vivências cotidianas. A organização da rotina escolar compreende desde a entrada da criança nos portões da instituição, a forma como é servido seu alimento, seu convívio com adultos e crianças e circunstâncias que incluem a realização de procedimentos didáticos [...] (CHAVES, 2014, p. 83).

Ao planejar o ensino sob o enfoque da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, importa que o professor, ao conhecer o período do desenvolvimento em que as crianças se encontram, elabore seu planejamento tendo como a atividade guia a brincadeira de papéis sociais, sem, no entanto, desconsiderar as particularidades de cada criança.

O desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, como uma atividade lúdica, é marcado pela ação isolada com determinado objeto; em seguida, utiliza-o, de maneira diversa, para ações ligadas entre si por uma lógica que reflete as ações reais cotidianas na vida das pessoas. Seu principal significado consiste em brincar de representar o homem, aliado a procedimentos peculiares como assumir o papel de uma adulta e de suas funções sociais de trabalho; reproduzir e generalizar ações com os objetos: transferir o significado de um objeto ao outro. Essa transição do brincar com os objetos para a brincadeira de papéis sociais é caracterizada por uma contradição: a criança possuía e continua possuindo os mesmos brinquedos – bonecos, pequenos automóveis, quebra-cabeças, formas para bolo etc. – e as próprias ações com eles realizadas nada se alteram, pois a criança banhava a boneca, dava-lhe de comer e punha-a na caminha para dormir. O que aconteceu, então? Esses objetos e atos realizados com eles estão agora inseridos em um novo sistema de relações da criança com a realidade, adquiriram objetivamente um novo sentido

social: ocorre a conversão da menina em mamãe, da boneca em filha, e os atos de dar banho, de dar de comer e de preparar a comida se transformam em responsabilidade da criança (ELKONIN, 1998, *apud* MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019, p. 157 - 158).

Assim, percebe-se ser fundamental oportunizar espaços para que as crianças possam brincar das mais diversas formas, considerando as brincadeiras que elas mesmas escolhem e também as brincadeiras que são direcionadas pelo professor. Nesse sentido, o momento da brincadeira não pode ser visto apenas com o objetivo de descontrair, mas como um momento no qual, o professor atue de forma intencional, não no sentido de intervir nas ações da criança, mas no sentido de possibilitar meios para que elas ampliem seus conhecimentos. Desse modo, a atividade lúdica deve fazer parte do processo de aprendizagem e não ser vista como uma atividade alheia.

De acordo com Moya, Sforini e Moya (2019), alguns aspectos da realidade da criança influenciarão em sua atividade lúdica, principalmente no que se refere às relações humanas. No entanto, não basta a criança ter contato com objetos diferenciados e/ou outras pessoas, para além disso, é fundamental o direcionamento do professor para que a criança expanda a sua imaginação e as possibilidades de criação no momento da brincadeira.

Embora, normalmente, o professor defenda o brincar como uma prática importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças, não raro a única ação docente realizada é a de disponibilizar brinquedos e objetos para que a criança brinque. Da teoria de Elkonin (1998) sobre o jogo de papéis, entretanto, pode-se depreender que essa situação somente pode ser rica para o desenvolvimento psíquico infantil se também forem organizadas situações nas quais as crianças observem e interajam com atividades diversificadas do mundo adulto, de modo que possam transferir para a atividade lúdica as ações e os conteúdos observados. Desse modo, as crianças teriam condições efetivas para o desenvolvimento da imaginação e abstração, tal como exposto por Vygotsky (2007) (MOYA, SFORINI, MOYA, 2019, p. 8).

Assim, percebe-se a importância de que o professor conheça esses aspectos do desenvolvimento infantil para que possa organizar a brincadeira de papéis sociais não somente para fins de diversão ou entretenimento, mas pensar e organizar de forma intencional, considerando o processo formativo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. Moya, Sforini e Moya (2019) ressaltam que, quando a criança conhece o que

ela está representando, ela reproduzirá a brincadeira de papéis sociais de forma criativa. No entanto, as autoras asseveram que:

Ao considerar somente a própria experiência, no entanto, a percepção da criança torna-se superficial e dispersa. As fontes que influenciam de modo positivo o conteúdo do jogo de papéis é a experiência direta da criança, adquirida na prática organizada pelo professor. Por isso, o jogo de papéis não se desenvolve movido por manifestações biológicas, ou seja, pelos instintos da criança (MOYA, SFORNI, MOYA, 2019, p. 8).

Verifica-se, dessa forma, a importância da atuação do professor enquanto mediador desse processo e defende-se que a organização de espaços para o faz de conta, uso de fantasias, tatames para variadas brincadeiras, blocos de madeira, pecinhas de encaixe, bonecas, carrinhos, utensílios domésticos como “panelinhas” e outros materiais que oportunizem momentos lúdicos e ao mesmo tempo de aprendizado e desenvolvimento, é essencial em uma escola que atenda o público-alvo da Educação Infantil.

Ao oportunizar que as crianças brinquem com pecinhas de encaixe, por exemplo, o professor poderá direcionar para que usem a imaginação e brinquem de montar o que elas quiserem. No entanto, se o conteúdo não for enriquecido pelo professor, as crianças representarão somente papéis sociais que já conhecem. Dessa forma, entende-se que o professor desempenha papel fundamental no momento da brincadeira de papéis, pois ele é o responsável por mediar e inserir os conteúdos para a criança por meio dos brinquedos e/ou objetos diversos. Assim, com o mesmo material (pecinhas de encaixe) o professor poderá explorar conteúdos como cores, classificação, maior e menor, coordenação motora fina, relação numeral e quantidade, entre tantas outras possibilidades que o material proporciona. “Além disso, o docente é responsável por organizar ações capazes de mobilizar as crianças envolvendo-as na atividade humana representada no jogo de papéis, isto é, nas relações sociais e nos modos de operar com os objetos” (MOYA, SFORNI, MOYA, 2019, p. 10).

Nessa direção, ao pensar a organização do espaço da sala de aula, por exemplo, o professor precisa compreender que não se trata de um lugar que precisa estar lindamente decorado e ornamentado com materiais confeccionados por ele mesmo, sem a participação das crianças. Pois, quando se pensa no processo de ensino e de aprendizagem, deve-se levar

em consideração que a prática educativa necessita ser efetivada de forma com que o conhecimento seja transmitido para o aluno por meio da mediação pedagógica do professor. Assim, ao ofertar todo material pronto para os alunos sem que eles tenham participado efetivamente da construção, a compreensão do conteúdo se tornará abstrata e não fará sentido para o aluno.

A construção de recursos auxiliares externos, como por exemplo: cartazes de rotina, calendário, janela do tempo, entre outros, podem perfeitamente ser confeccionados com a participação das crianças, com a mediação e o direcionamento do professor. Dessa forma, a criança atribuirá sentido ao recurso produzido e fará relação com o conteúdo trabalhado, pois participará ativamente desse momento, sem falar que as crianças ficam felizes em contribuir com esse tipo de organização.

