



POLÍTICAS EDUCACIONAIS: RESISTÊNCIA E RETOMADA DA DEMOCRACIA E DO ESTADO

**Carina Elisabeth Maciel
Natalia Duarte
Romilson Siqueira**
(Organizadores)

**Carina Elisabeth Maciel,
Natalia Duarte e
Romilson Siqueira**
(Organizadores)

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS:
RESISTÊNCIA E RETOMADA DA
DEMOCRACIA E DO ESTADO**

**ANPAE
2023**

Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP)

M152p

Políticas educacionais: Resistência e retomada da democracia e do Estado. Organização: Carina Elisabeth Maciel, Natalia Duarte e Romilson Siqueira [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2023.

Livro Digital, inclui biografia.

Forma de acesso: World Wide Web.

Formato: PDF, 354 páginas.

ISBN: 978-65-87561-37-0

1. Educação. 2. Planos decenais de Educação. 3 PNE. I. Maciel, Carina Elisabeth. II. Duarte, Natália, III Siqueira, Romilson. IV. Título.

CDU 37.014/49

CDD 379

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

Luiz Fernandes Dourado

Vice-presidentes

Maria Couto Cunha (Nordeste)

Cristiane Machado (Sudeste)

Gisele Masson (Sul)

Rosilene Lagares (NO)

Marilda de Oliveira Costa (CO)

Diretores

Diretor Executivo: Romilson Martins Siqueira -

Diretora Secretária: Vera Bazzo

Diretora Financeira: Karine Nunes de Moraes
Diretor de Pesquisa: Joao Ferreira de Oliveira
Diretor de Intercâmbio Institucional: Walisson Maurício de Pinho Araújo
Diretora de Formação e Desenvolvimento: Maria Vieira da Silva
Diretora de Cooperação Internacional: Janete Maria Lins de Azevedo
Diretora de Publicações: Maria Angélica Pedra Minhoto
Diretor de Projetos Especiais: Alberto Damasceno
Diretora de Educação e Diversidade: Nilma Lino Gomes
Diretoria de Gestão e financiamento: Andrea Barbosa Gouveia
Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretoria de Gestão e Avaliação
Diretor de Educação em Direitos Humanos: Itamar Mendes

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal
Bernardete Angelina Gatti, Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas, São Paulo
Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)
Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)
Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil
Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA
Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina
João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil
Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

Serviços editoriais, planejamento gráfico, capa, arte, diagramação e editoração eletrônica:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar
carlosaguiar48@gmail.com

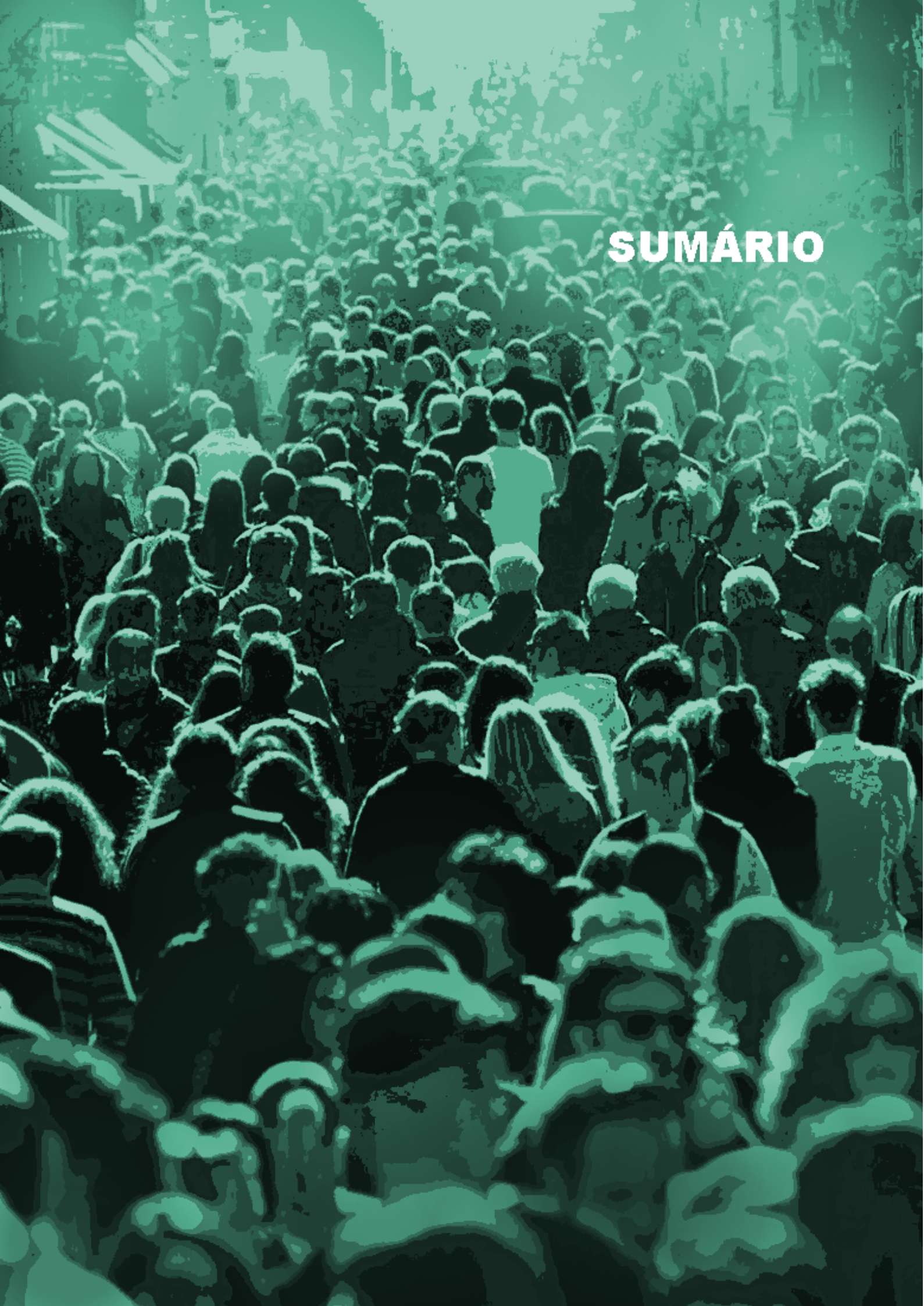
Revisão: Mylena Galdino de Paula Noia

Todos os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE ou de sua Direção

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília, Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

Nossa página na Web: www.anpae.org.br

Distribuição Gratuita

A high-angle, wide shot of a massive crowd of people walking down a city street. The crowd is dense and fills the entire frame, extending far into the distance. The people are diverse in age and appearance, and the street is lined with buildings and trees. The overall atmosphere is one of a large-scale public event or protest.

SUMÁRIO

1. O QUE É A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO

1.1. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

1.2. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA SOCIAL

1.3. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA EXPERIMENTAL

1.4. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA CLÍNICA

1.5. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.6. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.7. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.8. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.9. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.10. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.11. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.12. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.13. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.14. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.15. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.16. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.17. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.18. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.19. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.20. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.21. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.22. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.23. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.24. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

1.25. A PSICOLOGIA DA MULTIDÃO: APLICANDO A PSICOLOGIA DEBATE

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
Capítulo 1	17
NOVA DIREITA, CAPITALISMO DIGITAL E POLÍTICA SOCIAL Camila Potyara Pereira	
Capítulo 2	35
BICENTENÁRIO DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA NO BRASIL: O QUE AS CRIANÇAS DA/NA CIDADE TÊM A COMEMORAR? Romilson Martins Siqueira	
Capítulo 3	45
EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESFINANCIAMENTO NO BRASIL (2014-2023) Nelson Cardoso Amaral	
Capítulo 4	75
A FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO BRASIL: O DIREITO À EDUCAÇÃO EM RISCO Catarina de Almeida Santos	
Capítulo 5	102
ENSINO HÍBRIDO: REFLEXÕES SOBRE QUALIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA Nathália Alves de Oliveira Giselle Cristina Martins Real	
Capítulo 6	125
ENSINO MÉDIO INTEGRADO: RESISTINDO À REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO Rose Marcia da Silva Gaudêncio Frigotto Nádia Cuiabano Kunze	

Capítulo 7	141
O LÓCUS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR A PARTIR DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2020	
Maria Dilnéia Espíndola Fernandes Solange Jarcem Fernandes	
Capítulo 8	159
EDUCAÇÃO BÁSICA RESISTÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DE SABERES DECOLONIAIS	
Beleni Saléte Grando	
Capítulo 9	178
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A GESTÃO ESCOLAR COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA	
Adriana Almeida Sales de Melo	
Capítulo 10	191
CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: DESAFIOS E RESISTÊNCIAS	
Eunice Dias de Paula	
Capítulo 11	208
TRABALHO, CLASSE SOCIAL E EDUCAÇÃO: CAMPOS EM DISPUTAS	
José Paulo Pietrafesa	
Capítulo 12	2304
PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO E O PAPEL DO FILANTROPO-CAPITALISMO NA PARCERIA PELA ALFABETIZAÇÃO EM REGIME DE COLABORAÇÃO (PARC) - MT	
Marilda de Oliveira Costa Ester Assalin Samára Assunção Valles Jorge	

Capítulo 13	249
GESTÃO DEMOCRÁTICA EM CONTEXTO ULTRALIBERAL: AS REFORMAS EM CURSO	
Paulo Fioravante Giaretta Sheila Fabiana de Quadros Luís Carlos de Oliveira	
Capítulo 14	270
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEU PAPEL ESTRATÉGICO PARA A SUPERAÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA	
Nadia Bigarella Juliana Campos Francelino	
Capítulo 15	285
DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA FRENTE À MILITARIZAÇÃO E CRIMINALIZAÇÃO DA POBREZA	
Natália de Souza Duarte	
Capítulo 16	309
EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTOS	
Carina Elisabeth Maciel Tatiane da Silva Lima Luciana Lopes Ferreira Correa	
Capítulo 17	325
CRIANÇAS E ADOLESCENTES TRANS E LGBTI+ EXISTEM. A ESCOLA SABE?	
Leila D’Arc Souza	
BIODATA	348
Sobre organizadores e autores	

A high-angle, rear-view photograph of a massive crowd of people walking down a wide city street. The crowd is dense, filling the entire frame from the foreground to the distant horizon. The people are diverse in age and appearance, and their clothing is varied. The street is flanked by multi-story buildings with balconies and windows. The lighting is bright, suggesting a sunny day, and the overall atmosphere is one of a large-scale public gathering or event.

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Natalia de Souza Duarte

Adriana Almeida Sales de Melo

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) apresenta a seguir livro composto com os textos que foram construídos a partir das discussões realizadas nas conferências, mesas de debates, painéis e apresentação de pesquisas do XII Seminário Regional Centro-Oeste, promovido pela sua Vice-presidência nacional e que representa a região Centro-Oeste, e foi sediado pela Diretoria da ANPAE- DF que, em 2022, tendo como tema central “Políticas educacionais: resistência e retomada da democracia e do Estado.

A ANPAE, entidade de natureza acadêmica e social que atua no campo da política educacional e gestão da educação desde 1961, promove a associação de pesquisadores em torno da formação de professores e gestores educacionais, fomentando a reflexão crítica sobre nossa história política educacional, assim como sobre o nosso presente e vontade de construir novos projetos de sociedade e de educação.

No sentido de incentivar a pesquisa e socializar estudos, experiências inovadoras, propostas políticas no campo da política e gestão da educação, que envolvem as dinâmicas de planejamento e avaliação, tanto em nível internacional e nacional, quanto regional e local, a ANPAE construiu sua rede de associados e instituições em todo o Brasil e por meio de seus Cursos, Seminários e demais eventos acadêmico-científicos, procura incentivar e contribuir com a reflexão crítica sobre os múltiplos e complexos temas do seu campo de estudos e atuação.

O XII Seminário Regional ANPAE-Centro-Oeste foi realizado de forma virtual, no período de 13 e 14 de setembro de 2022, tendo como tema as “Políticas educacionais: resistência e retomada da democracia e do Estado”; e teve como objetivo central contribuir com reflexões críticas sobre os múltiplos desafios que se fazem presente na proposição e materialização das políticas educacionais, após um longo período de desfinanciamento, ataques e precarização da área. Neste sentido, reuniu em torno do debate acadêmico e científico docentes e dirigentes de educação superior; docentes, dirigentes e técnicos dos sistemas educacionais; professores e diretores de educação básica e de instituições congêneres; representantes de movimentos sociais de raça, diversidade de gênero, etnia e território; estudantes de cursos de graduação e pós-graduação; profissionais de outras áreas do conhecimento que tenham interfaces com as políticas intersetoriais da educação.

O Seminário constituiu-se em um espaço de debates e trocas de experiências no campo da Gestão e das Políticas Educacionais na Educação Básica e Educação Superior que precisam ser refletidas, socializadas e confrontadas com as pesquisas que vem sendo produzidas, especialmente no âmbito dos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação.

O que esteve em pauta, por meio do tema do evento, foi a retomada por debates críticos pela reconstrução ao direito à Educação. As conquistas obtidas durante duros embates nas últimas quatro décadas e consagrados em diferentes legislações como a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e as regulamentações posteriores por meio de pareceres e diretrizes, estão sendo confrontados por um conjunto de decisões políticas, econômicas e legais neoliberais e neoconservadoras com vistas a precarizar o estado para ataque do sistema financeiro ao fundo público e riquezas nacionais. Neste cenário, depois de vilipendiados os princípios democráticos e de liberdade de expressão e intensa resistência dos movimentos sociais, científicos e da comunidade educacional – trabalhadores da educação, mães, pais, responsáveis e estudantes; está em curso a desestruturação das políticas educacionais democráticas e implantação de propostas e retrocessos que evidenciam o compromisso político do governo com setores empresariais e conservadores que atuam no campo da educação. A educação brasileira sempre vive entre perspectivas distintas e contraditórias:

uma republicana e outra privatista e mercadológica. No contraponto dessa agenda encontra-se a defesa de projetos e propostas educacionais que atentem para os pressupostos políticos e pedagógicos de uma educação laica, popular, emancipadora, humana, cidadã, decolonial que reconhece e valoriza nossa diversidade. Neste sentido, os temas debatidos no XII Seminário CO inserem-se no campo da educação enquanto direito social, sua universalização e a materialização.

Com base nesta perspectiva, os objetivos do Seminário foram:

- apreender as categorias resistência, democracia e estado como elementos constitutivos no enfrentamento de discursos e práticas neoliberais, neoconservadoras e antidemocráticos;
- analisar a tensão entre público e privado tendo em vista a afirmação de pressupostos de uma educação republicana, popular, gratuita e democrática que se confronta com a mercantilização e privatização da educação crescentes no contexto atual;
- socializar pesquisas e reflexões que vem sendo desenvolvidas por educadores em distintos espaços sobre as tendências nas políticas educacionais nos distintos espaços locais, nacional e global;
- fomentar a troca de experiências entre pesquisadores, professores da educação básica, gestores escolares, acadêmicos, professores da educação superior e demais profissionais da educação;
- fortalecer o intercâmbio entre os Programas e grupos de pesquisa de Pós-Graduação em Educação no Centro-Oeste;
- ampliar e fortalecer o diálogo dos programas de Pós-Graduação em Educação com os sistemas/redes de ensino e as escolas de educação básica.

Entendemos que os objetivos foram mais do que cumpridos e convidamos a lerem os artigos reunidos aqui. A atualidade, rigor e criticidade dos artigos, assim como a excelência acadêmica de seus/suas escritores/as contribuem à luta, resistência e esperançar em tempos, ainda de luta, mas menos sombrios.

No capítulo 1 - Nova direita, capitalismo digital e política social, Camila Potyara Pereira apresenta a Nova Direita como processo social complexo e suas estratégias de dominação, exploração e disseminação no capitalismo na versão neoliberal aliada a um neoconservadorismo necessário ao estado mínimo. O capítulo 2 - Bicentenário da Proclamação da República no Brasil: o que as crianças da/na cidade têm a Comemorar? Romilson Martins Siqueira denuncia as violações em curso e discute a necessidade de resistência para manter o direito à educação. O capítulo 3 - Educação superior e desfinanciamento no Brasil (2014-2023) de Nelson Amaral, apresenta o desmonte anunciado da Educação Superior por meio da retirada de financiamento e de ataques a esse nível de educação.

O capítulo 4 A formação docente na modalidade a distância no Brasil: o direito à educação em risco de Catarina de Almeida Santos, analisa a expansão da educação superior a distância, sua centralidade na área de formação docente e suas consequências para a qualidade da educação básica, além de problematizar a queda no ingresso e matrícula nos cursos de licenciaturas, sua oferta pelo setor privado e na modalidade EaD. Segue o capítulo 5 - Ensino híbrido: reflexões sobre qualidade em tempos de pandemia de Nathália Alves de Oliveira e Giselle Cristina Martins Real, que analisam as contradições que a oferta apresentou em função da ausência de políticas e apoios ao seu funcionamento. O Capítulo 6 - Ensino médio integrado: resistindo à reforma empresarial da educação de Rose Marcia da Silva, Gaudêncio Frigotto e Nádia Cuiabano Kunze traz discussão pertinente deixando claro as finalidades privatistas, precarizantes e as desigualdades educacionais que o “novo” ensino médio apresenta. Segue o capítulo 7 - O lócus de formação de professores: um olhar a partir do censo da educação superior 2020 de Maria Dilnéia e Solange Jarzem que analisam de forma detalhada e crítica a realidade da formação para a docência.

Especialmente contributivos ao fazer da escola pública de educação básica, o capítulo 8 - Educação básica resistência no espaço escolar a partir de saberes decoloniais de Beleni Grando discute a necessidade de escapar às contradições estruturantes da sociabilidade brasileira a partir de novos saberes e insurgências de resistência no espaço escolar. O capítulo 9 - Gestão

democrática na formação de professores: a gestão escolar como atividade pedagógica de Adriana Almeida Sales de Melo aponta a necessidade fundante da gestão democrática nas escolas. Segue o capítulo 10 - Caminhos da educação escolar indígena no Brasil: desafios e resistências de Eunice Dias de Paula, que nos mostra, mais uma vez, como saberes e fazeres comunitários dos nossos povos originários devem ser inspiração e retorno para o cotidiano escolar. O capítulo 11 Trabalho, classe social e educação: campos em disputas de José Paulo Pietrafesa, fortalece a análise ancorada no pensamento crítico contemporâneo que reconhece as interseccionalidades e fomenta resistências.

Contribuindo com o debate sobre os novos e velhos mecanismos de captação dos recursos do fundo público e do trabalho pedagógico autônomo das escolas, o Capítulo 12 Privatização da educação em Mato Grosso e o papel do filantropo-capitalismo na parceria pela alfabetização em regime de colaboração (PARC) de Marilda de Oliveira Costa, Ester Assalin e Samára Assunção Valles analisa a política de alfabetização do Estado de MT. Na mesma linha de visibilizar e resistir, o Capítulo 13 - Gestão democrática em contexto ultraliberal: as reformas em curso de Paulo Fioravante Giaretta, Sheila Fabiana de Quadros e Luís Carlos de Oliveira retomam a discussão sobre gestão democrática como elemento de resistência do nosso campo. O Capítulo 14 - Políticas educacionais e seu papel estratégico para a superação da sociedade capitalista de Nádia Bigarella e Juliana Campos Francelino aporta as potentes possibilidades de resistência ao desmonte do estado, precarização de direitos e privatização de riquezas que as escolas de educação básica constroem.

Finalizando essa belíssima coletânea de artigos, retornamos ao chão da escola reconhecendo-a como o último espaço comunitário da diversidade e “máquina de fazer democracia” e esperanças, o Capítulo 15 Desafios da escola pública frente à militarização e criminalização da pobreza de Natália Duarte apresenta a categoria Nova Direita como elemento chave a ser considerado no contexto político brasileiro e o programa de militarização das escolas como expressão desse ideário. O Capítulo 16 Educação superior e políticas educacionais: resistência e enfrentamentos de Carina Elisabeth Maciel, Tatiane da Silva Lima e Luciana Lopes Ferreira, em que se discute e assinala a imprescindível atuação que a universidade e todo o campo da educação superior

têm construído como anteparo de resistência e superação dos retrocessos que vivenciamos nos últimos anos. Fechando o livro com reflexões urgentes e importantíssimas, o capítulo 17 Crianças e adolescentes trans e LGBTI+ existem. A escola sabe? De Leila D’Arc Souza confronta a escola frente ao urgente e necessário reconhecimento, respeito e acolhimento da diversidade de gênero desde à educação infantil.