Nesse sentido, considero que as salas, os pátios, corredores, áreas externas e outros espaços ocupados por adultos e crianças devem ser organizados com diversas cores, formas geométricas, letras, números, ilustrações advindas da arte, de autores e personagens da Literatura Infantil. Nesse propósito de educação, recorro à ideia de que os sentimentos estéticos se desenvolvem mais quando na rotina escolar da criança se apresentam versos especialmente escritos para elas, com desenhos de qualidade, com boa música e com ritmos variados. [...] (CHAVES, 2014, p. 82).

Os recursos produzidos pelos próprios alunos podem ser dispostos nas paredes da sala de aula, embora devam ser trocados durante o ano letivo, de forma que o que vem sendo trabalhado pelo professor e efetivado na prática possa ser visto e exposto pelos e para os próprios alunos, com o objetivo de que eles atribuam sentido ao que estão fazendo, pois “[...] a organização do espaço da sala não é e não pode ser estática” (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019, p. 159).

A organização dos espaços deve ocorrer de modo a garantir a dinamicidade do ambiente, ressaltando-se que esse deve também permitir o livre e direto acesso da criança à interação com jogos, objetos e brinquedos. Para além disso, a sala de aula deve ser pensada e organizada como um espaço que possibilite a realização das atividades que constituem a rotina. Por outro lado, deve ainda facilitar a alteração dessa mesma rotina, por meio da disposição de mobiliários como mesas, espelhos, tatames, entre outros.

Assim, quando o professor compreende a organização do espaço como um elemento que contribui para o ensino das crianças, no momento de planejar suas aulas irá se atentar em inserir e modificar esses espaços, visando um melhor aproveitamento do ambiente para o aprendizado das crianças. Como exemplo, ao se trabalhar com cantigas de roda, pode-se afastar as carteiras da sala, para se ter mais espaço, ir ao pátio da escola, gramado ou ginásio, oportunizando um espaço aconchegante e amplo para que as crianças possam se movimentar. Importante destacar, no entanto, que cada professor precisa se adequar aos espaços que a escola possui, tendo em vista que muitas escolas no Brasil não têm infraestrutura adequada para o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil.

Ao abordar os diversos encaminhamentos que podem ser trabalhados pelo professor na Educação Infantil, faz-se imprescindível ressaltar que a organização do trabalho pedagógico precisa ser efetivada com intencionalidade, em consonância com a rotina escolar e com os espaços que o ambiente oportuniza.

Destarte, apesar de considerar que nem todas as instituições de ensino possuem estrutura física adequada ao atendimento das crianças da Educação Infantil, compreende-se que a intervenção do professor de forma planejada e intencional se mostra como um dos caminhos possíveis para a realização de um trabalho que gere desenvolvimento psíquico e emocional de forma emancipadora.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De posse da compreensão de como se processa o desenvolvimento infantil das crianças de 4 e 5 anos e ao considerar a importância da brincadeira de papéis sociais para a organização do ensino e dos espaços escolares, apresentou-se algumas análises e inferências possíveis para o trabalho pedagógico nesse período do desenvolvimento. No entanto, salienta-se a importância de que o trabalho do professor tenha como base a tríade: conteúdo, forma e sujeito. Assim, será possível direcionar um percurso de ensino que tenha como critério selecionar conteúdos e encaminhamentos realmente representativos de um bom ensino e, por consequência, de um bom aprendizado e desenvolvimento da criança.

Desse modo, no decorrer da pesquisa realizada, foi possível verificar que, para além do tempo e espaço para brincar, se faz necessário se ater para o conteúdo direcionado aos jogos de papéis sociais. Tais conteú-

dos devem considerar um amplo conhecimento de diversos tipos de atividades humanas e caberá ao professor a tarefa de fazer a mediação entre as crianças e os objetos das brincadeiras, de modo a direcionar a atenção para a atividade humana presente. Dessa forma, o professor ampliará o conteúdo das brincadeiras para que elas não fiquem restritas apenas as atividades imediatas do cotidiano das crianças.

Destaca-se que as análises realizadas acerca da história da infância e da criança, da implementação de legislações que garantem o direito da criança ao acesso e a permanência em instituições de ensino, mesmo que tenha ocorrido de modo tardio, assim como das lutas históricas por avanços como forma de resistir aos retrocessos, levam a acreditar que a qualidade do ensino deve estar presente em todos os períodos do desenvolvimento da criança, de modo a respeitar suas especificidades.

Diante do exposto, defende-se uma organização do ensino que promova o aprendizado e o desenvolvimento da criança. Assim, ao elaborar o planejamento de ensino, se faz necessário ter a compreensão que o mesmo precisa ter como objetivo contribuir com uma educação escolar de qualidade, com muitas possibilidades de encaminhamentos e com respaldo teórico que possibilite aos alunos o aprendizado de uma cultura erudita, o desenvolvimento da formação crítica e o conhecimento da realidade.

## 6. REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **A educação Infantil e o ensino de nove anos. Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Coordenação Geral de Educação Infantil, v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 jul. 2020.

CHAVES, Marta. Leontiev e Blagonadzhina: Estudos e Reflexões para Considerar a Organização do Tempo e do Espaço na Educação Infantil. In: **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 81-91, Setembro/Dezembro 2014.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Lígia Márcia Martins, Angelo Antonio Abrantes, Marilda Gonçalves Dias Facci (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico cultural**. Tese (doutorado). São Carlos: UFSCar, 2013.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucinéia Maria. Acolher, Explorar, Brincar e Conhecer: reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens de bebês e crianças na educação infantil. In: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (Orgs.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV. 2019. 248 p.



MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: Um encontro acerca da formação dos “verdadeiros” conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio, FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MOREIRA, Jani Alves da Silva.; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)** [online]. Maringá: Eduem, 2012. 246

MOYA, Dóris de Jesus; SFORNI, Marta Sueli de Faria; MOYA, Paula Tamyris. Temas e Conteúdo do Jogo de Papéis: sinalizando caminhos para a atuação pedagógica com a atividade lúdica na educação infantil. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí. ISSN 2179-1309. Ano 34, nº 108. Set./Dez. 2019.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 – ISSN:1676-2584.

PASQUALINI, Juliana Capregher; EIDT, Nadia Mara. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação. 2016.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Hoje o dia tá tão legal! Conhecer a teoria para mudar a prática. In: ANDRADE, Juarez (org.). **O Estado Brasileiro e a Educação Básica: Os difíceis caminhos da Universalização**. Rio de Janeiro: Editora AMC Guedes, 2015.