Boa leitura!

A high-angle, rear-view photograph of a massive crowd of people walking down a wide city street. The crowd is dense and fills the entire frame, extending far into the distance. The people are diverse in age and appearance, and many are wearing casual clothing. The street is flanked by buildings, and the overall atmosphere is one of a large-scale public event or protest. The text "CAPÍTULOS" is overlaid in the upper right quadrant.

CAPÍTULOS

CAPÍTULO I

NOVA DIREITA, CAPITALISMO DIGITAL
E POLÍTICA SOCIALCamila Potyara Pereira¹

INTRODUÇÃO

Há alguns anos, tenho me dedicado ao estudo de uma corrente ideológica que ficou mundialmente conhecida, sobretudo a partir da década de 1970, como nova direita. Minhas investigações, no entanto, não se resumem à compreensão do significado deste processo social complexo e relativamente antigo – embora, paradoxalmente, carregue o “novo” no nome –, mas expandem-se para a análise das suas estratégias de dominação, exploração e disseminação no capitalismo. Porém, estudar o processo e suas estratégias sem se debruçar, com muita atenção, às suas consequências sociais, econômicas, políticas, culturais e humanas, certamente conduziria a um conhecimento estéril e superficial, encerrado em si mesmo; conhecendo, por conhecer.

Assim, movida pelo compromisso de perseguir o conhecimento como ferramenta ou arma teórica com alto potencial de transformação da conjuntura na qual estamos inseridos, compreendi que a ideologia da nova direita não poderia ser desnudada sem que os fatores que tornam fértil o solo no qual ela foi semeada sejam, igualmente, analisados. Isso porque, esse é um terreno no

¹ Socióloga, Mestre e Doutora em Política Social. Docente do Departamento do Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília (UnB).

qual as instituições e as práticas democráticas dão lugar ao domínio de oligopólios planetários gerando o que, em concordância com outros autores e autoras, tenho chamado de *corporocracia*, que a nova direita, primeiro em expansão e agora em radicalização, se desenvolve sem impedimentos. E mais, é nesse território, apartado de seu conceito geográfico – já que as relações de poder, cada vez mais parasitárias, se dão em zonas sem fronteiras reais e onde o recurso mais valioso do planeta não é um minério, o petróleo ou a terra, mas os dados – que as forças que poderiam frear o seu avanço perdem vantagem.

Segundo Zuboff (2019, p. 22),

o capitalismo de vigilância é parasítico e autorreferente. Ele revive a velha imagem que Karl Marx desenhou do capitalismo como um vampiro que se alimenta do trabalho, mas agora com uma reviravolta. Em vez do trabalho, o capitalismo de vigilância se alimenta de todo aspecto de toda a experiência humana.

Assim, resistir ao capitalismo de vigilância é tarefa que precisa de atualização diária, já que se encontra diante de uma ameaça quase invisível, posto que pouco compreendida e sutilmente percebida: se em outros modos de produção e em outras fases do capitalismo, a exploração era direta e explícita, na era digital, do empreendedorismo, das plataformas e das redes sociais, ela se torna velada, obscura e camuflada pelas vestes da legitimidade e da legalidade.

Neste ensaio livre, procuro estabelecer uma relação, ainda que simplificada, entre a nova direita, a corporocracia e o capitalismo de vigilância, sem deixar de mencionar seus perversos efeitos sobre as políticas sociais. Este texto é fruto de palestras realizadas em diferentes eventos da área de Serviço Social; Política Social; e Educação e foi apresentado no XII Seminário Regional Centro-Oeste da ANPAE, em setembro de 2022. Além disso, constitui um compilado de informações contidas em artigos e capítulos de livros escritos anteriormente sobre a mesma temática². Trata-se de uma produção que se inicia com algumas provocações para, em seguida, buscar costurar uma reflexão crítica sobre as políticas sociais e seus desafios futuros.

² Vide Pereira (2016); Pereira (2019); Pereira (2020); Pereira; Burgaya (2021).

(DES)CONEXÃO, SOFRIMENTO E ÓDIO: PILARES DA CONSTRUÇÃO NEODIREITISTA

Os *black mirrors*, ou espelhos negros em tradução literal, que nos conectam diariamente, também ao mesmo tempo nos desconectam do mundo real e de nós mesmos. São telas que refletem, de forma absolutamente distorcida, o nosso rosto, o qual vai aos poucos se adaptando para caber melhor nesse lugar nenhum. Isso acontece porque, na reflexão distorcida da tela, a nossa face, como é, não tem espaço. Para que sejamos vistos, seja via vídeo ou via foto, estamos mais e mais dependentes de um filtro, utilizado para “consertar” imperfeições em um mundo onde o perfeito é o fim. Quem não se encaixa, perfeitamente, no padrão de beleza vigente (naturalmente racista, gordofóbico, misógino e irreal) nunca está à vontade nesse lugar em que a cultura se converte em espetáculo e esse espetáculo vai sendo cercado, ficando atrás dos altos muros construídos pelas grandes corporações que tudo controlam, como atesta o marxista Marcos Dantas e companheiras no livro *O Valor da Informação* (2022). Afinal, se antes a cultura era encontrada nas ruas, nas festas populares, nos espaços públicos, hoje é controlada e entregue à *delivery* pela Disney, pela Netflix, pela Fox, pela Meta.

Os filtros não são utilizados apenas para deixarem nosso rosto mais harmonizado, mais branco, mais padronizado. Eles também precisam estar no que deixamos aparecer: é preciso provar, sem saber ao certo para quem, que nossa vida é maravilhosa, que somos solicitados e estamos sempre ocupados. Nesse modo de produção, sobretudo em sua fase mais recente, a exaustão é troféu que exibimos com orgulho. Quanto mais cansados, mais nos sentimos importantes e produtivos, mesmo que essa exaustão seja apenas dispêndio de energia, sem produto nenhum ao final. Estar sempre disponível virou sinônimo de fracasso. “Sem tempo irmão” é o mote dessa geração.

Nesse lugar da tela, tão portátil que dá a impressão de ter se convertido em um apêndice humano, nos relacionamos, produzimos, informamos, consumimos, vivemos. Mas neste lugar não somos. O *ser* vai sendo degradado para o *ter*. E, com o avanço da mercadorização de todas as esferas da vida, o *ter* vai sendo degradado para o *parecer*. Parecendo, eu ganho a curtida imediata,

a aprovação instantânea (DEBORD, 2017). E de nada importam os fatos, a verdade, a essência. Porque, como afirma Han (2019), a temporalidade digital só reconhece o aqui e o agora, sem futuro e sem história; só o presente é apresentado numa velocidade voraz. Informação disponível 24h por dia.

Marcos Dantas *et al* (2022, p. 11), baseados em Von Foerster (1980), afirmam que não podemos definir informação de forma cartesiana, estática. Ela não se limita a um conjunto de dados. Informação “não são ‘coisas’, elementos ou fatos disponíveis à observação ou manipulação por alguém”. A informação depende da ação humana. Ela só existe “se alguém agir visando extraí-la dos fatos ou elementos. Ou seja, ela é uma relação, atividade, e só existe no movimento dialético desta interação complexa e contraditória (DANTAS *et al* 2022). Nessa fase capitalista, portanto, a nossa relação com a informação é alienada e altamente acelerada. Não há tempo para a reflexão, para a contemplação, o tédio e o ócio, tão vitais para a formação de um pensamento dotado de autonomia crítica. De fato, desaprendemos os mecanismos para a contemplação e passamos a ter baixíssima tolerância ao tédio. Os riscos da nossa incapacidade de ficar a sós conosco mesmos, de contemplar e pensar com a própria cabeça é de nos tornarmos mais vulneráveis à dominação e de destruímos a nossa capacidade comunicativa.

Uma das mais inquietantes frases de Guy Debord, autor da Sociedade do Espetáculo, é a que diz: “a arte da conversação morreu e logo estarão mortos quase todos os que sabem falar” (FERRER, 2017, p.26). E, pedindo licença ao autor, ousou complementar afirmando que: a arte da escrita e da leitura também morreu, e logo estarão mortos todos os que sabem ler e escrever. A comunicação atual é cada vez mais vazia de palavras, escritas e faladas. A única linguagem autorizada é a imagem, e quanto mais simples e direta, melhor. Daí o sucesso da figurinha, do meme, do *gif*, do *TikTok*, dos *reels* curtos.

Os áudios, que tantos detestam, agora já podem ser encurtados com uma velocidade 2.0. Atualmente, ouvir um amigo falar por mais de cinco minutos é imenso desafio. Hoje em dia, quem grava um áudio que ultrapasse dois minutos pede perdão por incomodar. Até porque, nesse mundo da superfície, quem tem tempo para profundidades? O fato é que os ouvidos humanos estão se tornando cada vez mais destreinados para uma escuta atenta. E quanto à leitura e à

escrita, ao precisarmos escrever, que o texto seja curto, abreviado, quase codificado, para não tomar muito tempo; tempo que não temos a perder.

Contudo, o que não percebemos, é que de tanto viver às pressas, perdemos esse tempo chegando mais rápido do que nunca ao final. E eu suspeito que essa nossa geração vai ser a primeira a chegar ao final sem nem ter visto o trajeto. Sem muitas histórias para contar, sem conselhos a dar. Afinal, a vida ficou em pausa enquanto a atividade humana se desenrolou quase que por inteiro neste mundo realmente invertido das telas onde a verdade não tem vez. Neste mundo sombrio da ilusão e da falsa consciência, no qual o trono é ocupado pela mercadoria convertida em Deus, onipresente e onisciente (DEBORD, 2017), da qual não há escape sem uma reconexão profunda com o que nos alegra, o que nos apaixona, o que nos indigna, o que nos torna humanos.

Como dizia Nietzsche (1992, p. 79) “se você olhar longamente para um abismo, o abismo também olha para dentro de você”. Essa relação dialética entre pessoa (ser) e objeto (tela), na busca incessante da atividade “informação”, coisifica o humano e humaniza a coisa. A relação, que teve início como mais uma troca comercial, na qual o ser é um consumidor e a coisa é um produto, coloca hoje o ser como consumidor E produto E operário do metaverso E servo dos senhores do Vale do Silício. É no espetáculo, ou seja, no capital acumulado a tal ponto que se torna imagem (DEBORD, 2017), que percebemos a infinitude de tentáculos do modo de produção capitalista, que monetiza lazer, cultura, informação e relacionamentos. E que, mais escancaradamente, segue aprisionando pelos meios convencionais de troca. Mas as trocas, nessa fase do capitalismo, têm desafios particulares.

Resgatando mais uma vez Marcos Dantas *et al* (2022), a informação, na qualidade de relação e atividade humana, não pode ser realmente apropriada como outras mercadorias. Quando eu compro um celular ele é meu e de mais ninguém. No entanto, explicam os autores, quando eu comunico algo a alguém essa pessoa começa a usufruir do valor de uso desse conteúdo, que passa a ser dela sem deixar de ser meu. Esse “problema” da propriedade intelectual tem justificado o endurecimento dos muros ao redor do conhecimento, da informação. Nas palavras de Dantas *et al* (2022, p.10), “nas últimas quatro ou

cinco décadas, o capital veio fazendo da informação [reduzida à mercadoria] o alfa e o ômega de suas relações de produção e consumo”; e concordando com David Harvey (2008), os autores afirmam que a acumulação por espoliação, ou o permanente movimento do capital para transformar mais e mais coisas em mercadoria, até mesmo aquelas que eram e deveram continuar sendo bens comuns, tem atingido em níveis sem precedentes a ciência, a tecnologia, a cultura.

Hoje, há corporações, ou marcas, que dominam nichos de tal maneira, que não sabemos viver sem elas. Duran (2020), cita o Word como exemplo, o processador de textos da Microsoft. Embora existam alternativas gratuitas e tão boas ou até melhores do que o Word em termos de funcionalidade, não há como escapar de um produto que é utilizado por tantas pessoas e que, por isso, garante a comunicação e a troca de documentos entre mais de 1,2 bilhão de usuários em todo mundo. Isso também vale para o Google, buscador que se tornou o oráculo moderno, virou verbo e detém grande parte da informação disponível. Quantos outros buscadores virtuais, como Yahoo, Bing, Baidu, Ask.com, DuckDuckGo, usamos? Por vezes, sequer conhecemos as “alternativas”, com aspas porque continuam sendo produtos de grandes corporações. E nós, com nossos dados e nossa atividade *online*, fortalecemos cada vez mais esses softwares e oligopólios planetários.

Como diz Cédric Durán (2020, *on-line*),

se o Google Maps é capaz de me oferecer a rota ideal, é porque tem dados de geolocalização em tempo real fornecidos por outros terminais utilizando os seus programas. Graças à análise dos meus e-mails ou da minha agenda, o Google conhece o meu destino e informa-me sobre o meu percurso antes mesmo de eu o pedir. Também será capaz de me dar espontaneamente o resultado de um jogo desportivo que procurei no dia anterior.

No geral, sequer nos damos conta da onipresença do Google em nossas vidas e ainda agradecemos a praticidade, sem conseguir dimensionar as consequências dessa vigilância e desse controle. Isso é parte do que tem sido chamado de capitalismo de vigilância.

Simmel (1973), em seu célebre texto *A metrópole e a vida mental*, afirmava que o ser humano do campo, colocado em uma grande cidade está sujeito a tantos estímulos – como sirenes de ambulâncias, buzinas de carros engarrafados, luzes e neons, gritos e conversas altas, portas e janelas batendo –, e tudo de maneira tão rápida e sucessiva, que ou aprende a ignorá-los, ou enlouquece. Diante de tanta agitação e estímulos, os nervos expostos a uma reatividade tão longa e tão forte param de reagir. A atitude *blasé*, descrita pelo autor (1973, p. 16) seria, assim, uma incapacidade de reagir a novas sensações.

Para Simmel (1973, p.16)), a realidade passa a se apresentar de forma plana ao indivíduo *blasé*, que experimenta tudo como sendo “destituído de substância”. E assim, esse ser humano desanimado e sem o poder de diferenciar com criticidade a qualidade das coisas, se torna reflexo da economia do dinheiro, o equivalente universal, ou, nas palavras de Simmel,

o dinheiro torna-se o mais assustador dos niveladores. Pois expressa todas as diferenças qualitativas das coisas em termos de "quanto?". O dinheiro, com toda sua ausência de cor e indiferença, torna-se o denominador comum de todos os valores; arranca irreparavelmente a essência das coisas, sua individualidade, seu valor específico e sua incomparabilidade (SIMMEL, 1973, p. 16).

Esse texto do Simmel foi escrito em 1903. Pergunto-me como Simmel analisaria essa quantidade de estímulos a que estamos expostos diuturnamente na atualidade? O que isso faz conosco?

O filósofo Franco Bifo Berardi (2022), em um instigante texto para o portal *Outras Palavras*, afirma que “a expansão territorial colonial, tendo atingido os extremos do planeta foi substituída pela aceleração do tempo infoprodutivo” [ou seja, pelo tempo dedicado à informação digital] mas essa aceleração causou o esgotamento do sistema nervoso da humanidade” (BERARDI, 2022, *on-line*). Os novos espaços de conquista e massacre, de empilhamento, roubo e genocídio, de destruição da cultura e dos significados são os espaços virtuais. Espaços esses, nos quais (hiper)atuamos, mesmo sem querer, como usuários, consumidores, trabalhadores e mercadoria, tudo ao mesmo tempo [infoprodutivo].

As telas, embora, contraditoriamente, possam promover encontros e facilitar o acesso a informações de qualidade, pendem para o lado de quem puxa o cabo de guerra com mais força na luta de classes, e acabam se convertendo, quase essencialmente, em fábrica de alienação. Elas exercitam a linguagem da separação e do isolamento. A vizinhança, a comunidade, as associações, os grêmios, os coletivos, todas relações reais, são substituídos por seguidores, “*friends*”, total de *likes*, todas relações falsas. Nelas, o ser aparta-se do social e vai se individualizando cada vez mais, se fechando em bolhas de iguais, de pessoas que pensam e se comportam da mesma maneira e, por isso, este indivíduo vai percebendo o mundo apenas nas sombras do seu próprio eu.

Ilhado, retroalimentado por pares e informado pelo mundo invertido da ilusão, o indivíduo passa a desconfiar de tudo o que não é *self*, de tudo o que não é ele mesmo e de tudo que ele não conhece. Este ser humano tornou-se narcisista. Está aprisionado no mundo invertido do espetáculo; é *blasé*; incapaz de reagir; sem tolerância alguma para o tédio e o ócio; que não sabe ou não gosta de ler, escrever, escutar e conversar; alienado; desconfiado e exausto.

E um ser humano desumanizado, coisificado, mercadorizado, é um ser humano adoecido. Contudo, esse processo de adoecimento, embora seja social, histórico, estruturalmente determinado e intencional, é tratado como sendo de responsabilidade individual. Estamos medicando os efeitos nefastos do capitalismo mais do que nunca individualista-possessivo. Está preocupado porque não acha emprego? Ansioso por que não consegue garantir comida para a família? Com medo do futuro por que não tem dinheiro para o aluguel? Tome um ansiolítico, um antidepressivo, um antipsicótico.

A patologização dos problemas sociais, tão bem denunciada por Christian Dunker (2015), é uma das características mais marcantes da atualidade. Daí que aquele ser humano descrito anteriormente, ainda é um ser humano dopado, anestesiado, sedado, manipulável. Um ser humano talhado para ser o motor para a ascensão das tiranias. Como diz Bifo Berardi (2022, *on-line*), “os melhores estão deprimidos, os piores estão eufóricos e de forma apaixonada mandam armas para aqueles que querem matar ou querem ser mortos”.

É no seio da apatia doentia dos bons e da euforia do ódio enraizado, sem causa, que a direita avança e vai, aos poucos, se radicalizando. Vale salientar que embora estejamos descrevendo um indivíduo médio, a responsabilidade pelas transformações dos processos sociais não é individual. Essas são mudanças cozidas lentamente pela história, complexas, contraditórias, dialéticas e estruturais, que afetam as coletividades de maneira brutal. O modo de produção capitalista, em sua fase mais recente, ou tardia, executa com perversão essas novas formas de dominação que garantem uma maior eficiência e celeridade na opressão e na exploração da classe dominante sobre a classe trabalhadora.

É nesse terreno tão fértil que a Nova Direita, entendida aqui como uma ideologia (no sentido marxiano) que representa a fusão do neoliberalismo com o neoconservadorismo, vai conquistando adeptos.

A IDEOLOGIA DA NOVA DIREITA E A VULGARIZAÇÃO DA BARBÁRIE

Nova Direita é um termo que se refere, conforme já mencionado, à fusão de duas outras ideologias, ambas nascidas nos Estados Unidos e que se tornaram mundialmente hegemônicas alguns anos ou décadas após seu aparecimento: o neoliberalismo ou novo liberalismo e o neoconservadorismo ou novo conservadorismo. Vale, para efeitos de esclarecimentos semânticos, salientar a prévia presença do prefixo “neo” nas duas palavras que se fundem.

Neoliberalismo é uma corrente ideológica que tem sido alvo de muitos estudos nas ciências humanas brasileiras. Essa ideologia foi organizada politicamente na década de 1940, a partir do livro “O Caminho da Servidão”, de Hayek e se tornou dominante em várias nações do globo a partir da década de 1970, após a suposta “crise” do Estado de Bem-Estar Social. Esse novo liberalismo não é nascido no Brasil e não é novo do século XXI. É novo de 1940.

O neoconservadorismo, por seu turno, é uma corrente ideológica que tem origem na década de 1960, em especial para fazer frente aos movimentos sociais contraculturais, como o *Hippie*, o *Beatnik* e o *Punk*, os antirracistas, como o *Movimento pelos Direitos Civis*, o *Black Powers* e os *Panteras Negras*, os

movimentos feministas e os movimentos estudantis em geral. Essa corrente, assim como o neoliberalismo, só influenciou governos de outras nações, anos depois, com mais força a partir da década de 1970. Mais uma vez, esta ideologia não nasceu no Brasil e o novo, do novo conservadorismo, não é de agora. É de 1960.