ROSSETO, Elizabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 2009, Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: <http://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21375/000736922.pdf?equence=1>. Acesso em 03 nov. 2020.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A Periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio, FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Fundamentos da Pedologia (*sic*) de L.S. Vigotski. In: PRESTES, Zoia, TUNES, Elizabeth (Orgs.) **7 aulas de L.S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedologia. tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1.ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

## CAPÍTULO 11

# A Teoria Histórico-Cultural e a Alfabetização de Jovens e Adultos: Em busca de um bem cultural negado\*

*Margarete Chimiloski Dolla*

*Márcia Cossetin*

### 1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta como objetivo discutir a fundamentação teórico-metodológica da alfabetização de jovens e adultos a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, é necessário localizar essa temática no seu contexto histórico e legal.

O artigo 208 da Constituição Federal/1988 assegura que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1998, s/p). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96) a Educação de Jovens e Adultos é tratada no Título V, capítulo II, como modalidade da Educação Básica, superando sua dimensão de ensino supletivo. De acordo com o artigo 37, “[...] a Educação de Jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, s/p).

Tal efetivação é comemorada como um importante marco na história dos direitos sociais no Brasil, e tem-se assim, a configuração formal do reconhecimento da responsabilidade do Estado para com essa demanda. Assim, a Educação de Jovens e Adultos - EJA - deixa de ser concebida como projeto de governo, ou de ações pontuais de alfabetização e elevação de escolaridade. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), para além da consolidação dos princípios legais reconhecidos pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9.394/96 – desencadeou discussões sobre formas de assegurar os direitos já conquistados, definir o papel da educação em cenários políticos e históricos e, atualmente refletir a diversidade desses sujeitos da EJA.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.243-260

Apesar de assegurada na Constituição Federal de 1988 e na LDB Nº 9.394/96, de acordo com estimativa apresentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2018 o número de analfabetos no Brasil chega a quase 11,3 milhões de brasileiros, ou cerca de 6,8% da população do país. Tem-se, assim, a evidência de que o disposto na Constituição Federal de 1988, no que se refere ao direito a educação ainda está distante de ser realidade. Os sujeitos jovens e adultos que acessam as salas de aula trazem consigo muitas vezes um histórico de fracasso escolar, sendo invariavelmente por isso responsabilizados, dentre outros tantos motivos que os deixaram a margem do processo de escolarização.

O número de sujeitos que não acessaram a escola, é alarmante e dentre os que o fizeram existem aqueles que apresentam experiências pouco positivas, é nesse sentido que demarca-se que há uma carência, ou mesmo ausência de teóricos que discutem a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Certamente tal fator se reflete também na produção de propostas pedagógicas/currículos para a EJA, o que conduz à reprodução de práticas apropriadas para o ensino regular e muitas vezes centradas num modelo de material didático que remete ao espontaneísmo e à superficialidade na abordagem dos conteúdos.

Nesse contexto que propõem-se tratar da alfabetização desses sujeitos<sup>1</sup> que não tiveram acesso no tempo/idade considerados adequados, parte-se do pressuposto que a educação escolar deve assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado, promovendo o processo de humanização e possibilitando a todos usufruir do conhecimento que a humanidade produziu historicamente.

---

<sup>1</sup> Em relação à idade dos alunos da EJA, há uma variação dos 14 até os 85 anos, sendo a maioria de cor parda e do sexo feminino. O alto percentual de mulheres, segundo relatos das próprias alunas, se dá porque na visão de seus pais estas deveriam encarregar-se de cuidar dos afazeres do lar e este ciclo continua mesmo depois do casamento, situação na qual, filhos, marido e outras dificultam o acesso à escolarização. Além disso, a educação não é vista como prioridade. A grande maioria dos alunos são trabalhadores, que frequentam as aulas após um dia intenso de trabalho.[...] A Educação de Jovens e Adultos também contempla o atendimento a alunos oriundos do campo, onde o trabalho começa ainda mais cedo: cuidar da terra, das plantações ou da criação de animais, auxiliar nos serviços caseiros, entre outros. O aluno do campo constrói identidade com vínculos entre os sujeitos sociais e os saberes culturais que lá são produzidos, sem perder de vista os conhecimentos e a cultura historicamente acumulada na sociedade. Nas turmas de EJA há ainda alunos com necessidades educacionais especiais: Deficiência Mental - DM, Deficiência Visual - DV, Deficiência Auditiva – DA, Deficiência Física - DF, entre outros (CASCAVEL, 2008, p. 23-24).

Mediante tais apontamentos, considera-se importante compreender os fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, bem como os conceitos desenvolvidos por seus teóricos, visando identificar elementos propostos para a alfabetização de modo geral. Com base nesses elementos, demarca-se a necessidade ainda, de se pensar as especificidades que permeiam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de formação humana, considerando essa faixa etária que precisa ser contemplada nas suas especificidades.

A trajetória histórica de oferta de EJA, o escasso referencial teórico que aborde a alfabetização de educandos jovens e adultos na sua especificidade e contrariamente o exorbitante percentual de analfabetos no país, são dados que evidenciam a relevância de se dar especial atenção a essa temática. Algumas questões nos auxiliam a refletir: Quais elementos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural podem subsidiar o processo de alfabetização de jovens e adultos? Para responder a esse questionamento e ao objetivo anunciado realiza-se pesquisa documental (legislação vigente) e bibliográfica com consulta aos autores que se dedicam à educação, sobretudo, à EJA e, ainda, aqueles que apresentam como temática de estudos e pesquisas a Teoria Histórico-Cultural.

Diante disso, organiza-se a escrita abordando no primeiro subtítulo desse capítulo, intitulado de “Trajetória da EJA no Brasil: certeza das incertezas”, a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil procurando demarcar o contexto descontinuo e incerto em que essa modalidade da Educação tem se constituído. Posteriormente, no segundo subtítulo, que nomina-se de “Alfabetização de Jovens e Adultos e a Teoria Histórico-Cultural: Discussões Iniciais” trata-se das contribuições da Teoria Histórico-Cultural para fundamentar-se teórica e metodologicamente a alfabetização desses sujeitos, respeitando-se suas especificidades e, sobretudo, compreendendo-os como sujeitos históricos marcados pela desigualdade, também educacional, da sociedade de classes. Por fim, nas considerações finais, traz-se os achados desse texto para a temática proposta no sentido de contribuir e avançar nas discussões sobre a mesma.

## **2. TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL: CERTEZA DAS INCERTEZAS**

Para se inserir na temática da Alfabetização de Jovens e Adultos é necessário retomar a trajetória de efetivação da Educação de Jovens e Adultos e sua configuração na condição de modalidade de ensino, visto que

no Brasil, tal consolidação se deu a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Nº 9.394/1996), tendo como premissa maior a eliminação do analfabetismo, por meio da oferta de cursos e de exames destinados à população de jovens e adultos que, na faixa etária apropriada, não tiveram acesso ou não obtiveram sucesso no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio Regular.