A ênfase, aqui empregada, no prefixo *neo* justifica-se pelo fato de ter sido recorrente a resistência ao termo nova direita em razão de discordâncias contra a palavra “nova” que o compõe. Com efeito, alguns argumentam que a nova direita não é nova, é velha. Mas, curiosamente, tal raciocínio não se converte em resistência ao *neo* do neoliberalismo ou ao *neo* do neoconservadorismo. A palavra nova, de nova direita vem, justamente, da *junção* do *neo* das duas correntes que a conformam. Essa digressão é aqui utilizada para mostrar que não estamos nos referindo a uma direita anterior, liberal e conservadora, mas a uma direita neoliberal e neoconservadora e, portanto, nova na grafia original duas palavras. Esse é um termo amplamente trabalhado na literatura especializada internacional, desde 1980, e que, nos últimos anos, foi redescoberto no Brasil, e que vem sendo disputado por grupos distintos que o definem de maneira diversa.

Em nosso Grupo de Estudos Politico-Sociais (POLITIZA), do Programa de Pós-Graduação em Política Social da UnB, a definimos como uma ideologia que coordena uma nova prática política, econômica, social e cultural proveniente de um amálgama do neoconservadorismo *social, político e cultural* e do neoliberalismo econômico (PEREIRA, 2016).

Dessa maneira, os valores neoliberais de individualismo, mercado livre e sem regulações, meritocracia, autorresponsabilização e Estado mínimo fundiram-se aos valores neoconservadores de defesa da família (patriarcal), da hierarquia e da ordem, do patriotismo, da religiosidade (cristã), da divisão dos papéis de gênero, da heterossexualidade como norma, da disciplina e do Estado forte na vigilância e na manutenção dos “bons costumes” (PEREIRA, 2016). E daí é um pulo para que suas versões mais radicalizadas dominem e passemos a ver, como práticas socialmente legitimadas, o ódio ao diferente, o racismo, o machismo, a perseguição à população LGBTQIAP+, a islamofobia, a xenofobia, a ode à tortura ou à morte dos considerados “degenerados” e por aí vai.

Em relação às políticas sociais, a nova direita aceita, com muitas restrições, medidas socialmente protetivas, desde que essas sejam residuais, compensatórias, pautadas pelo princípio da meritocracia, estigmatizantes e de curto prazo. E, a partir daí, se estabelece um Estado social infiel, posto que antissocial, limitado, refém das grandes corporações supranacionais, capturado pelo capital, mas, ao mesmo tempo, forte, centralizador e controlador, dos corpos, das sexualidades, dos hábitos, dos livros infantis, das escolas, dos professores, das configurações familiares, da maternidade, e por aí vai.

Assim, quando falo nova direita, não estou me referindo a um suposto “bolsonarismo”, termo que, inclusive, ainda não considero sociologicamente relevante. Igualmente, não me refiro aos novos movimentos nazifascistas em crescimento no mundo Ocidental. Não me refiro tampouco a uma velha direita com *wi-fi*. Estou me referindo a esta ideologia resumidamente explicada nas linhas anteriores e que, sim, foi adotada e radicalizada pelo ex-presidente Jair Bolsonaro e por outros tantos pelo mundo simpatizantes do fascismo.

Assim, aquele ser humano, vítima de uma estrutura social, política e econômica nefasta que o mantém dopado e aprisionado ao mundo sombrio das telas, já descrito anteriormente, é um ser humano produtor e produto da nova direita. Produtor, porque é o perfil ideal para liderar o avanço de uma ideologia que destrói tudo o que toca, gente, bicho, água, terra, planeta. Produto, porque, como ideologia, a nova direita oculta o processo de exploração cada vez mais sofisticado de uma classe sobre a outra; e oculta o sofrimento que provoca.

Como diz Marilena Chauí, baseada em Marx, a ideologia esconde o *ser* da sociedade por meio do *aparecer* social. Ela é um instrumento de dominação de classe que dissimula a realidade social (CHAUI, 1994). Assim, muito beneficiada pela tela como instrumento quase perfeito de alienação, dissimulação e ocultação, a nova direita procura reduzir o ser humano à uma carcaça vazia que sabe fazer dancinhas e que tem muitas certezas, embora tenha pouco acesso ao conhecimento para além dos muros construídos pelas corporações

A ideologia neodireitista, fortemente moralizadora, afirma que a luta contra as suas consequências – ou efeitos colaterais, como alguns adeptos gostam de

chamar – é individual. E, conforme já mencionado, uma das formas de resistir seria por meio do uso de medicações, já que os problemas sociais foram transformados em patologias individuais. A outra, e que tem ganhado mais e mais espaço, é o desenvolvimento espiritual.

Dessa maneira, o ser humano educado para o exercício da resiliência e da serendipidade, duas palavras na moda, conseguiria lidar com “quaisquer problemas psíquicos causados pelo capitalismo, como também encontrar um novo sentido existencial em um mundo que desmoronava”, como afirma Morozov (2018, p. 17). Logo, em vez de tomar um antidepressivo para combater o desespero da fome, do desemprego e da falta de moradia, agora o indivíduo é orientado a vibrar positividade, se conectar com o Universo e aceitar o karma. É o capitalismo New Age, ou, como prefiro chamar, o Capitalismo “gratiliz”.

E mais: na luta energética contra o capital, um novo mercado se abre. *Coachs* se formam em profusão. Pílulas de sabedoria se espalham em *Ted Talks* e *podcasts*. Mercadorias místicas, como cristais sagrados e realinhadores de chakras são produzidos aos milhares em fábricas nas beiras do mundo. No fim, combate-se o capitalismo com mais capitalismo (MOROZOV, 2018). Ou seja, mais uma faceta do espetáculo, esse que é, nas palavras de Debord (2017, p. 43), “o sonho mau da sociedade moderna aprisionada, que só expressa seu desejo de dormir. O espetáculo é o guarda desse sono”.

Diante desse quadro, de que servem as políticas públicas? Já que basta praticar o Milagre da Manhã para resolver os problemas sociais? Neste mundo paradoxal, até mesmo a proteção social, quando ofertada de maneira ampla e universal, já está sendo considerada quase mágica. O Estado de Bem-Estar Social ou Welfare State escandinavo, por exemplo, é, por vezes chamado de *Welfairy Tales*, em uma referência direta aos contos de fada que, em inglês são chamados de Fairy Tales. A proteção social que, de fato, protege, é tão rara nesse modo de produção material, que é quase uma história da carochinha. É preciso ver pra crer.

E a proteção social sob o domínio da nova direita é um bem social em vias de extinção. Existe, mas não protege. É para o povo, mas é antissocial. É de todos, mas está cada vez mais focalizada e condicional. Daí a surpresa ao nos

depararmos com modelos mais amplos e universais. E esse movimento de mitigação das ações protetivas é observado desde o início da ideologia, como um dos seus valores fundantes. Ao longo do tempo, com o recrudescimento da nova direita e com a crença – equivocada – de que não há escape, de que estamos no fim da história, observamos o aumento dos ataques a tudo o que é público.

De fato, a nova direita carrega em si um alto potencial para radicalização. Isso porque, essa relação neoliberal-neoconservadora não é uma mera aliança, mas uma fusão do que há de pior em cada uma dessas ideologias. Em sua versão extremada, ela tem avançado no Brasil e no mundo. Aqui, ela flerta com o fascismo (há quem defenda que já é fascista) e acentua os desafios provocados por uma pandemia que causou (e ainda causa) estragos que serão sentidos por décadas. Ademais, no seu flerte com o fascismo, institui a destruição e a violência como projeto de poder. A violência, assim, deixa de ser um meio para alcance de outros interesses, e se converte no próprio fim. E, mais: deixa de ser praticada nas sombras: torna-se explícita, parte do cotidiano, é banalizada, legitimada.

Entretanto, considero importante frisar que, em primeiro lugar, este não é um movimento que brota agora, espontaneamente. Se ele floresce, é porque o terreno é fértil. O Brasil é um país violento. É uma nação que nasceu do genocídio. O maior genocídio dos povos indígenas da América Latina, diga-se de passagem. Nasceu do massacre e da exploração da população negra escravizada. Prosperou com esta exploração e com o genocídio antinegro. Ou seja, a violência é parte constitutiva e estrutural da formação social e econômica dessa terra. Esse é um país que se ergueu sobre cadáveres.

Em segundo lugar, esse não é um movimento que tem ocorrido apenas no Brasil, embora aqui esteja em casa. A nova direita extremada avança no Brasil e em vários outros países ao redor do mundo. Também por esta razão, tenho grande dificuldade de denominar esse fenômeno, ou seja, essa manifestação empírica da realidade concreta, como “bolsonarismo”. A pessoa que empresta o nome ao termo caracteriza-se como mais um fantoche de uma elite supranacional poderosíssima e que dissemina seus valores e práticas pelo globo. Esse indivíduo que ocupou a cadeira da presidência da República no

nosso país é mais um submisso das grandes corporações, do grande capital. Todas as violências, todo ódio, todo obscurantismo expresso na defesa da terra plana, no pânico das vacinas, na crença em reprogramação de DNA, na desconfiança da ciência, dos livros, das Universidades, o aprisionamento na alienação das telas, são fenômenos observáveis em várias nações. Não foram inventados por Jair Bolsonaro e não são exclusividade brasileira. Antes fossem tão localizados. Seriam mais fáceis de combater.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lutar contra tudo isso não é tarefa simples. Infelizmente, como muitos de nós temos percebido, não adianta se armar com argumentos teoricamente fundamentados, com dados cientificamente coletados, com fatos, vídeos, gravações, áudios. Nada disso surte efeito. Nada é levado a sério. São múltiplas as determinações para isso. Além da alienação promovida pelas telas, já apresentada, há a desconfiança crônica das instituições públicas, da política e de todos os políticos, alimentada pelas *fake news* e pela demagogia das guerras culturais e do nós contra eles, do adversário transformado em inimigo. Sem saber no que confiar, confia-se pelo coração e não pela razão. A sensação de insegurança permanente faz com que as massas fiquem mais suscetíveis a manipulações.

Outra determinação é o medo burguês da ameaça a privilégios solidamente estabelecidos e que sofreram alguns arranhões com a maior participação de negros e mulheres na educação; com a ampliação de benefícios sociais que permitiu o acesso de populações periféricas a partes do consumo originalmente destinado às elites, como as viagens de avião, por exemplo; com a maior visibilidade dada às pessoas LGBTQIAP+; com a promulgação de leis que defendem os direitos de pessoas em situação de rua, pessoas com deficiência, pessoas idosas; entre outros. Como diz Esther Solano (2018, p.11), ocorre uma “reorganização violenta e moralista de quem pensa seu mundo ameaçado”.

Outro fator, levantado por Esther Solano (2018), é a mistura, historicamente perigosa entre Estado e igreja, expressa, no Brasil

contemporâneo, com a transformação das igrejas evangélicas em atores políticos e o crescimento da chamada bancada da Bíblia no Congresso Nacional, que luta ferozmente contra as pautas progressistas, como denuncia a autora.

Segundo Domenico de Masi, em análise do Brasil atual, sob a governança da extrema direita voltamos a travar debates há muito já superados. De acordo com Masi (2021, *on-line*),

terraplanismo, resistência à vacinação e a medidas básicas de segurança sanitária, pautas morais entendidas como questões de Estado, descaso com o meio ambiente, tudo isso remete a um passado que considerávamos longínquo. Quando entramos nesse tipo de debate entre nós, ou com as “autoridades”, é como se voltássemos da pós-graduação às primeiras letras do curso elementar. Somos forçados a recapitular consensos estabelecidos há décadas, como se nada tivéssemos aprendido. É como forçar cientistas a provar de novo a esfericidade da Terra ou a demonstrar eficácia da vacinação. Ou defender, outra vez, a necessária separação entre Igreja e Estado, mais de 230 anos depois da Revolução Francesa. É muita regressão e ela nos atinge. De repente, nos surpreendemos discutindo o óbvio, gastando tempo com temas batidos e desperdiçando energia arrombando portas abertas séculos atrás na história da humanidade.

Daí a defesa de políticas sociais como moeda de troca política. Ou como mecanismos que apenas mantenham vivas as classes trabalhadoras a serem exploradas. As políticas sociais na nova direita, em especial em modelos já extremados é antissocial, precária e até prejudicial.

Quando crianças desmaiam de fome dentro das escolas ou se expõem pegando carona em rodovias, atravessando terrenos baldios ou rios para acessar o direito de estudar, isso significa que a política social não protege. Quando mulheres grávidas negras e pobres, ao procurarem postos de saúde, são humilhadas, xingadas, amarradas e cortadas, isso significa que a política social não protege. Isso, quando existe escola e quando existe posto de saúde e hospital. Porque neste Brasil temos mais de um Bacurau. Há comunidades inteiras deixadas à própria sorte.

Para romper com isso, há um longo caminho de volta a ser trilhado. Precisamos voltar a habitar o mundo real. Precisamos curar nosso sistema nervoso colapsado e reaprendermos a reagir. Precisamos nos desvencilhar do véu da ideologia para enxergarmos para além desse mundo invertido, para compreender as reais relações e objetivos, para conhecer os donos do poder. A

retomada da democracia demanda, em primeiro lugar, o conhecimento do monstro. Apenas olhando para ele de frente e dimensionando seu tamanho, seus pontos fortes e fracos é que podemos traçar estratégias de luta mais eficazes. É sabendo quem é o meu adversário que sou capaz de escolher as melhores armas e me preparar com qualidade para o combate. Esse conhecimento vem da *práxis*, da ação humana na realidade concreta, mas também vem de muito estudo, vem dos livros e da ciência. É só o estudo teórico sério e obstinado e a luta política teoricamente fundamentada e sempre coletivizada que podem salvar a proteção social das garras das ideologias cruéis. Que saibamos também aprender com o passado, resgatar o conhecimento ancestral, dos nossos mais velhos e mais velhas, das experiências anteriores. Que saibamos aprender com a história. A bela *Cancion por La Unidad Latino-americana*, de Chico Buarque e imortalizada na voz de Milton Nascimento, diz: “a história é um carro alegre, cheio de gente contente, que atropela indiferente, todo aquele que a negue”. Mergulhados no negacionismo neodireitista, estamos sendo atropelados. Mas ainda dá tempo de se levantar e fazer do amanhã um outro dia.

REFERÊNCIAS

BERARDI, Franco “Bifo”. O mundo em guerra civil psicótica. In.: **Outras Palavras**. 01/07/2022. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/bifo-o-mundo-em-guerra-civil-psicotica/>. Acesso em: 16/ago./2022.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 38ª Ed. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1994.

DANTAS, Marcos *et al.* **O Valor da Informação**: de como o capital se apropria do trabalho social na era do espetáculo e da internet. São Paulo: Boitempo, 2022.

DUNKER, Christian. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo, 2015.

DURAN, Cédric. A nova servidão no tecnofeudalismo digital. **Esquerda.net/Contretemps**, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.insurgencia.org/blog/cedric-durand-a-nova-servidao-no-tecnofeudalismo-digital>. Acesso em: 11/ago./2022.

FERRER, Christian. O mundo imóvel. In: DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo: 50 anos depois, mais atual que nunca**. 2ed. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.

FOERSTER, Heinz von. Epistemology of Communication. In.: WOODWARD, Kathleen (Org.). **The Myths of Information: Technology and Post-Industrial Culture**. Londres: Routledge & Keegan-Paul, 1980.

HAN, Byung-Chul. **A salvação do belo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

MASI, Domenico. Sociólogo italiano Domenico de Masi constata o rebaixamento da inteligência coletiva brasileira. In.: **Vila de Utopia**. 23 de junho de 2021. Disponível em: <https://viladeutopia.com.br/sociologo-italiano-domenico-di-masi-constata-o-rebaixamento-da-inteligencia-coletiva-brasileira/>. Acesso em: 16/ago./2022.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e do Mal: Prelúdio a uma Filosofia do Futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção Social no Capitalismo: contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideologias conflitantes**. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Camila Potyara. Nova Direita e Política Social: neoliberalismo, neoconservadorismo e a negação de direitos. In: GÓIS, João Bôsco Hora; SOUZA, Sidimara Cristina. **Temas de Política Social: análises e discussões**. Volume 1. Editora CRV: Curitiba, 2019.

PEREIRA, Camila Potyara. Nova Direita, Corporocracia e Política Social. In: PEREIRA-PEREIRA, Potyara A. **Ascensão da Nova Direita e Colapso da Soberania Política**. São Paulo: Cortez, 2020.

PEREIRA, Camila Potyara; BURGAYA, Josep. A perda de soberania política e seus efeitos nas políticas sociais: o triunfo da corporocracia. In.: GHIRALDELLI, Reginaldo; YANNOULAS, Silvia Cristina (Orgs.). **Política social, desigualdades e mundialização no contexto da pandemia: uma perspectiva intercontinental**. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural, 2021.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In.: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SOLANO, Esther. Crise da Democracia e extremismos de direita. In.: **Análise**, nº. 42/2018. Friedrich Ebert Stiftung Brasil, maio de 2018.

ZUBOFF, Shoshana. **A Era do Capitalismo de Vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira de poder. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca Ltda, 2019.

CAPÍTULO II

**BICENTENÁRIO DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA
NO BRASIL: O QUE AS CRIANÇAS DA/NA
CIDADE TÊM A COMEMORAR?**

*“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”
(ADORNO, 1995, p. 177).*

O ano de 2022 foi marcado pelo bicentenário da Proclamação da República no Brasil. Mais do que um marco histórico, apesar das controvérsias daquilo que o constituiu, essa data nos chama a atenção para aquilo que representa do ponto de vista do que ela não assegurou para a construção de uma nação comprometida com os direitos de seu povo. Da perspectiva dos estudos da criança, a questão que se coloca é esta: o que as crianças têm a comemorar? Começamos esse debate evocando o sentido de aquilombamento utilizado por Nilma Lino Gomes, o qual traz o seguinte alerta: “o contrário de casa grande não é a senzala. É o quilombo.”¹ Quilombo é resistência”. Dessa forma, trazemos para esse debate a consideração sobre o lugar das crianças nas/das cidades que se colocam como resistência para viver e existir. A casa grande, que outrora aniquilava, subalternizava, segregava, silenciava e escravizada, reconfigura-se como múltiplos espaços e, sob a mesma racionalidade, produzindo e reproduzindo o sentido de morte e de assujeitamento.

A advertência cunhada por Adorno (1995) de que Auschwitz não se repita é um alerta para nos contrapormos à racionalidade que sustenta a barbárie: a

¹ <https://midianinja.org/nilmalinogomes/a-hegemonia-branca-anda-surtada/>

incapacidade de conviver com as diferenças, com o outro não idêntico a mim ou com aquilo que me conforma. O inimigo, como diria Adorno (1995), não morreu. Hitler não levou consigo essa racionalidade. Ela está entre nós, do nosso lado, em novos Hitlers que, de quatro em quatro anos, reencarnam o discurso do ódio que naturaliza a exclusão e escamoteia a desigualdade.

As desigualdades

têm a ver com as relações de poder em diferentes planos, e o poder é algo que tem a ver com muitos recursos e capacidades. A desigualdade, então, é um fenômeno complexo, há vários tipos de desigualdades e intervêm diferentes tipos de fatores (REYGADAS, 2004, p. 24).

As desigualdades podem se referir às diferenças nos recursos que os agentes têm para se apropriarem dos bens (desigualdade de ativos), à discrepância nos procedimentos para a distribuição desses bens (desigualdade de oportunidades) ou à assimetria na distribuição final dos bens (desigualdade de resultados) (REYGADAS, 2004).

O que queremos demarcar é que a desigualdade como fenômeno social precisa ser estudada e compreendida como um processo que se sustenta no poder de classificação social e que estabelece hierarquias e distâncias sociais que transcendem os rendimentos e coincidem com eles. Não se trata apenas de denunciar a desigualdade como um fenômeno do neoliberalismo, decorrente da ordem econômica, mas como processo gerador de uma série de discursos, linguagens e disposições com capacidade disciplinar (SARAVÍ, 2020). A desigualdade é assim produzida e reproduzida, de maneira explícita e inadvertida, pelos próprios indivíduos por meio de suas relações sociais na vida diária.

Retomamos a pergunta central: o que as crianças têm a comemorar no bicentenário da República? Para responder a essa questão, teríamos de fazer uma outra pergunta: que lugar a criança ocupou na história social brasileira? Essa pergunta nos ajuda a entendermos a história e suas relações: rupturas-continuidades, passado-presente, universalidade-singularidade. Sem perder de vista a centralidade necessária para pensarmos sobre a criança brasileira, é preciso, antes de mais nada, compreendermos que o mundo da criança, e todas

as contradições sociais que se colocam nele, não se descarta do mundo adulto e das normas políticas e sociais deste. Estamos falando, portanto, de uma criança de classe atravessada por outros marcadores sociais que revelam a complexa trama entre a criança da cidade e a cidade com a criança. Estamos falando de como um marcador social da diferença pode converter a desigualdade em diferença e reafirmar discursos específicos sobre/da diferença, a fim de constituí-los, contestá-los, reproduzi-los ou ressignificá-los.

Como pensar as políticas para a infância em um cenário tão contraditório, em que as categorias de análise quase não conseguem retratar a complexidade dos fenômenos? Para dar conta de elucidarmos essa realidade, é preciso falarmos de interseccionalidade. Essa é uma perspectiva analítica para a compreensão dos sistemas de desigualdade e produção de assimetrias a partir das discussões de gênero, sexualidade, raça, classe, religião, nacionalidade, sexualidade, geração, entre outras.

As crianças vivem uma relação de desigualdade que não pode ser analisada somente pelo marcador classe isolado, uma vez que existem marcadores que operam na lógica de exercer a dominação de outros. A interseccionalidade busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação e compreender de que maneira esses *marcadores produzem, reforçam e dinamizam as desigualdades* (BRAH, 2006).

Retomamos a exposição do tema do bicentenário da República e a questão da infância trazendo a tese que orienta esta exposição: a história da criança brasileira, independentemente do lugar/território/espço que ocupa, tem produzido processos barbárie que regulam, marcam e silenciam os corpos e as subjetividades das crianças, como necropolíticas que autorizam quem das crianças pode existir e quem delas deve ser colada à margem. Queremos chamar a atenção aqui para o sentido que essa barbárie vai engendrando nos discursos e nas práticas que envolvem o modo como as culturas, as sociabilidades e a vida objetiva das crianças se constituem. Estamos falando de *naturalização e normalização* da vida e da morte. Elas são atravessadas pelos dispositivos de *poder, controle, coerção e socialização*.

A ideia da existência de uma necropolítica para a infância brasileira parte do pressuposto de que há, para além do termo foucaultiano de biopolítica, um conjunto de estratégias e mecanismos que passa a orientar as políticas que, ao contrário de protegerem a população, naturalizam uma condição de morte, principalmente em territórios colonizados. Assim, Mbembe (2018, p. 16) se propõe a olhar para as políticas da morte como uma macroestrutura que gerencia a própria morte, considerando o que se segue:

Política neste caso, não o avanço de um movimento dialético da razão. A política só pode ser traçada como uma transgressão em espiral, como aquela diferença que desorienta a própria ideia do limite. Mais especificamente a política é a diferença colocada em jogo pela violação do tabu.

O que Mbembe (2016) nos convida a pensar é sobre as formas que legitimam os discursos e naturalizam a morte e a barbárie. Há uma preocupação do autor com “a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (MBEMBE, 2016, p. 125).

O bicentenário da República no Brasil expressa exatamente “as formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte (necropolítica) e reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror” (MBEMBE, 2016, p. 146). A ausência de políticas para a proteção da infância brasileira é também um tipo de política que encontra lugar na

noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de ‘mundos de morte’, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de ‘mortos-vivos’ (MBEMBE, 2016, p. 146).

Essa política de morte vem, ao longo dos 200 anos da Independência do Brasil, marcando os modos de assujeitamento das crianças. De modo especial, chamamos a atenção para a relação criança na/da cidade. O que elas têm a comemorar? Diríamos: muito pouco. Primeiro porque, nesses dois últimos séculos, o estatuto jurídico da infância não acompanhou o estatuto social. Dito de outro modo, o aparato jurídico legal que constitui a criança como sujeito de

direito foi, do ponto de vista normativo, insuficiente para trazer à cena aquelas a quem ele, de fato, deveria defender. A luta política foi e é extremamente importante para a afirmação desses direitos. Todavia, é preciso manter sempre a tensão entre o que se proclama e o que se efetiva no campo dessa política. A força da lei, segundo Thompson (1997, p. 353), necessita da força social que a impede de cair em uma retórica vazia: “o direito pode ser retórico, mas não necessariamente uma retórica vazia”.

Se o século XIX foi o século de marginalização da criança pobre nas cidades que se constituíam (criança perigo, criança perigosa, criança marginalizada, criança marginal), o século XX outorga o estatuto de crianças como sujeito de direito. Todavia, é preciso enfrentar a luta contra a desigualdade social, fundamento que segrega e marginaliza, assim como antes, a criança de hoje. Que lugar ocupam as políticas de Estado para as crianças brasileiras? Poderíamos dizer que, nesses duzentos anos de República, a mesma força da lei que protegeu as crianças foi também a que as segregou, regulou seus corpos e legitimou suas mortes. Há, portanto, uma necropolítica na infância, quando o Estado deixa de cumprir os preceitos da proteção, da provisão e da participação social das crianças brasileiras. Essa necropolítica vem ocupando diferentes espaços da vida das crianças na sociedade e recolocando sob novas bases a naturalização da morte e da exclusão social delas nos grandes centros urbanos.

Passamos, a partir de agora, a expor o *modus operandi* dessa lógica e racionalidade:

a condição social da/na rua – os últimos seis anos no Brasil são emblemas de um amplo processo desigual e combinado do capitalismo, que coloca não só as famílias, mas também as crianças, em situação de rua. Os sinaleiros/faróis/semáforos voltam, de maneira assustadora, a naturalizar o lugar das crianças e o subtrabalho infantil;

a ausência de equipamentos sociais públicos – as cidades não foram feitas para as crianças. Mais do que isso, o estatuto político da criança como sujeito participativo não se coloca como aquele que tem voz e vez no campo das discussões da cidade. A cidade com seu tempo-espaco adultocêntrico limita a experiência e a potência da

criança. Como conceber uma criança sujeito de direito sem dar-lhe condições de viver e experienciar a cidade em seu sentido mais amplo da *polis e da ágora*? O lugar da criança pobre é o mesmo daquele destinado aos seus pais: um *outro qualquer*;

o trabalho infantil – quando pensávamos ter demarcado o lugar da crítica social ao trabalho infantil, vemos retomar, nos dias atuais, as condições de miséria social e a exploração do trabalho infantil. A denúncia de Marx (1989, p. 459) sobre o trabalho de crianças menores de 11 anos nas fábricas inglesas, principalmente quando nos alertou para o fato de que “*a delicadeza do tecido requeria uma leveza de toque que só poderia ser garantida por meio de uma admissão prematura nessas fábricas*”, repõe-se agora no Brasil, denunciando novas e velhas formas precarização e exploração. Sobre essa realidade, temos de questionar: onde e como estão as crianças exploradas no/pelo trabalho nas cidades?

a fome e a desnutrição – as crianças voltaram para o mapa da fome no Brasil. A fome infantil geralmente é relacionada a um problema social e a desnutrição ou má nutrição a um problema de saúde. Não se podem separar as duas coisas. O Relatório II VIGISAN² (2022) comprovou que 33 milhões de pessoas estão passando fome no Brasil e que o percentual de residências que têm crianças abaixo de 10 anos com insegurança alimentar grave praticamente dobrou de 2020 para 2022, passando de 9,4% para 18,1%, e que, quando esses lares têm três ou mais pessoas com até 18 anos, esse número sobe para 25,7%. Esses dados nos inquietam a interrogarmos: como as cidades têm enfrentado a questão da fome e da desnutrição de suas crianças?

o direito à vacinação e à saúde – a pandemia exacerbou o lugar das crianças em contextos de pandemia. Elas não foram o centro das preocupações pandêmicas. Não que elas não tenham também se infectado, mas porque foram colocadas à margem dos processos

² Inquérito Nacional sobre Segurança Alimentar.

prioritários. Há um preço por essa opção estratégica política. Segundo a Fiocruz, morrem, por dia, duas crianças por Covid no Brasil. A maioria delas no Nordeste. Um dado três vezes maior do que nos EUA. Onde estão esses números? Quem são essas crianças? Por que elas não entram nas estatísticas oficiais? Pela simples banalização da vida, quando computada em um dado estatístico. Em relatório de janeiro de 2022, o Instituto Butantã constatou que a Covid-19 já matou mais de 1.400 crianças de zero a 11 anos no Brasil e deixou outros milhares com sequelas. Não bastasse isso, convivemos hoje com a Síndrome Inflamatória Multissistêmica Pediátrica (SIN-P), doença decorrente da Covid em crianças. No Brasil, no ano de 2022, já se contabilizaram mais de trinta crianças mortas por essa doença que vem sendo investigada e diagnosticada recentemente. As pesquisas já indicaram que o Brasil ocupa os maiores índices do mundo em mortes acometidas por essa doença;

a violência urbana e o extermínio das crianças nas favelas – dados de pesquisas (FOGOCRUZADO, 2023)³³ indicam que, nos últimos cinco anos, mais de cem crianças no Rio de Janeiro foram baleadas. Dessas, trinta vieram a óbito e outras setenta ficaram com sequelas. Esses dados mostram-nos que não existe bala perdida. O que existe é uma política ineficaz de segurança pública que não protege suas crianças nas favelas e periferias. A morte, nesses casos, tem cor: são as crianças pretas, em sua maioria, vítimas da truculência da polícia que confronta com traficantes nas proximidades de escolas, creches ou em plena rua. As balas não são perdidas nas cidades. Elas encontram justamente os mais frágeis e vulneráveis. Há uma lógica de extermínio velado, em que os corpos das crianças vítimas de armas de tiro nas favelas se diluem, naturalizam-se e se conformam no contexto da violência urbana. Quem protege nossas crianças em planos de segurança pública para enfrentamento do crime?

³³ Disponível em: <<https://fogocruzado.org.br/sobre>>. Acesso em: 2023.

negação do direito à educação – nos últimos duzentos anos, nossas crianças se viram à margem de um processo que reafirma a dualidade escolar e expulsa para as margens aquelas que não interessam à política de resultados. A luta pelo acesso, pela permanência e pela qualidade socialmente referenciada à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental parece precisar ser redobrada, uma vez que a pandemia não só exacerbou a contradição de classe e as condições socioeconômicas das crianças, mas também evidenciou a ausência de uma política emergencial para a educação em contextos de pandemias e catástrofes, bem como a desigualdade social e tecnológica de nossas crianças e suas famílias? Quem vai garantir às crianças o direito à educação que lhes foi negado na pandemia?

Poderíamos passar muito mais tempo aqui listando as formas como a barbárie vem amalgamando-se com a necropolítica quando o Estado impõe um limite à soberania como forma de decidir quem vive e quem morre, quem come e quem passa fome, quem estuda e quem espera o retorno da escola, quem protege e quem mata. Estamos falando de um tipo de política que reafirma um tipo de racionalidade que instrumentaliza a vida e a existência das crianças e de suas famílias na cidade. Há, nesse contexto, processos de desumanização quando instaura lugares de subalternidade no âmbito das políticas. O sentido do direito como coisa pública, bem comum, converte-se em privilégio de uns em detrimento de outros. Estamos vivendo, no bicentenário da Independência, o passado que não passou. Mas, acima de tudo, uma barbárie que se reinventou. Agambem (1995, p. 50) nos ajuda a entendermos esse contexto, quando ele afirma que este é “o lugar onde a mais absoluta condição inumana se realizou na terra”.

E como encerrar este texto sem cairmos no fatalismo ou no conformismo de que nada temos a comemorar nesse bicentenário? Diríamos que o que nos move para comemorarmos essa data é a certeza de que a história é construída pelos homens em seus processos de ação e transformação do mundo. O que nos alimenta a esperança em dias melhores é o *devir histórico*. Nele,

acreditamos na potência e na resistência das crianças quando lutamos, ao lado delas, pela afirmação dos direitos na diferença. Com elas, fortalecemos as redes de proteção biopsicossocial da/para as crianças e recolocamo-las no/na centro/prioridade dos coletivos de luta. É assim, na luta e resistência do aquilombamento, que vamos cuidando das crianças das cidades, das periferias, das ribeirinhas, do campo, dos quilombos, das florestas, das águas, das itinerantes e de tantas outras que cabem nesse contexto das diferenças. O inimigo não está morto. Ele nos assombra, mas também nos encoraja à luta pelas crianças brasileiras.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

AGAMBEN, Giorgio. **Moyens sans fins**: notes sur la politique. Paris: Payot & Rivages, 1995.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329-376, 2006.

CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. Pedagogia do movimento e educação do campo: produtos/produtoras da resistência territorial camponesa. **Confin**, n. 50, p. 1-14, 2021. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/confin/37478>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MARX, Karl. **Para uma crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Coleção Os Pensadores, 1989.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios** - revista do ppgav/eba/ufrj, n. 32, 2016.

REYGADAS, Luis. Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. **Política y Cultura**, n. 22, p. 7-25, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702202>>. Acesso em: maio 2017.

SARAVÍ, Gonzalo A. La desigualdad social en América Latina. Explicaciones estructurales y experiencias cotidianas. **Revista Encartes**, v. 2, n. 4, p. 70-87, sept. 2019-mar 2020. Disponível em:

<<https://encartesanropologicos.mx/desigualdad-social-experienciascotidianas/>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores**: a origem da lei negra. 2. ed. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: [s. n.], 1997.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESFINANCIAMENTO NO
BRASIL (2014-2023)Nelson Cardoso Amaral¹

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo principal analisar os dados financeiros das instituições federais de educação superior. O período em discussão, 2014-2023, abrange aquele em que há a reeleição de Dilma Rousseff para a Presidência da República em 2014, tendo logo em seguida, 2015, o início do processo de *impeachment*, que se efetivou em 2016. Para concluir o mandato que se estendeu até 2018, assumiu o então Vice-Presidente da República, Michel Temer (governo Temer) que deu início à implementação de ações contidas no programa apresentado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) chamado “A travessia social: uma Ponte para o Futuro” (FUG-PMDB, 2016) que pode ser caracterizado como sendo articulado com as políticas de cunho neoliberal (DARDOT e LAVAL, 2016).

Com o término do governo Temer em 2018, foi eleito o candidato de extrema direita Jair Bolsonaro para o período 2019-2022 que dentre as ações implementadas estavam as que combatiam as instituições públicas de educação superior utilizando-se de falas negacionistas que refletiam a rejeição ao ambiente

¹ Professor da Universidade Federal de Goiás,. Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3593-9582>

universitário, por garantir a pluralidade de ideias e a defesa da autonomia, tanto naquilo que ela desenvolve nos cursos de graduação e pós-graduação quanto nos projetos de pesquisa e, também, nos seus processos de interlocução com a sociedade.

Para o novo período governamental de 2023 a 2026 foi eleito para a Presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva, para exercer um terceiro mandato que chamaremos de governo Lula 3, após a formação de uma ampla frente política que aglutinou diversas forças do centro à esquerda. Como veremos nas informações que apresentaremos neste estudo, houve, nos anos que se seguiram ao *impeachment* de Dilma Rousseff, um processo de desfinanciamento de diversas ações sociais relacionadas às políticas implementadas no âmbito federal. A educação superior, em especial, nas Universidades Federais, Institutos Federais e no âmbito da Ciência e Tecnologia foram desfinanciadas de forma drástica.

Com Michel Temer além de haver um recrudescimento dos ideais neoliberais, houve a implantação de um Novo Regime Fiscal (NRF) com a aprovação da Emenda Constitucional Nº 95 (EC-95) que congelou as despesas primárias (pagamento de salários, água, luz, internet, vigilância, limpeza, terceirizados, aquisição de material de consumo, realizar construções, adquirir equipamentos e mobiliários etc.) por vinte anos (BRASIL.EC-95, 2016), deixando, portanto, de estabelecer condições sobre as despesas financeiros com juros, encargos e amortização da dívida pública.

Com Jair Bolsonaro foi estabelecido como objetivo principal do governo o de desconstruir e desfazer o que foi realizado desde a aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL.CF, 1988). Este objetivo está expresso no Programa de Governo, “O Caminho da Prosperidade”, divulgado em 1988 quando afirma que “Nos últimos 30 anos o marxismo cultural e suas derivações com o gramscismo se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira” (PROGRAMA DE GOVERNO BOLSONARO, 2018) e, a partir deste diagnóstico, em Washington no mês março de 2019 quando Bolsonaro afirmou “Nós temos é que desconstruir muita coisa. Desfazer muita coisa para depois começarmos a fazer. Que eu sirva para que, pelo menos, eu

possa ser um ponto de inflexão, já estou muito feliz”, concluindo que “O nosso Brasil caminhava para o socialismo, para o comunismo” (LÁZARO, 2019).

A desconstrução e desfazimento que se apresenta nas ações governamentais estão, portanto, fundamentados nessas premissas governamentais (EDITORIAL E&S, 2021) e por meio do desfinanciamento da educação superior procurou-se, portanto, desconstruir e desfazer, baseando-se na conclusão a que chegaram de que essas instituições seriam as principais responsáveis por “minar os valores da Nação e da família brasileira” na formação dos jovens brasileiros. (PROGRAMA DE GOVERNO BOLSONARO, 2018).

Com o governo Lula 3, houve uma intensa negociação com o Congresso Nacional que culminou com a reformulação da Lei Orçamentária Anual de 2023; suspendeu-se a aplicação do NRF, temporariamente, permitindo a alocação de novos recursos financeiros para o pagamento de políticas sociais e a apresentação pelo governo Federal de uma nova proposta para o estabelecimento de regras fiscais. Incluiu-se nesse momento novos recursos associados à educação e ciência e tecnologia.

Ao analisarmos o período 2014-2023, serão ainda apresentados dados financeiros relativos ao período 2003-2023, procurando recuperar informações de como estavam as despesas ao longo do tempo e em que valores elas chegaram no ano de 2014, facilitando as análises e procurando examinar em estudos futuros qual o comportamento dos valores aplicados nos diversos setores que serão discutidos.

Iremos avaliar como se comportaram os recursos financeiros associados às seguintes Funções Orçamentárias: Educação, Saúde, Cultura, Gestão Ambiental, Ciência e Tecnologia, Encargos Especiais: Refinanciamento da Dívida. Encargos Especiais: Juros, Encargos e Amortização da Dívida e Defesa Nacional.

O objetivo principal do estudo será concretizado pela evolução das despesas realizadas com as 69 Universidades Federais (UFs), com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), 38 instituições, com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com

o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT). Esses três últimos organismos são importantes no contexto da educação superior, por financiarem projetos de pesquisa, avaliarem os programas de pós-graduação e ofertarem bolsas para estudantes e pesquisadores.

Este estudo está estruturado nos seguintes tópicos: o movimento político-ideológico-econômico no período 2014-2022; os recursos financeiros aplicados em Funções Orçamentárias selecionadas: educação, saúde, cultura, gestão ambiental, ciência e tecnologia; refinanciamento da dívida; juros, encargos e amortização da dívida, e defesa nacional; os recursos financeiros aplicados nas Universidades Federais; os recursos financeiros aplicados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; os recursos aplicados na Capes, no CNPq e no FNDCT; e as considerações finais.

O MOVIMENTO POLÍTICO-IDEOLÓGICO-ECONÔMICO NO PERÍODO 2014-2022

O estabelecimento de políticas públicas em geral e, em especial, o financiamento das políticas sociais, dentre ela a educacional, está sujeita aos rumos ideológicos e econômicos presentes na sociedade em um determinado período.

Nos anos de 1990 a 2002 do governo de Fernando Collor de Mello (governo Collor) e Fernando Henrique Cardoso (governo FHC), foram implementadas no Brasil políticas reformistas, de cunho neoliberal, nos seguintes setores: reforma comercial; abertura ao capital financeiro externo; privatizações; regulamentação do setor financeiro; reforma da previdência social; reforma administrativa; reforma de programas sociais (educação, saúde) etc. (BAUMANN, 2001, p.155). As reformas concentraram-se mais a partir do governo de FHC e possuem inspiração no chamado Consenso de Washington (BATISTA, 1999, p.11).