O marco do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da educação básica a ser organizada conforme as competências de cada esfera do governo e no caso mais específico de alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental configura-se como responsabilidade dos municípios. Todavia, ainda que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96) a Educação de Jovens e Adultos tenha sido tratada no Título V, capítulo II, como modalidade da Educação Básica, as ações para sua efetivação tem um ritmo diverso, tanto no que se refere ao custeio quanto ao olhar para a necessidade de propostas teórico-pedagógicas específicas.

Até chegar a essa definição muitas foram as ações que invariavelmente contaram com a participação da sociedade civil organizada, o que explicita, sem a coordenação do governo central, o caráter provisório, instável e precarizado para o atendimento a essa demanda. Nesse sentido Moura, afirma que

Toda história das ideias em torno da alfabetização de adultos no Brasil acompanha a história da educação como um todo, que por sua vez, acompanha a história dos modelos econômicos e políticos e conseqüentemente a história das relações de poder, dos grupos que estão no poder. [...]Diferentemente do que ocorre com a alfabetização infantil, a alfabetização de adultos tem sido alvo de lutas de interesses intensas e movimentos distintos na história da educação. Em cada período identificam-se, grupos econômicos, grupos políticos partidários, grupos de educadores e intelectuais, grupos ligados a diferentes movimentos sociais e organismos internacionais, num verdadeiro embate político e ideológico, em torno da reivindicação – ou não – de definição de políticas e ações para a área (MOURA,2004, p. 23).

No que se refere às proposições teóricas e concepções de alfabetização, o panorama se repete, porém nem sempre se apresenta de modo evidente. A título de exemplificação, no período colonial em que a mão de

obra instruída não se configurava como necessidade, estava claro o cunho religioso do trabalho realizado. Já no que diz respeito ao período da organização do ensino supletivo a partir da década de 1940, com oferta sistemática de alfabetização, segundo Beisegel (1974), a prática desenvolvida era uma réplica do ensino infantil, tanto nos materiais quanto na metodologia empregada e em grande medida por professores leigos.

A partir da década de 1960, Paulo Freire desenvolve uma proposta teórico-metodológica que se constitui como único referencial no acervo da literatura brasileira próprio para a área de alfabetização de adultos, sendo considerada segundo Moura (2004), a “pedra angular” da história da educação. Mesmo com esse caráter, e tendo consolidação com amplitude inclusive internacional, as ideias desenvolvidas pelo autor “não se tornaram hegemônicas”.

Após algumas ações de movimentos inspirados<sup>2</sup> na pedagogia de Paulo Freire houve um processo de retração com a instituição da Ditadura Militar, visto que o Estado assumiu o controle da alfabetização de adultos. Criou no âmbito do Ministério da Educação uma fundação de direito público com o nome de Movimento Brasileiro de Alfabetização que teoricamente estaria baseado na pedagogia de Paulo Freire, porém, na prática não houve essa aproximação, conforme afirma Mota:

O trabalho pedagógico no MOBREAL, não tinha um caráter crítico e problematizador, sua orientação, supervisão e produção de materiais, era todo centralizado. Assim, este programa criou analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem (MOTA, 2009, p. 15).

---

<sup>2</sup> A “Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler” foi um movimento que se propunha a desenvolver um projeto de educação, em moldes diferentes do que até então era praticado, ou seja, propunha o rompimento com as práticas convencionais de alfabetização de adultos. A educação assumia um caráter instrumental e tentava expressar os interesses populares na medida em que procurava desvendar o quadro de “injustiça social”, no qual estava inserido a clientela alvo da campanha, fornecendo assim elementos que pudessem contribuir para a transformação da situação (GERMANO, 1989). O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi criado em maio de 1960 vinculado à prefeitura do Recife. O MCP, segundo Paiva, “pretendia encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada às artes e à cultura do povo e suas atividades estavam voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base” (PAIVA, 1973, p. 236), dentre outros.

Durante mais de uma década de atuação os resultados do MOBRAF não foram satisfatórios, sendo encerrado em 1985, e substituído pela Fundação Educar, que existiu por apenas 5 anos e foi extinta pelo então Presidente Fernando Collor de Mello em 1990, que não apresentou nenhuma outra proposta para substituí-la. No ano de 1997 no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Programa Alfabetização Solidária, e em 2003 no governo Lula<sup>3</sup>, surge o Programa Brasil Alfabetizado (TAMAROZZI; COSTA, 2009).

É possível constatar que o percurso histórico da Alfabetização de Jovens e Adultos em termos de políticas de oferta apresenta-se inconstante e notoriamente não assumida, estando vulnerável a práticas de variadas naturezas, descumprindo inclusive a própria Constituição Federal que assegura em sua letra esse direito básico.

Em vista do caráter instável, e até mesmo sem uma efetiva identidade o modelo de organização do ensino proposto para a alfabetização de adultos por longo período, de acordo com Moura,

[...] não poderia resultar outra abordagem metodológica que não seja o ecletismo entre formas analíticas, sintéticas e mistas, centradas nas exposições verbalistas e autoritárias e auxiliadas por recursos didáticos transplantados de experiências com a alfabetização infantil. Os resultados dessas práticas não poderiam ser outros que não, obter-se, no máximo, adultos instrumentalizados para assinar o nome e quando muito registrar algumas letras e palavras soltas e sem significado para eles e para suas práticas sociais (MOURA, 2004, p. 31-32).

Em meados da década de 1980, a partir da retomada da democracia ocorre uma suposta preocupação com os índices de analfabetismo, e além da qualificação da mão de obra, a ampliação de consumidores. O Governo Federal passa a atuar como articulador, coordenador, apoiando ações na área da alfabetização de adultos e incumbe os municípios e estados de desenvolverem as políticas e ações para esse fim. Dessa forma, alguns municípios passam a assumir a responsabilidade quanto a alfabetização de adultos, organizando as equipes das secretarias de educação para estruturar os trabalhos, inclusive de elaboração de proposta pedagógica específica.

---

<sup>3</sup> Luís Inácio Lula da Silva – filiado ao Partido dos Trabalhadores – PT, foi Presidente da República do ano de 2003 até o ano de 2011, ao findar seu segundo mandato.



Utilizando-se do discurso da democratização do ensino e visando encontrar respostas didático-pedagógicas para os altos índices de analfabetismo, educadores brasileiros adotaram a teoria da psicogênese da língua escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e seus colaboradores, com o intuito de implantar um novo método de ensino. É nesse contexto histórico que chega ao Brasil a concepção construtivista de alfabetização, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (FRANCIOLI; MARSIGLIA; DUARTE, 2009). Considerando a reprodução do modelo infantil para o encaminhamento do trabalho nas classes de alfabetização de adultos há um novo referencial a ser seguido.