O conjunto de posições presente neste Consenso tornou-se “num novo senso comum, quase ensurdecador” (FIORI, 2001, p.74) e possuíam fortes palavras de ordem: “menos estado, fim das fronteiras, desregulação dos mercados, moedas fortes, privatizações, equilíbrio fiscal, competitividade global

etc. E, para fechar o pacote, a célebre consigna da Sra. Thatcher, ‘*there is no alternative*’ (FIORI, 2001, p.74).

No ano de 2003, até o ano de 2015, em que o Partido dos Trabalhadores assumiu a Presidência da República, foram implementadas ações que, de forma parcial frearam um pouco as medidas em curso; por exemplo, as que se relacionavam às privatizações e foram implementadas políticas públicas que alocaram valores financeiros substanciais para diversos setores sociais, como o Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida, Farmácia Popular, Expansão das Universidades e Institutos Federais etc. Permaneceu, entretanto, o processo de inserir o Brasil no “circuito internacional de valorização financeira com a desregulamentação do mercado financeiro brasileiro do fluxo internacional de capitais” (PAULANI, 2008, p.90). E, em especial, aprofundou-se o processo de destinação de recursos públicos para o setor privado na educação superior por meio, por exemplo, do Financiamento Estudantil (FIES) (ALVES e CARVALHO, 2020) e do programa Universidade para Todos (PROUNI) (SOUZA e CHAVES, 2021)

Em 2016, com o *impeachment* de Dilma Rousseff, o Vice-Presidente assumiu o poder e neste ano, o então governo Temer voltou a implementar, com intensidade, as premissas do Consenso de Washington. Foi um marco deste governo, nos primeiros momentos de sua atuação, a apresentação de uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que se tornou a Emenda Constitucional N° 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL.EC 95, 2016), que instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF) que congelou por vinte anos as despesas primárias do Poder Executivo, que englobam aquelas relacionadas aos pagamentos de água, luz, limpeza, vigilância, material de consumo, construções, compra de equipamentos, pagamento de pessoal etc., e não estabeleceu nenhum constrangimento aos pagamentos relacionados ao mercado financeiro, como os pagamentos de juros, encargos e amortizações da dívida pública. Dessa forma, esperava-se que os recursos aplicados na área educacional fossem reduzidos no âmbito federal, pela enorme disputa que seria instalada entre os diversos organismos que compõem o Poder Executivo (AMARAL, 2017) e, como se verificou, setores não sociais como a defesa nacional tiveram elevação dos recursos, em contrapartida às reduções

implementadas em setores sociais, como educação, saúde, cultura etc., como veremos neste estudo (FERREIRA, 2022).

Estudos que discutiram as consequências futura da EC 95 já mostraram de forma inequívoca que o percentual mínimo dos impostos para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) no âmbito federal cairiam dos 18% em 2017 para percentuais abaixo de 13% em 2036, ano em que terminaria a validade desta emenda constitucional (ROSSI *et al*, 2019).

Em 2019 assumiu o poder em âmbito Federal um grupo, tendo à frente Jair Bolsonaro, de extrema direita e que acreditava na existência de uma ideologia de esquerda “marxista” que teria dominado o Brasil desde a década de 1980 (PROGRAMA DE GOVERNO BOLSONARO, 2018). Dessa forma seria preciso implementar ações políticas que visassem alterar a situação estabelecida historicamente, mas com aderência à ideologia defendida pelas pessoas do grupo, principalmente em termos de uma agenda conservadora nos costumes e na acentuação da sociedade de livre mercado, numa perspectiva “ultraneoliberal” (LEHER, 2020).

É, portanto, sob este cenário político, econômico e ideológico que se situa o período de 2014-2022 em que foram examinados os dados presentes neste estudo.

OS RECURSOS FINANCEIROS APLICADOS EM FUNÇÕES ORÇAMENTÁRIAS SELECIONADAS

As Funções Orçamentárias, num quantitativo de 28 funções, fazem a “agregação das diversas áreas de despesa que competem ao setor público” (BRASIL. PORTARIA Nº 42, §1º, Art. 1º, 1999), se classificam nas seguintes áreas de despesa: Legislativa, Judiciária, Essenciais à Justiça, Administração, Defesa Nacional, Segurança Pública, Relações Exteriores, Assistência Social, Previdência Social, Saúde, Trabalho, Educação, Cultura, Direitos da Cidadania, Urbanismo, Habitação, Saneamento, Gestão Ambiental, Ciência e Tecnologia, Agricultura, Organização Agrária, Indústria, Comércio e Serviços, Comunicações, Energia, Transporte, Desporto e Lazer, e Encargos Especiais. (BRASIL. PORTARIA Nº 42, Anexo, 1999).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) separa essas funções em duas grandes vertentes, as associadas às áreas classificadas pelo INEP como sociais e às áreas classificadas como não sociais. As classificadas como pertencentes às áreas sociais, num montante de 13 Funções, seriam as seguintes: Desporto e Lazer, Organização Agrária, Habitação, Urbanismo, Direitos da Cidadania, Trabalho, Educação, Saúde, Cultura, Saneamento, Previdência Social, Segurança Pública, Assistência Social. (BRASIL.INEP, 2021). As demais 15 funções foram classificadas como pertencentes aos setores orçamentários que não se relacionam diretamente aos setores sociais.

Explicitaremos a seguir a evolução das despesas liquidadas no período 2003-2023, sendo que o valor de 2023 é o provável valor a ser liquidado, considerando-se a relação despesa liquidada/despesa autorizada na Lei Orçamentária Anual (LOA), valor médio de 2003 a 2022. O processo de efetivação de uma despesa pública possui, dentre outras, as etapas de empenho, liquidação e pagamento. A etapa de liquidação – considerada aqui – se efetiva quando o objeto da despesa já se realizou; por exemplo, isto ocorre quando ao adquirir carteiras para as salas de aulas, elas já foram entregues e estão disponíveis para serem utilizadas. A próxima etapa é o pagamento à empresa que fabricou e entregou as carteiras.

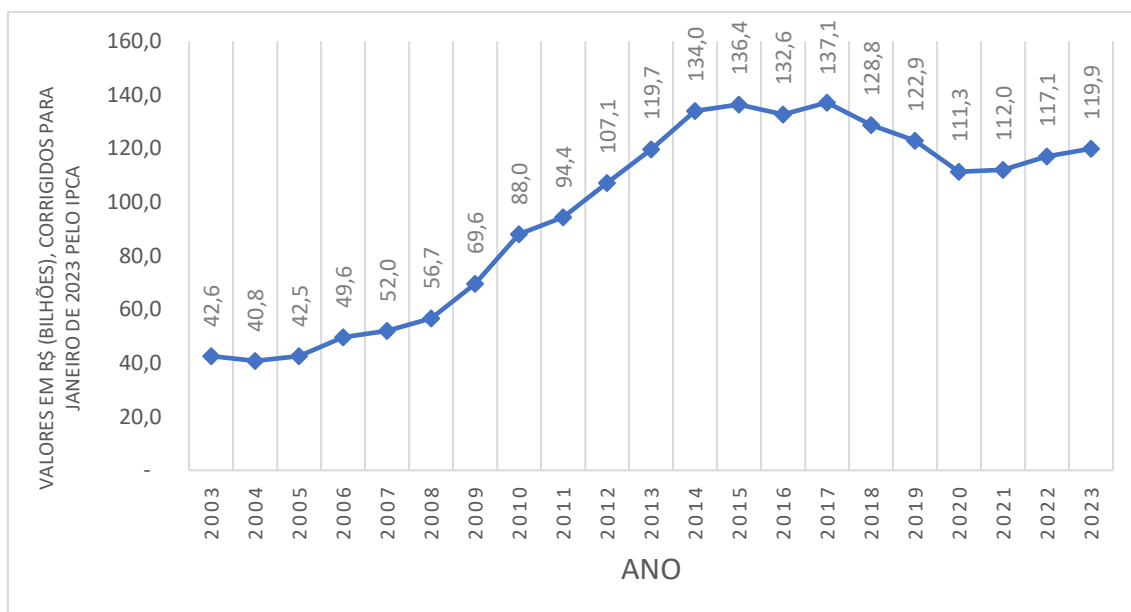
Os valores apresentados estão em R\$ bilhões, corrigidos para janeiro de 2023, pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os valores relativos ao período 2003-2023 foram obtidos da Execução Orçamentária da União contida no Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP) do governo Federal (BRASIL.SIOP, 2023).

Selecionamos para este estudo a apresentação das evoluções no período 2003-2023 das seguintes Funções: Educação, Saúde, Cultura, Gestão Ambiental, Ciência e Tecnologia, Encargos Especiais: Refinanciamento da Dívida, Encargos Especiais: Juros, Encargos e Amortização da Dívida, e Defesa Nacional.

A FUNÇÃO EDUCAÇÃO

O comportamento dos recursos financeiros associados à Função Educação no período 2003-2023 pode ser examinado no gráfico 1.

Gráfico 1 – FUNÇÃO EDUCAÇÃO: os recursos financeiros liquidados no período 2003-2023.



Fonte: (BRASIL.SIOP, 2023) e elaboração do gráfico para este estudo.

No período em análise, 2003-2023, nota-se um movimento ascendente de 2003 a 2015 (220,4%), uma queda de 2016 a 2020 (16,1%) e novamente uma elevação dos recursos financeiros de 2021 a 2023 (7,9%).

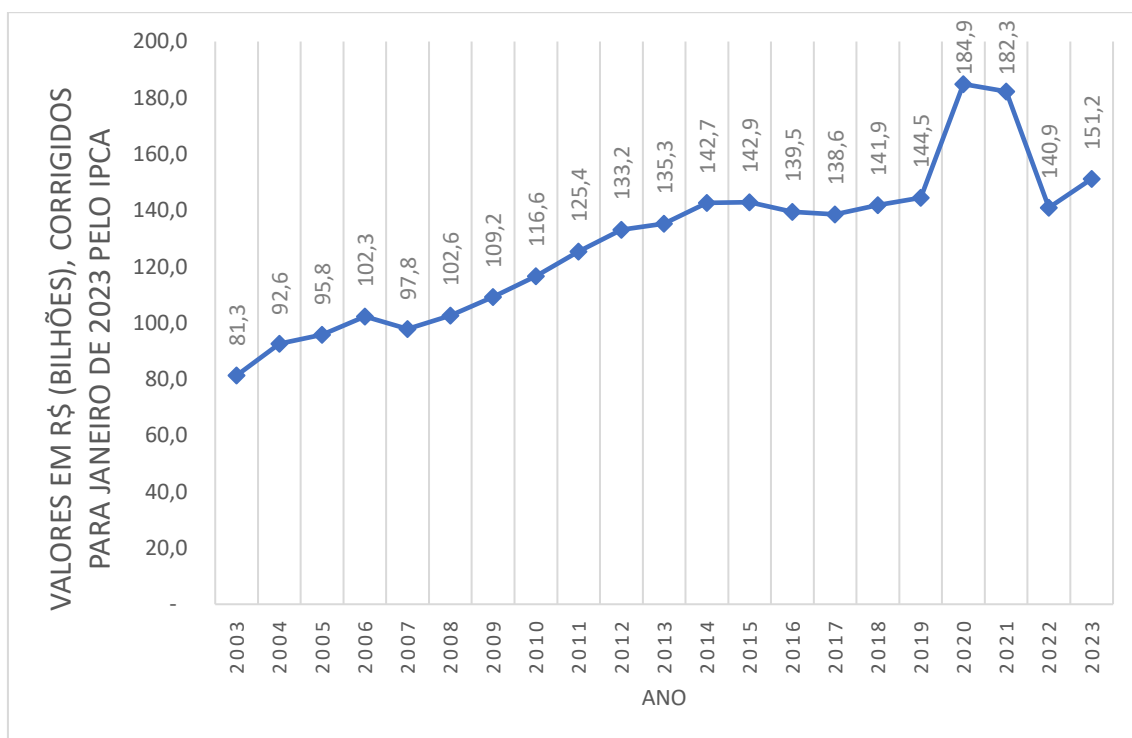
Houve, portanto, um desfinanciamento na função Educação, que engloba todos os recursos aplicados em educação pelo governo Federal em todas as suas instâncias.

No ano de 2023 o Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) previa um total de R\$ 130,6 bilhões e a dotação aprovada, após a negociação implementada pelo governo Lula 3, passou para R\$ 142,7 bilhões (BRASIL.SIOP, 2023), um aumento de 9,3%. No período de 2003 a 2022 a relação liquidado/dotação foi de 84,0%, o que conduz a uma estimativa de que o valor a ser liquidado será da ordem de R\$ 120,0 bilhões, como explicitado no gráfico 01.

A FUNÇÃO SAÚDE

Os recursos associados à Função Saúde estão mostrados no gráfico 2.

Gráfico 2 – FUNÇÃO SAÚDE: os recursos financeiros liquidados no período 2003-2023.



Fonte: (BRASIL.SIOP, 2023) e elaboração do gráfico para este estudo.

Na função Saúde os valores saíram de um valor de R\$ 81,3 bilhões em 2003 para o patamar de R\$ 140,0 bilhões entre 2014 e 2019, uma elevação de 72,8%. Os anos de 2020 e 2021 se comportaram de forma atípica na função Saúde pela liberação de recursos especiais para o atendimento à Pandemia causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), que resultou na Covid-19, atingindo R\$ 184,9 bilhões em 2020. Em 2022 o valor retornou para o patamar de R\$ 140,9 bilhões e, para 2023 estimou-se que o valor liquidado será de R\$ 151,2 bilhões, o que significará uma elevação de 8,0% em relação ao patamar de R\$ 140,0 bilhões.

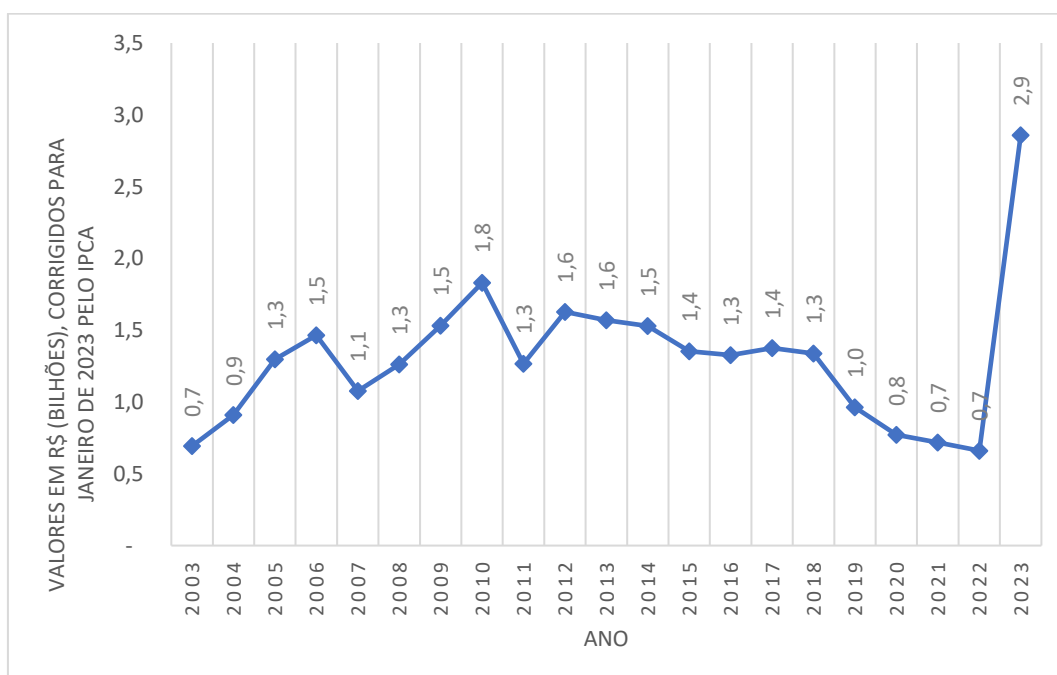
Para esta função a proposta do PLOA apresentado pelo governo de Jair Bolsonaro foi de R\$ 131,6 bilhões, menor, portanto, que o patamar de R\$ 140,0 bilhões; a negociação implementada pelo governo Lula 3 antes mesmo da posse

elevou este volume de recursos para R\$ 172,7 bilhões, 23,4% maior que o patamar de R\$ 140,0 bilhões. O valor médio da relação liquidado/dotação no período 2003-2022 foi de 87,5%, o que, com a metodologia adotada neste estudo, significa uma previsão de serem liquidados R\$ 151,2 bilhões em 2023.

A FUNÇÃO CULTURA

A Função Cultura teve a evolução de seus recursos financeiros liquidados como mostrado no gráfico 3.

Gráfico 3 – FUNÇÃO CULTURA: os recursos financeiros liquidados no período 2003-2023.



Fonte: (BRASIL.SIOP, 2023) e elaboração do gráfico para este estudo.

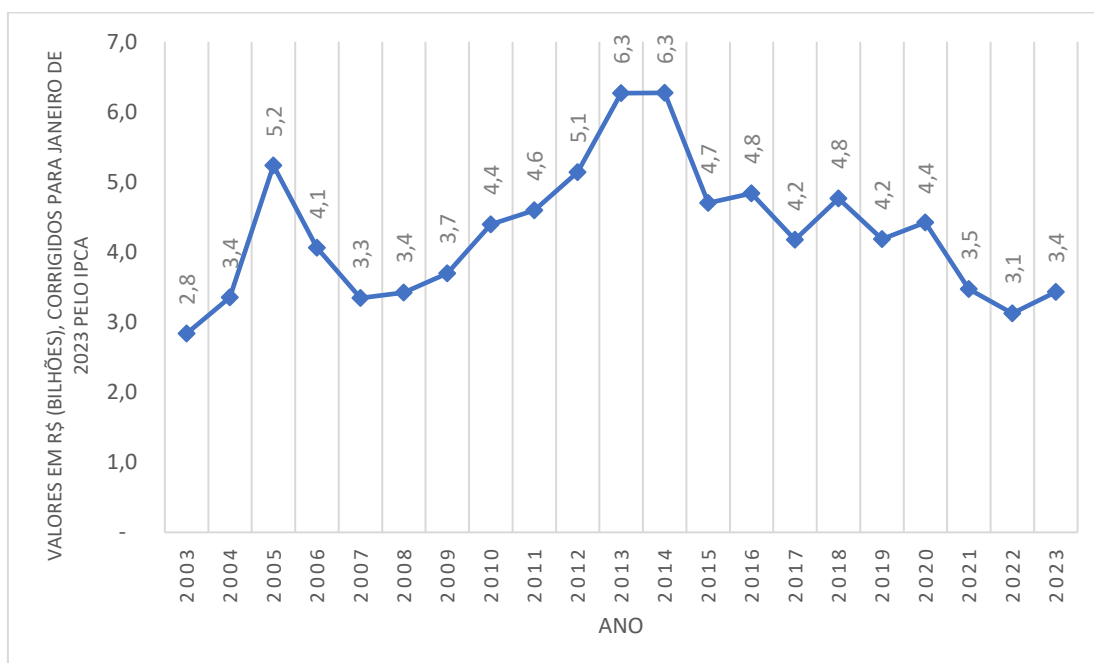
Na função Cultura houve uma elevação até atingir R\$ 1,8 bilhão em 2009. No período 2012-2018 houve uma lenta redução até atingir R\$ 1,3 bilhão em 2018. De 2019 a 2022, governo de Jair Bolsonaro houve uma queda drástica até atingir R\$ 0,7 bilhão, valor equivalente ao de 2003. O valor previsto para ser liquidado em 2023 será de R\$ 2,9 bilhões, uma elevação de 300% em relação ao ano anterior. O valor encaminhado pelo governo Jair Bolsonaro no PLOA foi de R\$ 1,1 bilhão e a dotação aprovada pelo Congresso Nacional após a

negociação com a equipe do governo Lula 3, foi de R\$ 6,2 bilhões. A redução para a estimativa de R\$ 2,9 bilhões deste estudo se deve à baixa relação liquidado/dotação que foi de apenas 46,3% de 2003 a 2022.

A FUNÇÃO GESTÃO AMBIENTAL

A Função Gestão Ambiental sofreu, de 2014 a 2022, uma redução em torno da metade do seu valor de 2014, como mostrado no gráfico 4.