Tal realidade apresentada se estende, pois, mesmo após o final da década de 1990 com a LDB 9.394/96 reconhecendo a EJA com suas especificidades, há um ecletismo nas proposições para a alfabetização de jovens e adultos, e para tal Di Pierro assevera que,

[...] o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sócio-cultural. [...] a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Reiterando tal afirmação, mesmo com um amplo debate, nas últimas décadas, sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita, está presente nas discussões que em muitas escolas continua a prática de um ensino de alfabetização limitado ao que se encontrava nas antigas cartilhas baseadas em métodos sintéticos e analíticos de ensino da leitura e da escrita. Assim, como afirmam Moura e Morais (2001), ainda que Utilizem em sala de aula textos de circulação social (notícias, letras de músicas, textos literários, etc.), muitos professores de EJA continuam praticando um ensino do sistema de escrita baseado no tradicional "método silábico" de alfabetização e desconsiderando que os alunos jovens e adultos, possuem conheci-

mentos diversos sobre a escrita alfabética pela experiência de contato com a escrita e a leitura<sup>4</sup>.

Por vezes são criadas estratégias de trabalho em que são utilizados textos significativos, porém, a sistematização escrita permanece nos mesmos moldes, com enfoque mecânico, com uma compreensão contraditória de que se trabalharia em conformidade com o método Paulo Freire que partia de palavras geradoras com significado.

Enfim, as incertezas desse percurso nos permitem afirmar que há ausência de estudos que abordem o sujeito jovem e adulto no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, compreendendo-se que suas experiências diferem das crianças e, portanto, a forma de ensinar e a relação com os conteúdos também pressupõe uma abordagem específica.

A partir de tal compreensão, é que procura-se discutir a alfabetização de Jovens e Adultos tendo como fundamento a Teoria Histórico-Cultural e assim fortalecer as ações metodológicas a serem adotadas ao trabalhar-se com escolarização dos sujeitos jovens e adultos que procuram a educação formal.

### **3. ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: DISCUSSÕES INICIAIS**

Ao tratar-se da alfabetização de Jovens e Adultos e da contribuição da teoria histórico-cultural é necessária a clareza de que esses sujeitos tiveram o direito à educação negado na idade, período considerado adequado e, que, ao retomar os estudos, encontram um trabalho pedagógico que não considera sua condição de jovem e adulto, pessoas com experiências diversas e que buscam a escola. Oliveira (2001), evidencia que

Esse é, possivelmente, um dos principais problemas que se apresentam ao trabalho na EJA. Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modelos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com

---

<sup>4</sup> Não se desconhece que tais práticas ocorrem também com a alfabetização das crianças, em que se observam encaminhamentos metodológicos mecânicos e sem significação. Para os adultos tal prática torna-se nefasta considerando-se que já vem de um contexto de abandono, desistência dos estudos e que já possuem conhecimento do mundo e ao encontrarem essas práticas infantilizadas e mecânicas o seu processo de retomada dos estudos, de alfabetização torna-se ainda mais difícil.

a linguagem utilizada pelo professor e com a infantilização de pessoas que, senão puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereciam maior atenção, são muitos (OLIVEIRA, 2001, p. 99).

Considerando-se que o fenômeno educativo no espaço escolar apresenta abordagens pedagógicas diversas, Martins (2011) ratifica a ideia de que não são quaisquer métodos pedagógicos que estão a serviço do desenvolvimento do psiquismo, como afirmou Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que promovem tal desenvolvimento. Assim, reitera-se a importância de conceber a organização do ensino na perspectiva da teoria histórico-cultural, como prática efetiva visando avançar e superar práticas inconsistentes.

Em vista da educação de jovens e adultos historicamente ser tratada de forma secundarizada, tal realidade é ainda mais severa e presente cabendo a apropriação de conhecimentos sobre a organização do ensino que permitam conforme reitera Sforzi (2017) é necessário “[...] ter como ideal a socialização do conhecimento produzido como um ato de resistência que extrapola o fazer imediato da sala de aula” (SFORZI, 2017, p. 84).

No que se refere a compreensão de que a busca e valorização do conhecimento científico é ferramenta essencial para o exercício docente, concorda-se com Moraes (2001) ao afirmar que é pela teoria que se efetivam as nossas reflexões e inquietações, sobretudo a necessidade de análises teóricas e críticas sobre a função da educação para além de uma sociedade que se configura harmoniosa e esvaziada de conflitos.

Não é suficiente ensinar aos sujeitos da EJA a função ou uso social de determinado conceito ou ainda, é necessário que ele desenvolva as habilidades humanas inerentes a esse objeto de conhecimento, a fim de utilizá-lo socialmente. Para tanto, a alfabetização de jovens e adultos precisa ocorrer de forma diretiva e intencional, por meio de um ensino organizado que contemple suas especificidades e tenha como fim propiciar o desenvolvimento, no sentido proposto por Davidov (1982), de que o objetivo do ensino escolarizado deveria ser a busca parcimoniosa do desenvolvimento do pensamento teórico, para além do pensamento empírico.

Nessa perspectiva Lucchesi (2011), pontua que

[...] a modalidade da EJA está desamparada em seus fundamentos explicativos sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento de

jovens e adultos e a Psicologia Histórico-Cultural pode oferecer instrumentos consistentes para a formação escolar do trabalhador na medida em que explica como as relações estabelecidas entre homem e realidade objetiva, em determinado contexto societário, constitui a subjetividade humana e as reais possibilidades de um outro devir perante mediações significativas que propiciem a apropriação de elaborações em seus níveis mais elevados (LUCCHESI, 2011, p. 318).

Há ainda investigações desenvolvidas por Moura (2007), Sforini (2004; 2015), Chaves (2015) que apresentam a necessidade de ampla reflexão acerca da organização do ensino a partir de uma teoria ancorada nos domínios da ciência, que propicie uma análise minuciosa, sistemática nos limites da totalidade.

Diante disso, para a alfabetização, demarca-se a concepção de linguagem interlocutiva como a que possibilita a apreensão do mundo pelos sujeitos, pois estes são humanos pela apropriação dos bens culturais produzidos por nós e os demais homens. Ao contrário dos demais animais, o homem tem, como assinala Leontiev (2005), a experiência histórico-social. Essa não se limita à biologicamente herdada, nem mesmo com as experiências individuais, e permitiu que no

[...] decurso da história, os homens, governados por leis sociais, desenvolveram características mentais superiores. [...] As conquistas do desenvolvimento histórico humano são consolidadas e transmitidas de uma geração para outra de maneira particular, e precisamente de maneira exotérica, externa (LEONTIEV, 2005, p. 91).

Essa assertiva do teórico permite observar-se que não existem pessoas predestinadas a aprender e outras não, muito pelo contrário, todas podem apreender, conhecer, apropriar-se, para isso é imprescindível o ensino adequado e conseqüente. Para além disso, demarca-se que a apropriação do saber só ocorre a partir do ensino que orientará e organizar as ações e nisso se apresenta a função central da escola, em qualquer modalidade, a de possibilitar a apropriação do conhecimento produzido socialmente, por meio do ensino com situações concretas, de modo planejado, organizado.