Gráfico 4 – FUNÇÃO GESTÃO AMBIENTAL: os recursos financeiros liquidados no período 2003-2023.



Fonte: (BRASIL.SIOP, 2023) e elaboração do gráfico para este estudo.

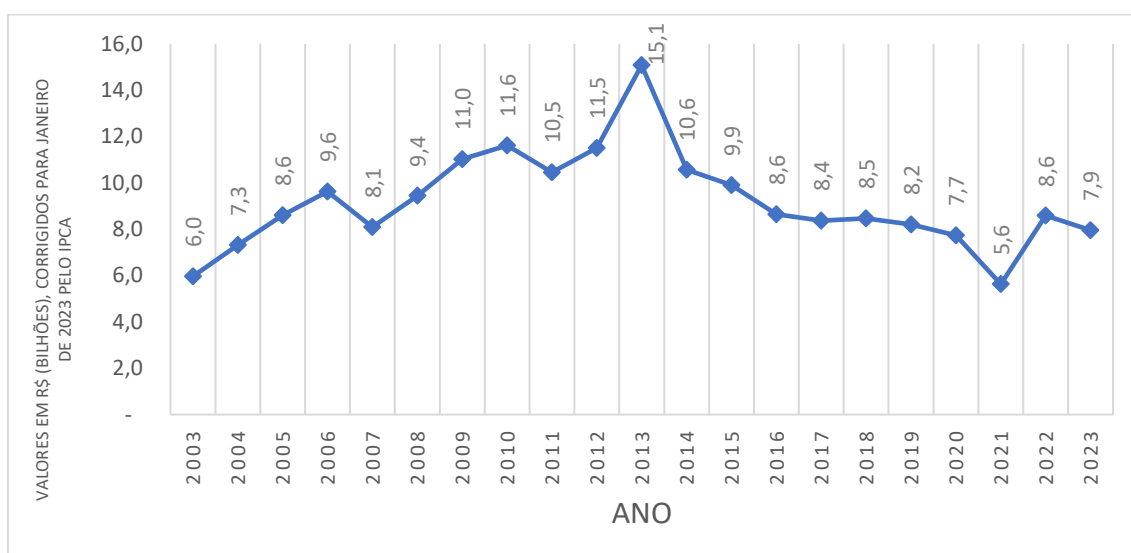
Na função Gestão Ambiental os valores foram crescentes de 2003 a 2014, saindo de R\$ 2,8 bilhões em 2003 para R\$ 6,3 bilhões em 2014. De 2016 a 2022 houve um movimento de queda, atingindo R\$ 3,1 bilhões em 2022, o que significou, em relação a 2014, uma drástica redução para metade do valor. Em 2023 a Proposta encaminhada foi de R\$ 3,7 bilhões e a negociação no período de transição o elevou para R\$ 6,3 bilhões; entretanto, a relação liquidado/dotação nesta função é de apenas 54,8%, o que faz a previsão

estabelecida neste estudo ser de R\$ 3,4 bilhões para o valor total a ser liquidado em 2023.

A FUNÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A análise dos recursos associados à Função Ciência e Tecnologia mostra um perfil de dramática redução. O gráfico 5 apresenta os valores para o período em análise.

Gráfico 5 – FUNÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA: os recursos financeiros liquidados no período 2003-2023.



Fonte: (BRASIL.SIOP, 2023) e elaboração do gráfico para este estudo.

Foram aplicados valores de R\$ 15,1 bilhões em 2014 e, em 2021, a aplicação foi de R\$ 5,6 bilhões; uma queda de R\$ (-9,5) bilhões. Isto representou uma drástica redução de 62,7% nos recursos financeiros aplicados nesta Função.

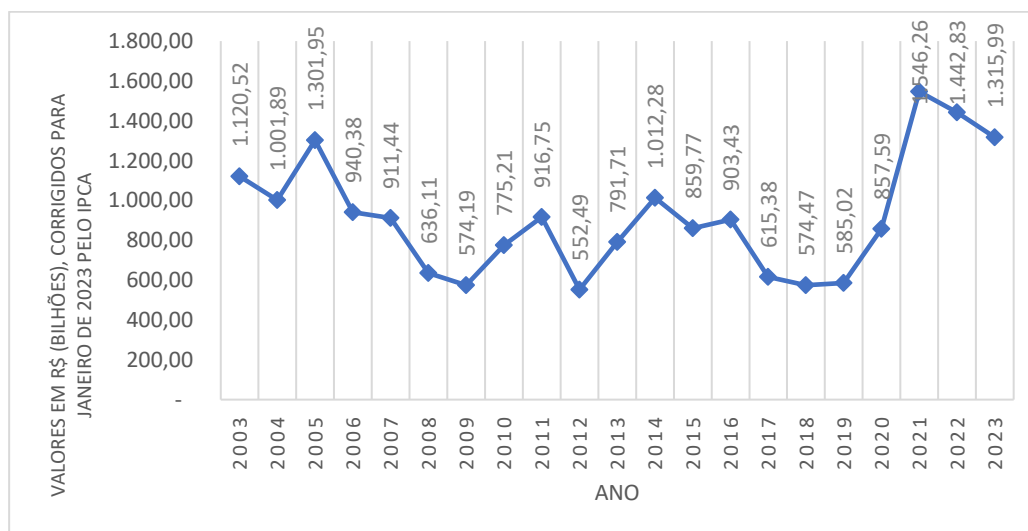
O valor encaminhado pelo governo de Jair Bolsonaro na proposta de PLOA para 2023 apresentava um total de R\$ 9,5 bilhões e este valor foi elevado pelo Congresso Nacional para R\$ 10,4 bilhões. Nesta caso a relação liquidado/dotação é de 76,5% e a previsão deste estudo é a de que em 2023 serão liquidados em torno de R\$ 7,9 bilhões. Ressalte-se que de 2021 para 2022 já houve uma recuperação para o setor, que resultou em um valor liquidado de

R\$ 8,6 bilhões. Deve-se lembrar que no ano de 2022 houve grande pressão da área científica brasileira pela elevação dos valores que estavam em 2021 menores que os de 2003.

Até aqui analisamos Funções vinculadas a setores que estavam em franco ataque desde o início da trama para o *impeachment* de Dilma Rousseff e, depois, explicitamente, pelos governos que tomaram posse pós-*impeachment*, iniciando-se com Michel Temer e se caracterizando, como já examinamos, em um projeto de desconstruir e desfazer a partir de 2019, com Jair Bolsonaro. O exame visual dos gráficos apresentados para as Funções Educação, Saúde, Cultura, Gestão Ambiental e Ciência e Tecnologia não deixam a menor dúvida sobre o fato de que houve o cumprimento desta ordem de desconstruir/desfazer emitida pelos grupos (LEHER, 2019) que assumiram o poder em âmbito federal a partir de janeiro de 2019.

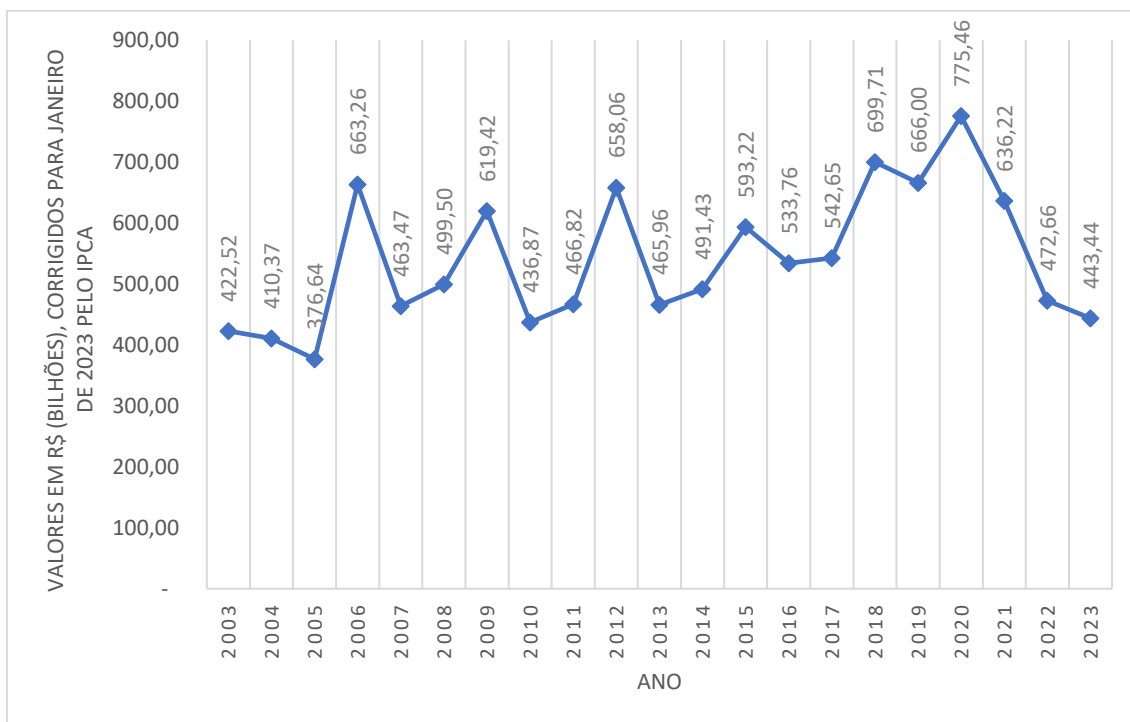
Examinando-se, entretanto, o que ocorreu com as ações associadas ao Refinanciamento da Dívida tanto interna quanto externa, ao pagamento de Juros, Encargos e Amortização desta Dívida e à Função Defesa Nacional, o comportamento dos recursos orçamentários liquidados no período 2014-2023 se altera completamente. Os gráficos 6 e 7 mostram como se comportaram o Refinanciamento da Dívida e o pagamento de Juros, Encargos e Amortização.

Gráfico 6 – FUNÇÃO ENCARGOS ESPECIAIS: REFINANCIAMENTO DA DÍVIDA: os recursos financeiros liquidados no período 2003-2023.



Fonte: (BRASIL.SIOP, 2023) e elaboração do gráfico para este estudo.

Gráfico 7 – FUNÇÃO ENCARGOS ESPECIAIS: JUROS, ENCARGOS E AMORTIZAÇÃO DA DÍVIDA: os recursos financeiros liquidados no período 2003-2023.



Fonte: (BRASIL.SIOP, 2023) e elaboração do gráfico para este estudo.

Em 2014 o refinanciamento da dívida foi de R\$ 1.012,28 bilhões, caindo para R\$ 585,02 bilhões em 2019 e grande crescimento em 2020 e 2021, quando atingiu o valor de R\$ 1.546,26 bilhões, decrescendo em 2022 e previsão de decréscimo em 2023.

O pagamento de juros, encargos e amortização da dívida teve um perfil crescente de 2014, de R\$ 491,43 bilhões, para mais de R\$ 775,46 bilhões em 2020 e caindo em 2021 e 2022 e uma nova queda prevista para 2023.

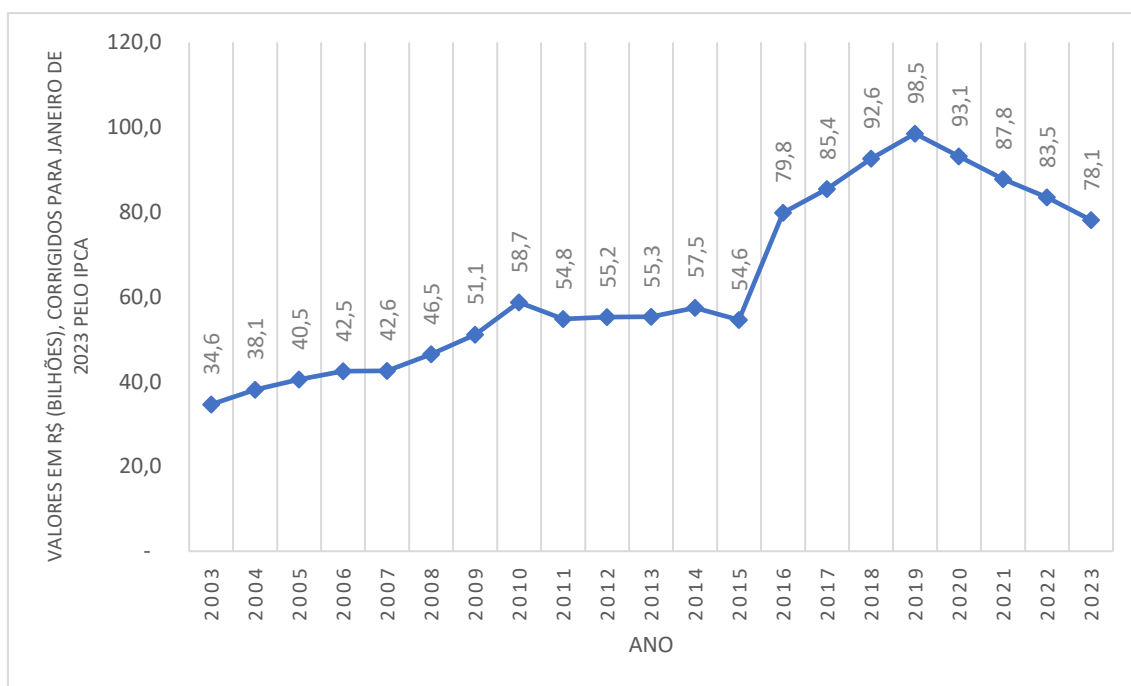
Uma análise acoplada desses dois gráficos nos leva a concluir que a queda na necessidade de refinanciamento, de 2014 a 2019 se deu por um maior pagamento de juros, encargos e amortização da dívida nesse mesmo período. A elevação do refinanciamento da dívida nos anos seguintes se deve a dois fatores principais: endividamento devido aos elevados recursos vinculados à Pandemia; e o aumento da dívida pública para o pagamento de parte das despesas primárias do governo federal pela quebra da chamada Regra de Ouro, que ocorre quando o governo tem que emitir títulos além dos valores associados

às despesas classificadas como investimento. Neste caso o Congresso Nacional é responsável por autorizar a emissão de títulos da dívida para o pagamento das despesas primárias do governo federal.

A comparação dos perfis desses dois gráficos com os anteriores – sempre com drásticas quedas – sinaliza que o setor financeiro é uma prioridade nesse período. Isto reflete o conteúdo da EC-95 que congelou por vinte anos as despesas primárias e não estabeleceu nenhum limite para as despesas vinculadas ao setor financeiro.

A Função Defesa Nacional teve seus valores financeiros, de 2014 a 2021 com o perfil mostrado no gráfico 8.

Gráfico 8 – FUNÇÃO DEFESA NACIONAL: os recursos financeiros liquidados no período 2003-2023.



Fonte: (BRASIL.SIOP, 2023) e elaboração do gráfico para este estudo.

De 2015 a 2019 houve um aumento de R\$ 43,9 bilhões nos recursos associados à Função Defesa Nacional, ocorrendo uma queda de 2020 a 2023. Esta redução ainda significará uma elevação de R\$ 23,5 bilhões em relação ao valor de 2015. Também neste caso, da Defesa Nacional, percebe-se um perfil completamente oposto ao das funções discutidas anteriormente, o que nos leva

a afirmar que a Defesa Nacional foi considerada prioritária, frente à Educação, Saúde, Cultura, Gestão Ambiental e Ciência e Tecnologia.

Este resultado deixa bem explicitada uma condição estabelecida na EC-95 que é a de que esta EC congelou as despesas primárias do Poder Executivo e não de cada um dos setores que compõem esse poder. É, portanto, uma deliberação do governo federal quando elabora as propostas de leis orçamentárias e do Congresso Nacional quando as aprova, estabelecer os setores prioritários. E, nesse período, além das despesas financeiras, foi colocada nesta condição prioritária a Defesa Nacional.

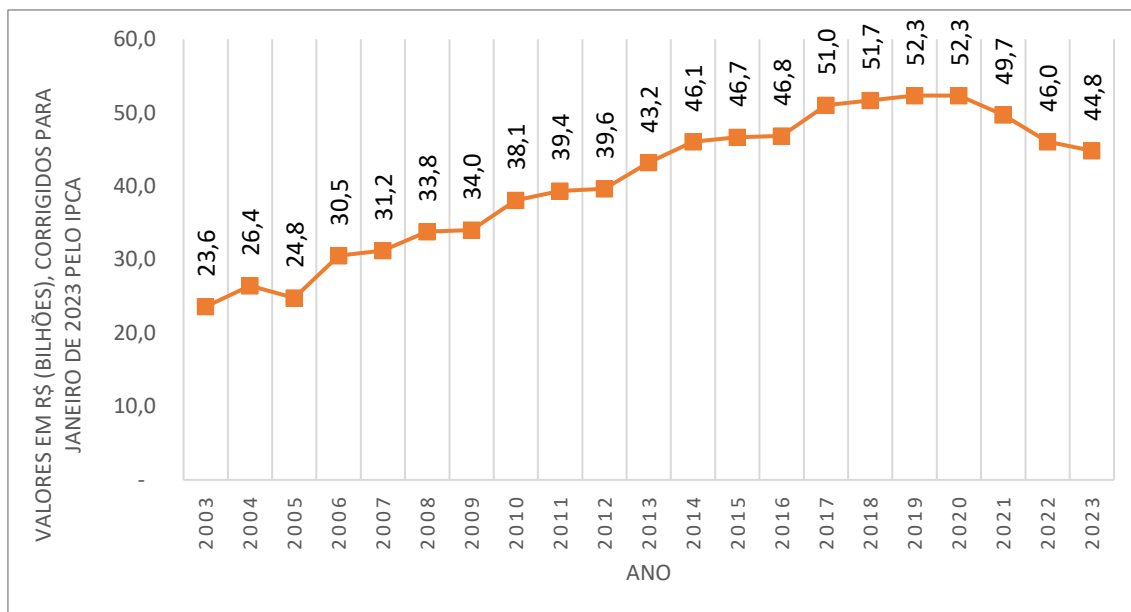
OS RECURSOS FINANCEIROS APLICADOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

As Universidades Federais (UFs) constituem, em 2023, um conjunto de 69 instituições que possuem *campi* em todos os estados da federação e no Distrito Federal.

Analisaremos a evolução dos recursos das UFs – sem considerar os recursos aplicados nos Hospitais Universitários – em três vertentes: o pagamento de Pessoal, professores e técnico-administrativos, o que inclui o pagamento de aposentados e pensionistas; o pagamento de despesas relacionadas à manutenção das instituições nas chamadas Outras Despesas Correntes: o pagamento de água, luz, internet, vigilância, limpeza, terceirizados, aquisição de material de consumo etc; e as despesas com construções, aquisição de equipamentos e mobiliários etc., os chamados recursos de Investimentos.

O pagamento de Pessoal se elevou de valores entre R\$ 23,6 bilhões em 2003 para valores da ordem de R\$ 50,0 bilhões de 2017 a 2020, caindo em 2021, 2022 e 2023 num montante de R\$ 7,5 bilhões em relação a 2020. O gráfico 9 mostra esses valores.

Gráfico 9 – Evolução dos recursos financeiros liquidados associados ao pagamento de Pessoal das Universidades Federais, no período 2003-2023.