Conforme apontam Abrantes e Bulhões (2016) ao tomar-se o princípio orientador do desenvolvimento da pessoa adulta – do desenvolvimento da consciência comum para o que chama-se de consciência filosófica da práxis humana – é necessário ter-se claro que os aspectos biológicos são

não apenas insuficientes como também desnecessários ao tentar-se explicar o vínculo consciente do sujeito com a realidade. Para promover-se essa transformação qualitativa, também no que se refere à apropriação da língua, é preciso que haja a assimilação dos “[...] sistemas teóricos, a interpretação de contradições sociais e o posicionamento político em relação à realidade e ao seu estar no mundo (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 244-245).

Ao tratar-se da alfabetização de jovens e adultos tendo-se como fundamento a Teoria Histórico-Cultural é necessário apreender-se que para haver um processo de alfabetização efetivo no sentido de apropriação do saber relacionado à leitura, à escrita e ao entendimento daquilo que se lê e escreve – e nesse sentido este é elemento central para se alcançar a consciência filosófica da práxis humana - é primordial a compreensão da concepção de linguagem que permeia tal processo, sobretudo, para elaboração teórico metodológica organizada pelo professor.

Conforme aponta o texto do Currículo Básico para a Educação Pública do estado do Paraná ainda na década de 1990, nas concepções mais correntes, muitas vezes, a língua é apreendida como

[...] algo pronto, acabado, em razão do que tem sido enfatizado o seu aspecto material: os fonemas e as letras. Nesse sentido, a alfabetização se reduz ao reconhecimento das letras e do seu valor fonético, o que permite — e até obriga — a partição da linguagem em seus elementos menores (sílabas, letras e fonemas). São bem ilustrativos dessa concepção os métodos fonéticos e silábicos (A Abelhinha, Casinha Feliz, Caminho Suave, etc.), conhecidos como sintéticos, justamente porque partem das menores unidades materiais da língua. Um outro conjunto, o dos métodos analíticos, ensaia uma superação dos problemas que se verificam na aprendizagem por métodos sintéticos, e iniciam o processo de alfabetização pela palavra, ou frase, ou história. Neste caso, apresenta-se às crianças uma palavra-chave, que pode ser escolhida aleatoriamente ou retirada de uma frase ou de uma história, e estudam-se as sílabas e letras que a compõem. Por outro lado, o texto não é tomado como uma unidade de sentido, mas como mero pretexto para a apresentação da palavra-chave, numa tentativa de motivação. Por um lado, supõe-se que, conhecido o conjunto das famílias silábicas, a criança está alfabetizada. [...] É comum, também, a utilização de ambos os procedimentos (analítico e sintético), numa prática que tem sido denominada de método misto (PARÁNÁ, 1990, p. 33).

Essa concepção fragmentada do que seja a linguagem, se reflete tanto na organização do ensino como demarca, ainda, a Educação que vai ser ofertada, ou seja, aponta para qual possibilidades de apreensão da realidade está-se oportunizando para aqueles jovens e adultos que retornam aos bancos escolares.

Conforme apontam Brotto e Cossetin (2019), ao institucionalizar-se o ensino da linguagem, que pode proporcionar desenvolvimento pleno dos sujeitos e é requisito essencial para tal, precisa-se lembrar que o homem é constituído por meio do trabalho e, também pela linguagem e como sujeitos históricos e sociais só podem se tornar humanos, no sentido integral do termo, pela linguagem.

Compreende-se, a partir disso, que a linguagem delineasse por meio de sujeitos que ocupam diferentes posições sociais, com disputas, interesses diversos e intencionalidades provenientes dos lugares e espaços sociais ocupados, assim, apreende-se que toda linguagem carrega em si uma carga ideológica. Ao se ensinar, se alfabetizar, de forma mecânica, apreendendo-se a linguagem apenas como um sinal, deixa-se de lado os sujeitos, a sua história a sua possibilidade de responsividade (BROTTO; COSSETIN, 2019). Essa compreensão de linguagem, enquanto ideologicamente marcada, deve ser central tanto para a alfabetização de crianças, como também, mostra-se primordial ao tratar-se da alfabetização de sujeitos possuidores de vivências diversas, de conhecimentos, trabalho e compreensão do mundo que antecedem a retomada dos estudos, que são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Para levar a cabo o ensino que considere os sujeitos a serem ensinados há necessidade do estabelecimento da mediação pedagógica que se ocupa do outro, reconhecendo nesse “outro” o jovem e o adulto presente na relação de ensino. Conforme apontam Brotto e Cossetin (2019):

[...] na relação de ensino estão contemplados sujeitos, em que num processo mediatizado por professores, utilizando-se da linguagem, ensinam, discutem, argumentam, aprendem e se educam e se transformam com aquilo que é próprio da língua: ela é o meio, o instrumento e o fim, enquanto constituição humana. Igualmente, conhecer, saber por que se utiliza e o que se espera, ou seja, para que serve um trabalho pedagógico, [...] é oportunizar não somente o aprendizado das diversas nuances da linguagem, [...] possibilita que se apropriem da cultura elaborada, erudita, a que muitas não têm acesso senão pela escola (BROTTO; COSSETIN, 2019 p. 73-74).

Ao alfabetizar-se deve-se estar atento para a cultura humana, o que é importante para perpetuação das gerações, isso permeia todo o processo de ensinar sistematizado considerando os sujeitos que devem ser parte ativa desse processo.

Ao atentar-se para o que propõe Bakhtin/Volochínov (2014), sobretudo ao tratar-se dos sujeitos jovens e adultos, não se pode tratar/ensinar como se a linguagem fosse tão somente uma forma linguística, o mais importante é como determinada forma linguística é utilizada, faz parte de determinado contexto, ou seja, o sinal estático não tem importância por si mesmo, mas, o significado que ele assume determina a sua relevância. Essa compreensão permite que aqueles que organizam trabalho pedagógico destinado aos jovens e adultos para sua alfabetização possam concebê-lo para além desses elementos estáticos, repetitivos e muitas vezes infantilizados (apesar de não servirem nem mesmo para alfabetização de crianças).

Isso leva à defesa de um processo de alfabetização, seja para jovens e adultos ou não, que priorize a apreensão das relações estabelecidas socialmente e que são permeadas pelos processos de ler, escrever, compreender. É uma compreensão que pressupõe a língua viva, que engendra o fazer, o produzir o viver de todos e o próprio reconhecimento da realidade que o cerca e determina lugares sociais a serem ocupados, inclusive de não acesso e permanência na escola.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao discutir-se a alfabetização de Jovens e Adultos a partir da fundamentação teórico-metodológica da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, objetivo desse texto, demarca-se com os elementos apresentados, que essa teoria possui fundamentos que asseveram a constituição do ser humano em sua integralidade e é nesse ínterim que demarca-se que a concepção de linguagem interlocutiva é essencial para entender-se a alfabetização como processo histórico que, dentre outros, permite aos sujeitos tornarem-se humanos e ascenderem à consciência filosófica da práxis humana.