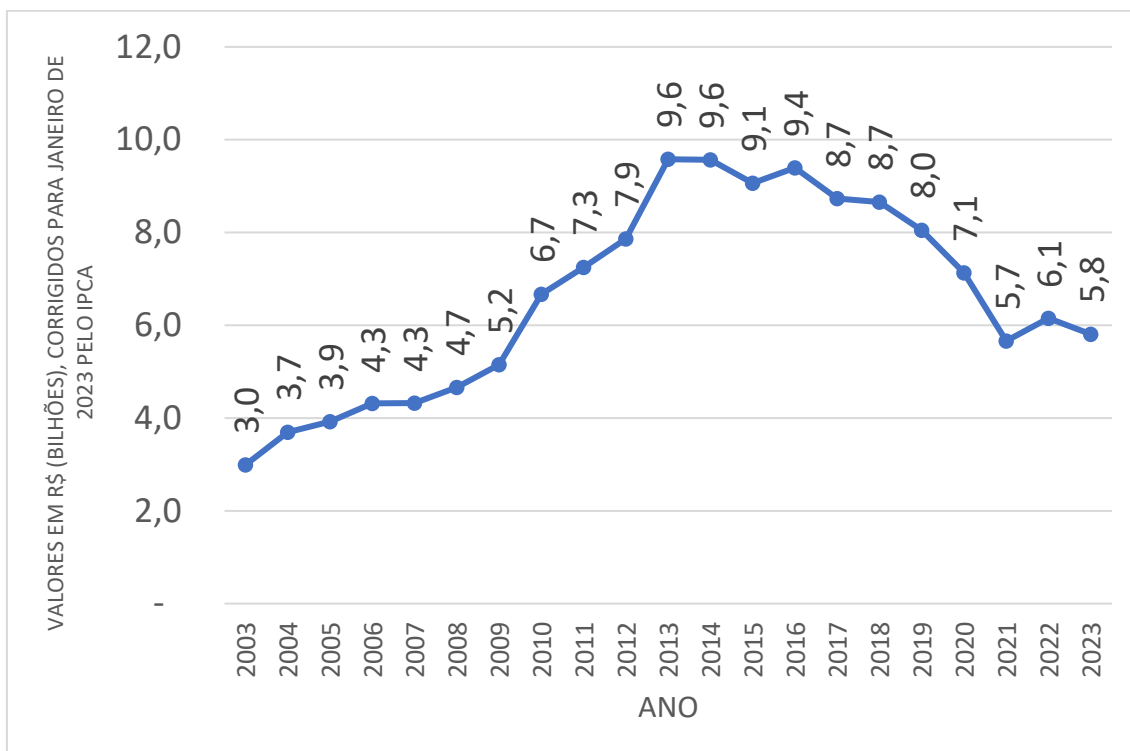


Fonte: (BRASIL.SIOP, 2023) e elaboração do gráfico para este estudo.

O crescimento de 2003 a 2020 se deve à expansão implementada nas UFs pela execução do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (BRASIL.Decreto N° 6.096, 2007) e reajustes aprovados antes do Governo Temer, além das progressões na carreira, das substituições de aposentados que continuam na folha de pagamento etc. As quedas indicadas no período 2020-2023 já explicitam a corrosão salarial pela inflação, pois os valores estão corrigidos para janeiro de 2023, pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) do IBGE, que é o indicador da inflação brasileira.

Os valores aplicados em Outras Despesas Correntes estão mostrados no gráfico 10 para o período 2003-2023.

Gráfico 10 – Evolução dos recursos financeiros liquidados associados ao pagamento de Outras Despesas Correntes das Universidades Federais, no período 2003-2023.



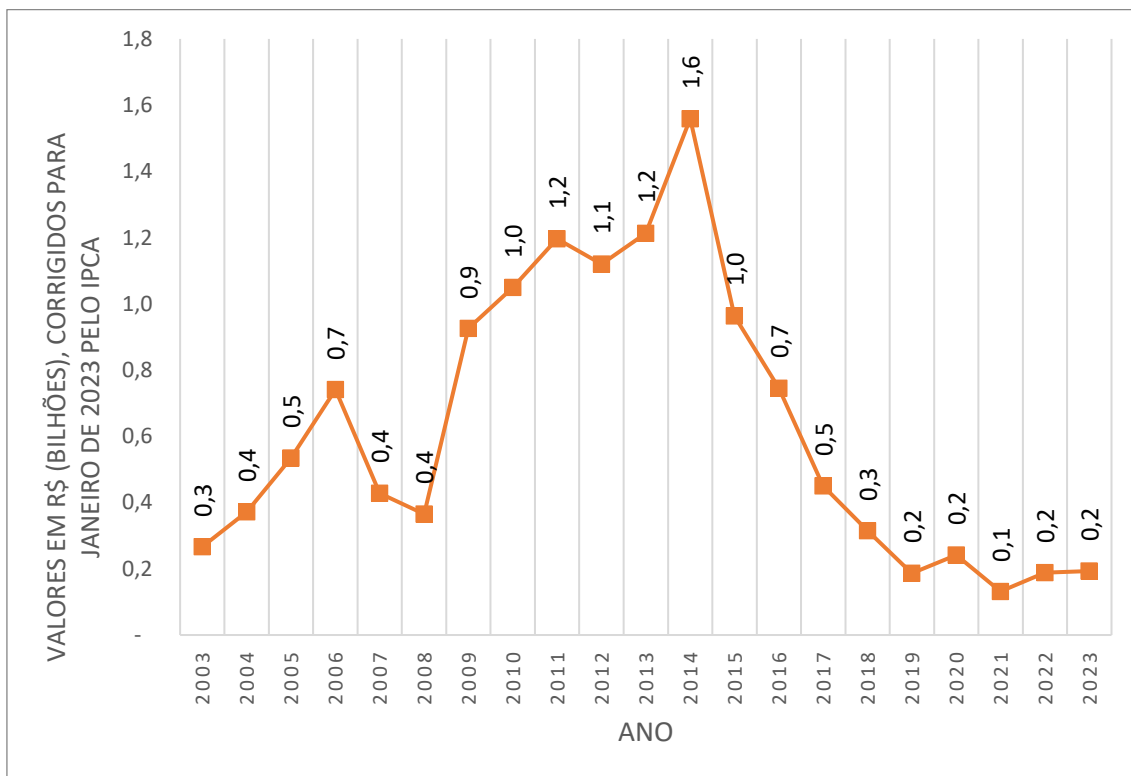
Fonte: (BRASIL.SIOP, 2023) e elaboração do gráfico para este estudo.

Nota-se uma drástica redução dos recursos para o pagamento de água, luz, internet, vigilância, limpeza, terceirizados, aquisição de material de consumo etc. das instituições, saindo de R\$ 9,6 bilhões em 2014 e caindo para valores em torno de R\$ 5,7 bilhões em 2021; uma redução muita alta, de R\$ (-3,9) bilhões, o que significa uma queda de 40,6%. As negociações na transição com a equipe Lula 3 elevaram em valores muito pequenos os disponíveis para as UFs pagarem despesas de outras despesas correntes.

Esta redução compromete, de forma irremediável, o funcionamento geral das instituições, caso não ocorram alterações deste desfinanciamento ainda em 2023, por meio de suplementação orçamentária ao longo do ano. A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em 18/03/2021 promoveu uma coletiva à imprensa para expor a situação orçamentária das Universidades e alertar a sociedade brasileira sobre a gravidade da situação e a possibilidade da paralização das atividades institucionais no final do primeiro semestre (ANDIFES, 2021).

O gráfico 11 mostra a evolução dos recursos para Investimentos, aplicados nas UFs.

Gráfico 11 – Evolução dos recursos financeiros liquidados associados aos Investimentos nas Universidades Federais, no período 2003-2023.



Fonte: (BRASIL.SIOP, 2023) e elaboração do gráfico para este estudo.

Os valores aplicados em investimentos nas UFs se elevaram de R\$ 0,3 bilhão a R\$ 1,6 bilhão de 2003 a 2014. Os valores sofreram uma drástica redução até o ano de 2021, quando atingiu apenas R\$ 0,3 bilhão, insignificantes frente ao tamanho do sistema e as suas necessidades de aquisição e atualização de equipamentos para os seus laboratórios.

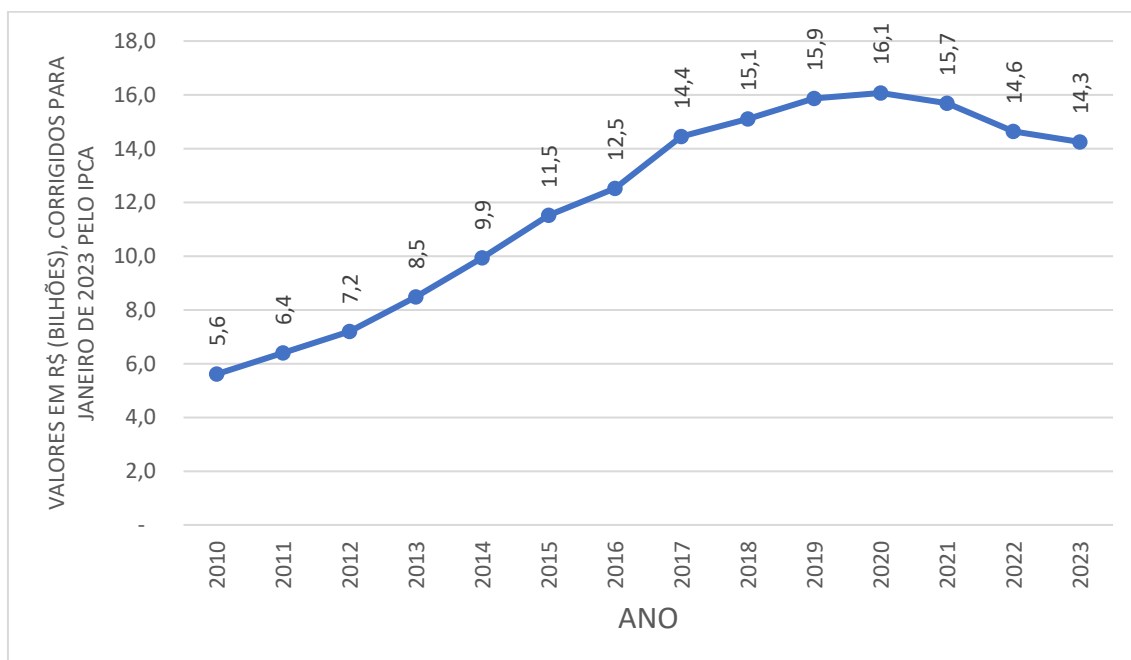
Os valores de 2022 e 2023 ainda serão muito pequenos, apesar de uma pequeníssima reposição de valores promovida pela transição para o governo Lula 3. Este resultado, se não revertido rapidamente levará as Universidades Federais a uma degenerescência de suas instalações e um grande sucateamento de seus laboratórios de pesquisa.

OS RECURSOS FINANCEIROS APLICADOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFS)

O Brasil possui, atuando em todos os estados e no Distrito Federal um total de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Da mesma forma que na análise dos recursos financeiros das Universidades Federais, apresentaremos os recursos aplicados nos IFs, separando-os em Pessoal, Outras Despesas Correntes e Investimentos. O período de apuração dos dados financeiros se estende de 2010 a 2023, uma vez que somente em 2010 os IFs, criados em 2008 foram incorporados ao orçamento do MEC como unidades orçamentárias.

Os recursos aplicados no pagamento de Pessoal estão mostrados no gráfico 12.

Gráfico 12 – Evolução dos recursos financeiros liquidados associados ao pagamento de Pessoal dos Institutos Federais, no período 2010-2023.



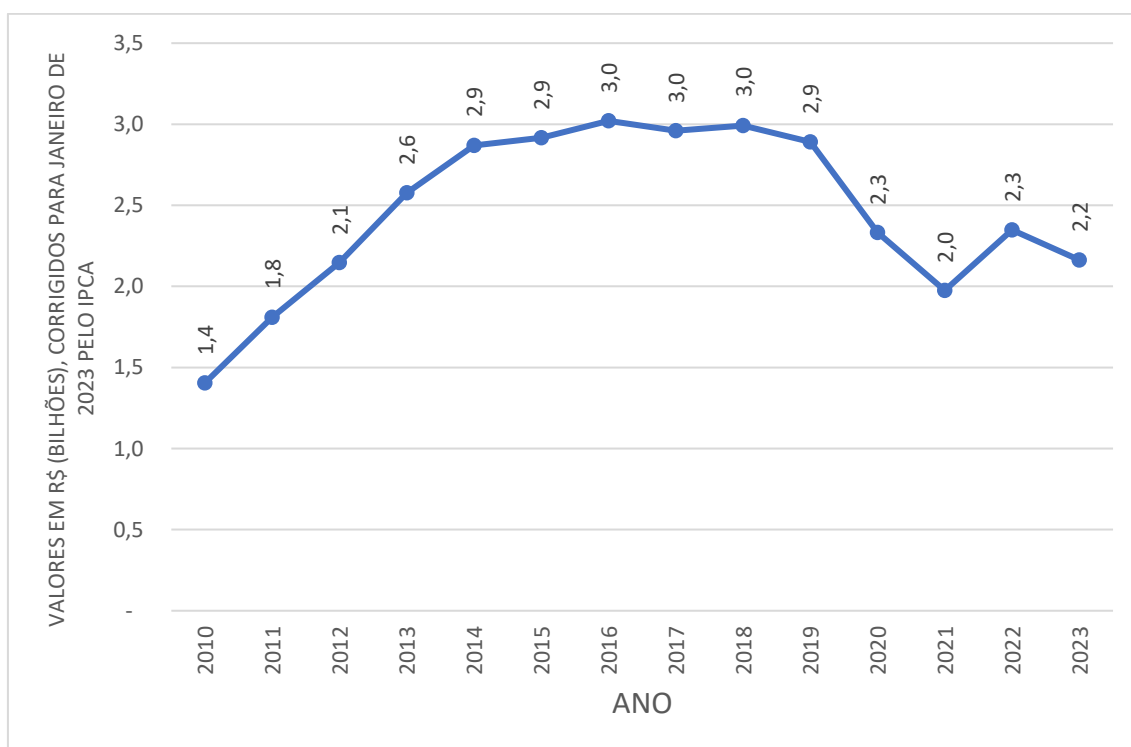
Fonte: (BRASIL.SIOP, 2023) e elaboração do gráfico para este estudo.

Há uma elevação contínua de 2010 até 2020 e quedas sucessivas nos anos seguintes; foram R\$ 5,6 bilhões em 2010 e de R\$ 16,1 bilhões em 2020.

Assim como nas UFs, a queda a partir de 2021, que já chegou ao montante de R\$ 1,8 bilhão, já expressa uma corrosão salarial pela inflação.

Os valores financeiros para o pagamento de Outras Despesas Correntes sofreram fortes quedas como se pode analisar no gráfico 13.

Gráfico 13 – Evolução dos recursos financeiros liquidados associados ao pagamento de Outras Despesas Correntes dos Institutos Federais, no período 2010-2023.

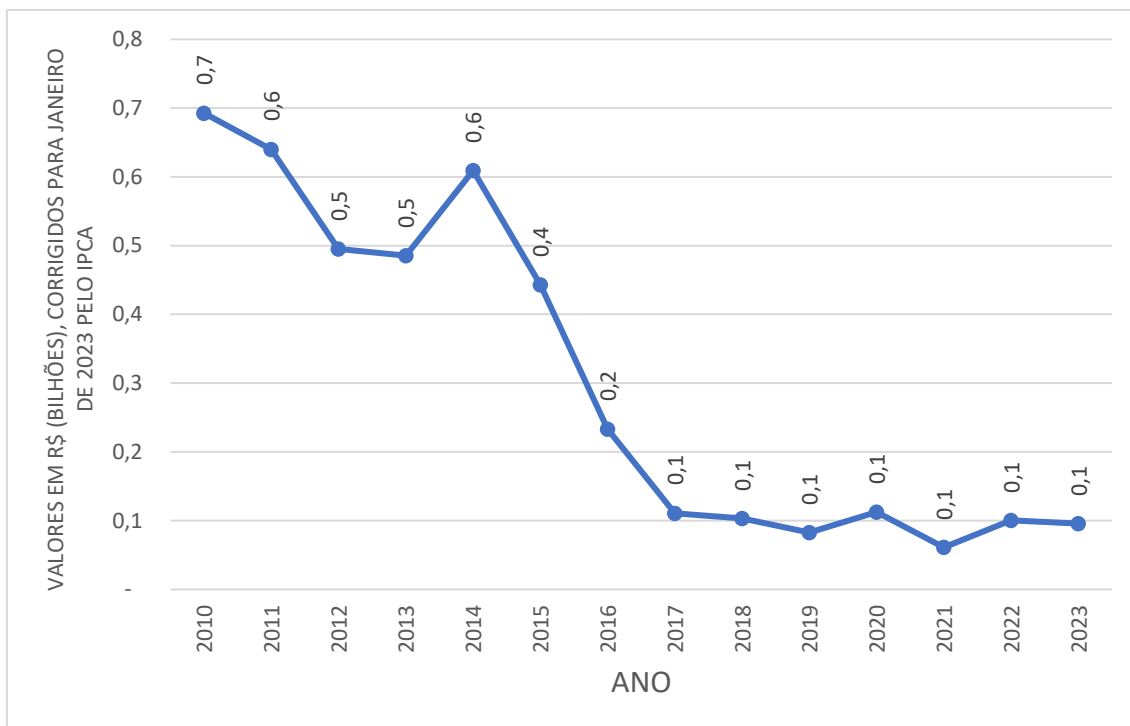


Fonte: (BRASIL.SIOP, 2023) e elaboração do gráfico para este estudo.

Os valores eram de R\$ 1,4 bilhão em 2010 e R\$ 3,0 bilhões em 2018, caindo para R\$ 2,0 bilhões em 2021 e tendo pequenos acréscimos em 2022 e 2023; uma redução de praticamente um terço dos recursos para a manutenção dos IFs no período 2018-2021, o que, da mesma forma que nas UFs, houve comprometimento na continuidade das suas atividades e as negociações na transição para o governo Lula 3 promoveu acréscimo muito pequeno para o pagamento das outras despesas correntes nos IFs.

O gráfico 14 apresenta a evolução dos recursos para Investimentos nessas instituições.

Gráfico 14 – Evolução dos recursos financeiros liquidados associados aos Investimentos nos Institutos Federais, no período 2010-2023.



Fonte: (BRASIL.SIOP, 2023) e elaboração do gráfico para este estudo.

Em 2010 os recursos para investimentos eram de R\$ 0,7 bilhão, caindo rapidamente para R\$ 0,1 bilhão em 2017 e permanecendo nesse patamar até 2023. Há, portanto, uma drástica redução dos recursos para Investimentos, o que significa praticamente uma redução a “zero”. Nas negociações da transição houve um pequeno aumento no valor apresentado no PLOA, insuficiente, entretanto, para alterar a situação dos investimentos nas IFs. Isto deixará marcas “irrecuperáveis” nos ambientes de laboratórios e infraestrutura das instituições, nas suas salas de aulas e laboratórios, se urgentemente os valores não forem elevados para patamares compatíveis com as dimensões e necessidades do conjunto das instituições.

OS RECURSOS APLICADOS NA CAPES, NO CNPQ E NO FNDCT

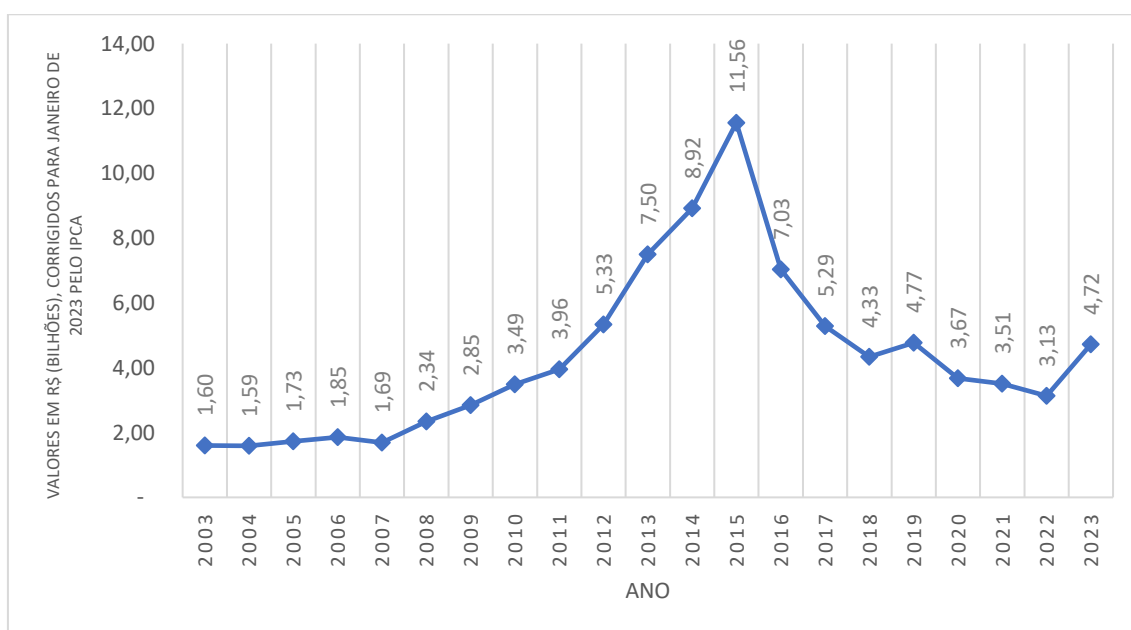
A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é um organismo do MEC que atua na pós-graduação, avaliando os programas, ofertando bolsas, financiamento eventos e pesquisas etc.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e financia bolsas para a pós-graduação, pesquisas científicas etc.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) “é um fundo de natureza contábil que tem como objetivo financiar a inovação e o desenvolvimento científico e tecnológico, com vistas a promover o desenvolvimento econômico e social do País” (FINEP, 2021). O FNDCT é vinculado à Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), empresa pública do MCTI.