Desse modo, defende-se que a organização do processo de ensino deve ser tratado na sua especificidade, com a compreensão de que não se pode adaptar e/ou reproduzir uma proposta pedagógica do ensino regular, com redução de conteúdos e até mesmo infantilização nos encaminhamentos teórico-metodológicos propostos, para a alfabetização de Jovens e Adultos.

Apreende-se que a Teoria Histórico-Cultural apresenta elementos que possibilitam a compreensão do processo de desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos e como se apropriam da leitura e escrita, e portanto, são alfabetizados. A opção pela referida teoria tem como fundamento a compreensão de como os educandos dessa modalidade de ensino podem ser alfabetizados de forma sistematizada a partir de tal referencial, respeitando-se a bagagem já vivenciada pelos mesmos.

Por fim, reafirma-se a necessidade de uma análise ainda mais aprofundada, não possível nos limites desse texto, acerca da Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a alfabetização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no sentido de promover a reflexão e instrumentalização dos professores quanto às possibilidades de organização do ensino considerando as especificidades dessa demanda. Entende-se que essa seja condição essencial para superação de ações ecléticas e esvaziadas de sentido acerca do desenvolvimento humano e, especificamente, no que se refere à alfabetização que se contrapõe à função essencial da escola como instituição responsável pela socialização do patrimônio histórico e cultural produzido pela humanidade.

## 5. REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo Antonio. BULHÕES, Larissa. Idade Adulta e o Desenvolvimento Psíquico na Sociedade de Classes. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antonio; FACCI, Marilda G. D. (Orgs). **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

BAKHTIN, Mikail Mikailovich.; VOLOCHÍNOV, Valentin Nicolaievitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 05 de set. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 05 de setembro de 2018.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveria; COSSETIN, Márcia. A Linguagem na Educação Infantil: Concepção de Linguagem Interlocutiva e Períodos de Desenvolvimento. In: ZOIA, Elvenice Tatiana; PASQUALOTTO, Lucylle Cristina; COSSETIN, Márcia. (Orgs). **Educação Infantil: em Defesa de uma Formação Humanizadora em Tempos de Lutas e Resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel. v.III: Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos**. Cascavel, Pr. Ed. Progressiva, 2008.

CHARTIER, Anne-Marie. Trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura: que balanço? In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p.49-68.

CHAVES, Marta.; TULESKI, Silvana.; LIMA, Aparecida de; GIROTTO, Cyntia. Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, jan/abr, 2014.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. Problemas del desarrollo psiquico de los niños. In: DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, vol.26, n.92, p.1115-1139, Especial Outubro, 2005.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão & DUARTE, Newton. (2009). “A hegemonia do lema ‘aprender a aprender’ na alfabetização contemporânea”. In: SAVIANI, Dermeval.; LOMBARDI, Jose Claudinei (Orgs.). VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (1 CD-ROM). 30 de junho a 3 de julho de 2009. Campinas, **Anais...** FE/UNICAMP; HISTEDBR, 2009.

GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo**: a campanha de pé no chão. 2. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n.14, p.108-130, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RB-DE14/RBDE14\\_08\\_SERGIO HADDAD E MARIA \\_CLARA\\_DI\\_PIERRO.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RB-DE14/RBDE14_08_SERGIO HADDAD E MARIA _CLARA_DI_PIERRO.pdf). Acesso em: 01 set. 2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem dos Domicílios (PNAD)**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2018.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis. Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental. In: LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e Pedagogia**: as bases da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LUCCHESI, Graziela Rosa da Silva. **Educação de jovens e adultos e psicologia histórico cultural**: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2011.

MORAES, Maria Celia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação Portugal: **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, núm. 1, 2001, pp. 7-25 Universidade do Minho.

MOTA, Rosangela da Silva. **Aprendizagem do Adulto e Correspondentes Metodologias**. Trabalho de conclusão de curso (especialização em Educação de Jovens e Adultos). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009, 36 p. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=41039>. Acesso em: 02 de jun. de 2020.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 3 ed., Maricé: Edufal, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. de (2001). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Massagão (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil**: Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica** (17ª ed.). Campinas: Autores Associados, 2007.

SFORNI, Marta Sueli. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SFORNI, Marta Sueli. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

SFORNI, Marta Sueli. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima, PENITENTE, MILLER, Luciana Aparecida Araújo, Stela (Orgs.) **A Questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

TAMAROZZI, Edna. COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba/PR, 2 ed. IESDE Brasil AS. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

SOUSA, Valdirene Gomes de; SOBRINHO. José Augusto de Carvalho Mendes. Atividade de estudo e desenvolvimento do pensamento teórico: reflexões com base em Davydov. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17 p. 237-258 jul./dez. 2014.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **ROSANE TOEBE ZEN**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Mestre em Educação, Especialista em Fundamentos da Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – UNIOESTE. Atua como Pedagoga na Rede Pública Municipal de Ensino de Laranjeiras do Sul. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores - GPEFOR da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Cascavel – PR e do Grupo de Pesquisa Sociologia, Trabalho e Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Tem experiência como docente e pedagoga da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e no ensino superior. Pesquisa temas relacionados à Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica, Formação de Professores, Trabalho Docente e Currículo.

E-mail: rtoebe@gmail.com

### **MARIJANE ZANOTTO**

Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2014). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (2006). Possui Graduação em Geografia pela Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão - FACIBEL (1995) e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2000). Atualmente é professora adjunta - nível C, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Cascavel – PR, pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores - GPEFOR da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Cascavel - PR. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas educacionais, educação superior, gestão e planejamento educacional, avaliação em larga escala e avaliação do ensino e aprendizagem.

E-mail: marijanezanotto@gmail.com

### **EDAGUIMAR ORQUIZAS VIRIATO**

Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Estágio de Pós-Doutorado na Universidade do Minho (2006) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2013). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995). Professora aposentada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel/PR. Atua como Professor Sênior, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel. Possui experiência na área de Educação, nos seguintes temas: política educacional, gestão, currículo, formação de professores, ensino médio e educação profissional.

E-mail: edaguimar@gmail.com

### **VANESSA SCHERER FERREIRA**

Mestranda em Educação, Especialista em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Cascavel. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores (GPEFOR). Tem experiência na área de Educação e atua principalmente nos temas: Ensino Laico, História da Educação e Política Educacional.

E-mail: vanessa.scherer@live.com

### **ZACARIAS GAMA**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002) e pós-doutor em Educação pela Universidade de Lisboa (UL/IE). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1993). Graduado em História pela Universidade Federal Fluminense (1973). É Professor Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Coordenador Geral do Programa de Pós-graduação Desenvolvimento e Educação Teotônio dos Santos (ProDEd-TS). Atualmente é chefe do Departamento de Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação (DEPAG/UERJ), Diretor Executivo da Cátedra e Rede da Unesco e da Universidade das Nações Unidas (REGGEN) e membro do comitê gestor do LPP/UERJ - Laboratório de Políticas Públicas. Como docente de pós-graduação orienta teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado e Monografias de Graduação. Publicou livros como autor e coautor e diversos textos em periódicos Quali-Capes e em anais de Congressos. Atualmente é colunista de educação dos jornais ele-

trônicos Justificando e Brasil 247. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação, abordando principalmente os seguintes temas: avaliação, políticas públicas, educação superior, formação de professores e avaliação de sistemas institucionais.

E-mail: zacarias\_gama@yahoo.com.br

### **MARCIA COSSETIN**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/UEM e pós-doutora pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Professora Adjunta e Coordenadora do Curso de Pedagogia no Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ICHS na Universidade Federal de Rondonópolis/UFR/MT. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional - GREPPE/UFR/MT, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacional e Social - GEPPE/UNIOESTE/PR e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Políticas Educacionais e Infância - GEPPEIN/UEM/PR. Desenvolve pesquisas na área da Educação, principalmente nos seguintes temas: Estado, Políticas Educacionais para a Educação Básica, Privatização da Educação e Políticas Públicas para Privados de Liberdade.

E-mail: marciacossetin@yahoo.com.br

### **DHAIANE DE MORAES TEIXEIRA**

Mestranda em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus Cascavel (2018). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores - GPEFOR desde 2018 e também do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPE (2019).

E-mail: dhaia.teixeira@outlook.com

### **LIDIANE COSSETIN ALVES**

Mestranda em Letras pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira (UNINTER/2020). Graduada em Letras-Português/Espanhol (UNIOESTE). Atualmente desenvolve a pesquisa intitulada “Canções de mulheres na América Latina: um Feminismo unido pela emancipação de todas”. Beneficiária de auxílio financeiro da CAPES/CNPq – Brasil.

E-mail: lidicossetin@yahoo.com.br

### **ELVENICE TATIANA ZOIA**

Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Psicologia Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá e em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Integrante dos seguintes grupos de pesquisa: Educação e Formação de Professores GPEFOR (UNIOESTE), Estudos e Pesquisas em Educação, Saúde e Psicologia Histórico-Cultural - GEPESPHC (UNIOESTE), e Grupo de estudos em formação docente e práticas pedagógicas na Educação Infantil – GEFOPPEI (UEM).  
E-mail: tatianazoia.zoia@gmail.com

### **HELOISA TOSHIE IRIE SAITO**

Doutora e Pós doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI/CNPQ/UEM). Representante e membro do GT Pirapó/FEIPAR/MIEIB. Tutora do Programa de Educação tutorial da Pedagogia UEM. Coordenadora adjunta do Programa de pós-graduação em educação (PPE) da UEM.  
E-mail: htisaito@uem.br

### **ANA MARIA MARQUES PALAGI**

Doutora em Educação pela UNISINOS. Mestre em Comunicação e Semiótica - PUC/SP (2001). Especialista em Mídias na Educação; Educação a Distância; Gestão Pública; Supervisão Escolar; Educação Ambiental; Educação de Jovens e Adultos. Graduada em Pedagogia, Direito e Letras. Professora Aposentada da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Possui experiência como professora no Ensino superior, pós-graduação - *lato e stricto sensu* (UNIOESTE – atual; UNIPAR; UNIPAN). É membro do Grupo de Pesquisa Educação Digital GPe-dU UNISINOS/CNPq, e Coordenadora da Rede Internacional de Educação OnLIFE - RIEOnLIFE, em parceria com a Universidade Aberta de Portugal - UAb-PT e vinculada ao projeto de pesquisa “Transformação Digital na Educação: Ecossistemas de Inovação em contexto híbrido e multimodal”, financiado pelo CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa em



Educação e Formação de Professores – GPEFOR – UNIOESTE/CNPq. Estudos de interesses: Formação de Professores, Tecnologias Digitais e Educação OnLIFE.

E-mail: marquespalagi@gmail.com

### **DHYOVANA GUERRA**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel. Graduada em Pedagogia, especialização em Direito Educacional e Mestrado em Educação. Membro do Conselho de Assistência Estudantil (CAE) da UNIOESTE e Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPEs). Tem experiência na área de Educação e atua principalmente nos temas: Política Educacional com ênfase nas Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Direito à Educação; Infância e Trabalho.

E-mail: dhyovanaguerra@hotmail.com

### **IRENI MARILENE ZAGO FIGUEIREDO**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Campinas - UNICAMP - SP. Especialista em Fundamentos da Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE – *Campus* de Cascavel-PR. Atualmente é docente do Colegiado do Curso de Pedagogia e do Mestrado e Doutorado em Educação da UNIOESTE - *Campus* de Cascavel-PR. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Política Educacional - Paraná, Política Educacional - Brasil, Política Social, Construção da "centralidade" em educação e saúde básicas, Educação e Estado no Brasil e Prática de Ensino (área de alfabetização). É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social - GEPPEs.

E-mail: irenifigueiredo@hotmail.com

### **JÉSSICA ALVES**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2018). Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade Assis Gurgacz (2013). Graduada em Letras Português/Inglês pela Faculdade Anhanguera (2011). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2014). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores – GPEFOR. Atua como docente nos anos ini-

ciais do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de ensino da cidade de Cascavel – PR.

E-mail: jessicagolembewsk@hotmail.com

### **TATIANA MARCHETTI**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2018). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIPAN (2005). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2003). Tem experiência como docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atuou como coordenadora pedagógica municipal na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel - PR assessorando as escolas da rede. Também atuou como coordenadora pedagógica escolar e como diretora de escola na Rede Municipal de Ensino de Cascavel. Atualmente responde pelo cargo de diretora escolar na Escola Municipal Juscelino Kubitschek. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores - GPEFOR da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Campus de Cascavel - Pr.

E-mail: tatim0409@hotmail.com

### **MARGARETE CHIMILOSKI DOLLA**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2009). Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1998). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1995). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores – GPEFOR desde 2017. Atuou como professora nas séries iniciais do ensino fundamental entre os anos de 1987 a 2009, período em que foi regente de classe, coordenadora pedagógica escolar e coordenadora pedagógica municipal (Coordenação da Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e de Alfabetização). Atualmente é professora pedagoga na Secretaria de Estado da Educação-PR.

E-mail: allodped@hotmail.com

Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Agosto de 2021

**Navegando Publicações**



NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG

Brasil

A coletânea no seu conjunto corrobora a tese de Florestan Fernandes, grande batalhador pela escola pública, para quem o maior desafio que a sociedade brasileira enfrenta é o educacional. Sem enfrentar este desafio não se conseguirá romper com os pilares, acima mencionados, da dominação da burguesia brasileira: a manutenção da pobreza e a negação da educação de qualidade à maioria do povo brasileiro

Gaudêncio Frigotto