A evolução dos recursos totais da Capes está mostrada no gráfico 15.

Gráfico 15 – Evolução dos recursos financeiros liquidados totais da Capes no período 2003-2023.



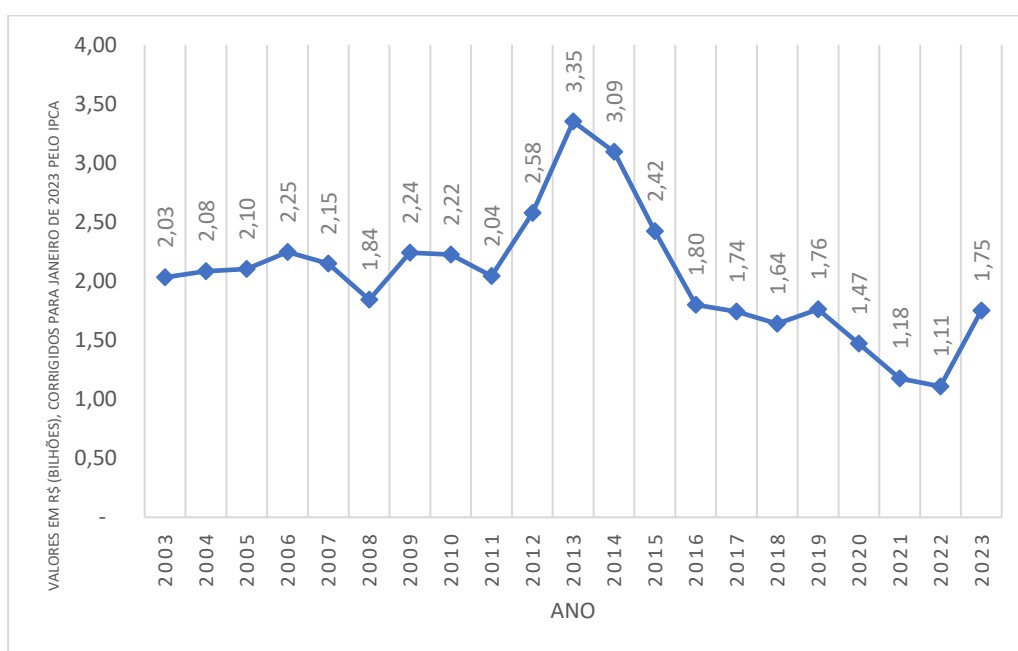
Fonte: (BRASIL.SIOP, 2023) e elaboração do gráfico para este estudo.

Os recursos financeiros da Capes sofreram uma forte queda de 2015 a 2022, de 72,9%, o que significou R\$ (-8,4) bilhões de redução. A elevação presente no ano de 2023 se deve às negociações implementadas na transição. O valor do PLOA encaminhado ao Congresso Nacional era de R\$ 3,37 bilhões e o aprovado foi de R\$ 5,52 bilhões. A previsão de liquidação do valor de R\$ 4,72

bilhões se deve ao fato da relação liquidado/dotação do período 2003-2022 ter sido de 85,5%, em média.

Os recursos do CNPq sofreram uma redução de 64,2%, de 2014 a 2022, passando de R\$ 3,35 bilhões para um valor de R\$ 1,11 bilhão. O gráfico 16 apresenta a evolução desta drástica redução, os mais baixos no período em análise, 2003-2023.

Gráfico 16 – Evolução dos recursos financeiros liquidados totais do CNPq no período 2003-2023.

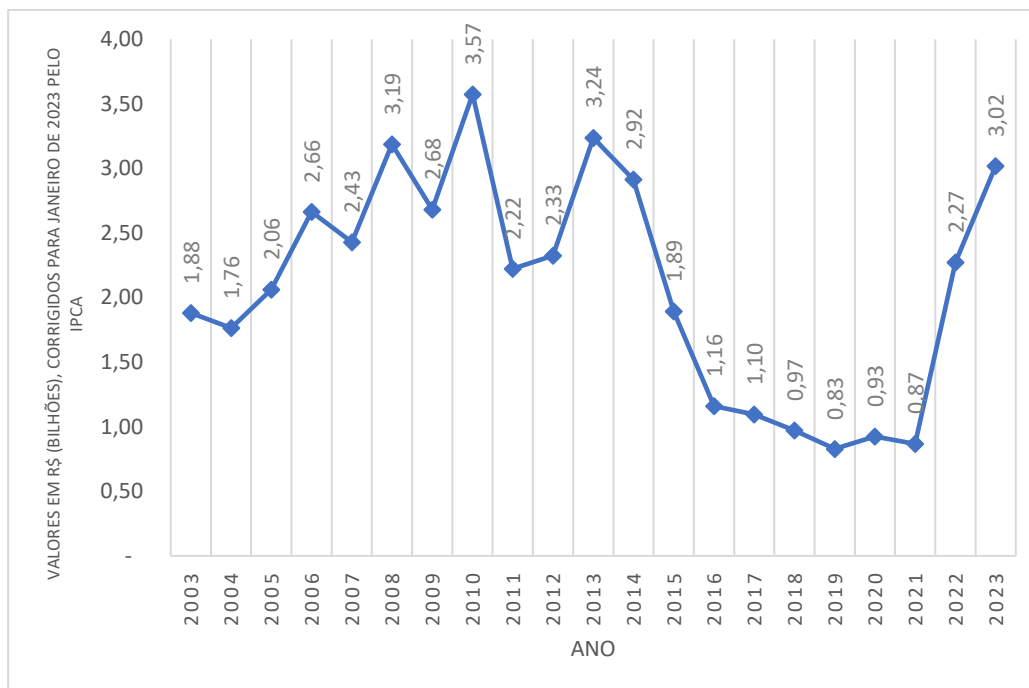


Fonte: (BRASIL.SIOP, 2023) e elaboração do gráfico para este estudo.

A elevação presente em 2023 se deve às negociações com o parlamento para o início do governo Lula 3 em que houve a elevação de R\$ 1,36 bilhão previsto no PLOA para R\$ 1,6 bilhão em uma relação liquidado/dotação de 91,5% no período 2003-2022.

O FNDCT também teve uma forte redução de em seus recursos, passando de quase R\$ 2,92 bilhões em 2014 para um valor menor do que R\$ 0,83 bilhão em 2019, como mostrado no gráfico 17.

Gráfico 17 – Evolução dos recursos financeiros liquidados totais do FNDCT no período 2003-2023.



Fonte: (BRASIL.SIOP, 2023) e elaboração do gráfico para este estudo.

O valor liquidado em 2019 foi o menor no período em análise e a elevação de 2021 para 2022 e 2023 se devem a uma forte mobilização da ciência brasileira, já que o próprio PLOA de 2023 já encaminhou um valor maior, no montante de R\$ 7,1 bilhões, mantido na negociação de transição de governo. A previsão de liquidação de R\$ 3,02 bilhões e deve ao fato da baixa relação liquidado/dotação que foi muito baixa no período 2003-2022, atingindo 42,7%, em média.

Os gráficos 16, 17 e 18 expressam o cenário de desfinanciamento da ciência e tecnologia no Brasil. Há, portanto, o comprometimento do pagamento de bolsas de mestrado e doutorado, promoção de eventos acadêmicos, financiamento de pesquisas etc. As elevações no ano de 2023 permitirão que se façam reajustes nos valores das bolsas no contexto da ciência e tecnologia que estão congeladas desde o ano de 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gráficos que ilustram as análises deste estudo não deixam dúvidas de que ocorreu no Brasil, no período 2014-2022 um processo de “sufocamento” financeiro de setores da vida nacional que desempenham papéis importantes no combate às desigualdades sociais e fundamentais para o estabelecimento do futuro de uma Nação.

O “sufocamento” financeiro imposto às áreas de educação, saúde, cultura, gestão ambiental e ciência e tecnologia, como explicitado nos números aqui apresentados, mostram o “sucesso macabro” do Programa de Governo apresentado pelo então candidato Bolsonaro e a “ordem” emitida desde Washington em março de 2019 para “desconstruir e desfazer”.

O movimento realizado no ano de 2023 com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva lança uma nova abordagem que sinaliza uma reversão do caminho traçado no período 2014-2022, uma vez que em diversas ações negociadas com o Congresso Nacional já foram estabelecidas novas prioridades, com o acréscimo de recursos financeiros em setores importantes como aqueles das funções Educação, Saúde, Cultura, Ciência e Tecnologia etc.

Quando examinamos concretamente os recursos financeiros já aplicados em anos anteriores, verificou-se que a relação liquidado/dotação em diversos casos é muito baixa, o que mostra a necessidade de também cuidar-se para que os eventos que promovem a grande diferença entre valores da cotação, estabelecidas pelo Congresso Nacional, e da liquidação, quando se concretiza a realização da despesa, sejam minimizados.

Nas Universidades Federais e nos Institutos Federais já se apresenta uma “corrosão” salarial provocada pela inflação, além dos recursos relacionados à manutenção das instituições, como energia elétrica, água, internet, material de consumo, terceirizados etc. e aos investimentos em construções, equipamentos etc. Há, portanto, que se priorizar ao longo de 2023 e nos próximos anos que sejam, em primeiro lugar, recompostos os seus orçamentos e, também, o seu aumento visando a expansão e melhoria da qualidade em observância às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024.

A não implementação, com urgência, da recomposição dos orçamentos das Universidades Federais, dos Institutos Federais, e da Ciência e Tecnologia (Capes, CNPq e FNDCT) poderá levar as instituições à perda de parte de seu “patrimônio”, de valor incomensurável, presente nas pessoas que ali trabalham e em toda estrutura de ensino e pesquisa construído ao longo de muitas décadas, com recursos financeiros da população brasileira.

É preciso que a sociedade brasileira emita, com urgência, um “grito” de apoio às instituições para que se amenizem as consequências de tanta desconstrução e desfazimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. F. e CARVALHO, C. H. A. O impacto da Expansão do Fies entre 2010 e 2017 no Cumprimento Estratégico 12.6 do PNE (2014-2024). Porto Alegre (RS). Revista Fineduca. v.10, n. 6, 2020, p. 1-12. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/90497/56055>. Acesso em: 20 jan. 2022.

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)??. Revista Brasileira de Educação, v. 22, p. 1, 2017.

ANDIFES. Coletiva de Imprensa Remota: corte de mais de 18% do orçamento das Universidades Federais. Disponível em: [youtube.com/watch?v=Ep0-BBmxVWc](https://www.youtube.com/watch?v=Ep0-BBmxVWc). Acesso em: 27 mar. 2021.

BATISTA, P. N. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latinoamericanos. Consulta Popular, Cartilha n.º 7. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BAUMANN, R. Brasil en los años noventa: una economía en transición. Revista de la Cepal, Santiago, v. 73, 2001.

BRASIL.CF. Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 de abr. 2020.

BRASIL.Decreto N°6.096. Decreto N° 6.096, de 24 de abril de 20017. Brasília, DF, 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e

Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm.
 Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL.EC-95. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm.
 Acesso em: 02 de ago. 2020.

BRASIL.INEP. Estimativa do Investimento Público Total em Educação em Relação Gastos Público Social (GPS), por Nível de Ensino – Brasil 2000-2017, Nota 4. Disponível em: <http://inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>.
 Acesso em: 9 fev. 2021.

BRASIL.PORTARIA Nº 42, de 14 de abril de 1999. Atualiza a discriminação da despesa por funções de que tratam o inciso I do § 1º do art. 2º e § 2º do art. 8º, ambos da Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964, estabelece os conceitos de função, subfunção, programa, projeto, atividade, operações especiais, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.orcamentofederal.gov.br/orcamentos-anuais/orcamento-1999/Portaria_Ministerial_42_de_140499.pdf/. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL.SIOP. Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do governo Federal (SIOP). Brasília, DF, 2023. Disponível em:
<https://www.siop.planejamento.gov.br/modulo/login/index.html#/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

DARDOT, P. LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo. Editora Boitempo, 402 p. 2016.

EDITORIAL E&S. O Fundeb permanente em tempos de desconstrução e desfazimento: mobilização e um basta veemente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.42, 2021. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302021000100100&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28 mar. 2021.
<https://doi.org/10.1590/es.247741>.

FERREIRA, D. R. S. A Modo de regulação neoliberal e o fundo público no Brasil (2010-2020: a Emenda Constitucional n. 95/2016 e o financiamento do Ministério da Educação. 2022. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2022. Disponível em:
repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12123. Acesso em: 22 dez. 2022.

FINEP. O FNDCT. Disponível em: finep.gov.br/a-finep-externo/fndct. Acesso em 27 mar. 2021.

FIORI, J. L. 60 lições dos 90: Uma década de neoliberalismo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FUG-PMDB. FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES/ PARTIDO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO/PMDB. A Travessia Social – Uma Ponte para o Futuro. 2016. Disponível em: <https://fundacaoulysses.org.br/>. Acesso em 22 nov. 2022.

LÁZARO, N. Temos que desconstruir muita coisa, diz Bolsonaro sobre o Brasil, 18/03/2019. Disponível em: metropolis.com/mundo/politica-int/temos-que-desconstruir-muita-coisa-diz-bolsonaro-sobre-brasil).>. Acesso em: 20 nov. de 2020.

LEHER, R. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019219831>.

LEHER, R. Guerra cultural e universidade pública: o Future-se é parte da estratégia de silenciamento. In: GIOLO, J.; LEHER, R.; SGUISSARDI, V. Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020. E-book. ISBN 978-65-86512-01-4. Disponível em: diagramaeditorial.com.br/Project/future-se/. Acesso em: 2 out. 2020.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: Lima, J. C. F.; Neves, L. M. W. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008. p. 67-107. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

PROGRAMA DE GOVERNO BOLSONARO. O Caminho da Prosperidade – 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

ROSSI *et al.* Austeridade Fiscal e o Financiamento da Educação no Brasil. Campinas (SP). Educação & Sociedade, v. 40, e0223456, 2019, p.1-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kPwjLRdn8xtJwxpt4T8R4NH/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SOUZA, S. C. V. e CHAVES, V. L. J. Financiamento Estudantil Público e a Expansão do Ensino Superior Provado no Brasil: o caso da Rede Wyden Educacional. Porto Alegre (RS). Revista Fineduca. v.11, n. 22, 2021, p. 1-19. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/111935/64895>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CAPÍTULO IV

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE A
DISTÂNCIA NO BRASIL: O DIREITO À EDUCAÇÃO EM
RISCO**

Catarina de Almeida Santos

INTRODUÇÃO

A primeira carta de Paulo Freire, no livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, nos convida à reflexão sobre a importância da formação docente para a garantia do direito à educação. O educador diz que o ensinante não deve, de modo algum, se aventurar a ensinar sem a competência para fazê-lo, a ensinar o que não sabe. “A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, 2005, p. 28). Formação que não se encerra no processo inicial, ao contrário, “esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes” (FREIRE, 2005, p. 28).

A formação necessária ao ensinante ou professor/a, aquela que lhe garanta a preparação, capacitação e competência para desenvolver a sua função não é uma responsabilidade apenas daquela ou daquele que pretende seguir na profissão docente, mas sobretudo do Estado, que tem o dever de promover a formação de sujeitos, de forma direta ou indireta, para atuar nas diferentes áreas e profissões. No caso da formação docente, a obrigação do

Estado Brasileiro se amplia, pois dela depende grande parcela da garantia do direito social à educação, que o Estado deve prover.

Quando a Constituição Federal de 1988 define no seu art. 205 que a educação é direito de todos e dever do estado, que essa educação precisa garantir o desenvolvimento pleno dos sujeitos, a formação para cidadania e para o mundo do trabalho, ela estabelece quais os princípios e condições para que esse direito se efetive. Entre os princípios que devem reger a educação, definidos pela CF de 1988, conforme art. 206, estão aqueles voltados para os profissionais diretamente responsáveis pela efetivação do direito, nas escolas e salas de aula, quais sejam, os profissionais da educação. Ao definir que estes devem ter um piso salarial profissional nacional, especialmente os das escolas públicas, além da valorização profissional, com planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público, a Carta Magna explicita que educadoras e educadores precisam ser profissionais com formação específica, remuneração, carreira e autonomia didático-pedagógica para sua atuação. O art. 206 define ainda que docentes e estudantes possuem liberdade de aprender, ensinar além da garantia do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

O parágrafo único do citado artigo demanda a criação de lei infraconstitucional que defina as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica, fixe prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O art. 212, ao fazer a subvinculação de percentuais de impostos¹ arrecadados pelos entes federados, e o art. 213, ao definir que os recursos públicos serão destinados, como regra, às escolas públicas, o Constituinte no art. 212-A define que os entes da federação (Estados, Distrito Federal e Municípios) destinarão parte dos recursos subvinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e **à remuneração condigna de seus profissionais, destinados à sua valorização.**

¹ Segundo o Art. 212, 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, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por sua vez, define a formação necessária que os docentes precisam ter para atuar na educação básica. De acordo com o art. 62, para atuar na educação básica, a educadora ou o educador precisa ter formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, sendo que excepcionalmente pode se admitir formação em nível médio, na modalidade normal, no caso de docentes com atuação na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Mas o § 1º do citado artigo delega à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios a responsabilidade de, em regime de colaboração, promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

O Plano Nacional de Educação-PNE, demandado pelo art. 214, após aprovação da Emenda Constitucional n.º 59 de 2009, com o objetivo de definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar o direito à educação básica e superior, em suas diferentes etapas e modalidades, demonstrou a importância e centralidade dos profissionais da educação na consecução desse direito. A lei n.º 13.005 de 2014, que aprova o PNE, com vigência de dez anos, traz quatro metas voltadas para a formação inicial e continuada, remuneração e carreira.

A Meta 15 define a obrigatoriedade de os três entes da federação atuarem em regime de colaboração para garantir a política nacional de formação dos profissionais da educação, de modo que seja assegurado que todos, professoras e professores da educação básica, possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na sua área de atuação (BRASIL, 2014). Mas como apontou Freire, a formação dos ensinantes precisa ser permanente. Condizente com o preceito freiriano, a Meta 16 define que o país tem que formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE, além de garantir a todas e todos a formação continuada para atender as necessidades e demandas dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Pensar a educação de qualidade e sua garantia requer que as professoras e professores sejam profissionais bem formados, mas que também tenham condições de trabalho e dedicação exclusiva à profissão, podendo assim desenvolver a contento o ofício docente. Assim, o PNE trouxe duas metas

voltadas para remuneração e valorização da carreira. A meta 17 diz que os entes da federação deverão valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente. Já a meta 18 define a criação de planos de carreira para os (as) profissionais dos dois níveis de ensino – básico e superior.

Na contramão do que foi aprovado no PNE, a formação docente não só não vem recebendo a atenção esperada como tem sido deixada à mercê de instituições privadas, que não possuem nenhum compromisso com a qualidade do ensino ofertado, sem ou com pouca regulação por parte do poder público, geralmente por meio de cursos massificados na modalidade a distância. O não cumprimento das metas do PNE e o descaso do estado com a profissão docente vêm causando pouco interesse da juventude para seguir a carreira do magistério, o que pode ser comprovado nos dados de ingresso e matrícula do Censo da Educação Superior. Além disso, as condições de trabalho vêm provocando adoecimento e desistência dos que já estão no magistério.

Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo analisar a expansão da educação superior a distância, sua centralidade na área de formação docente e suas consequências para a qualidade da educação básica, além de problematizar a queda no ingresso e matrícula nos cursos de licenciaturas, sua oferta pelo setor privado e na modalidade EaD.

Para alcance dos objetivos, debatemos o papel de educadoras e educadores na garantia da educação de qualidade, o que prevê nosso arcabouço legal, o que tem sido desenvolvido para desvalorizar a profissão docente e negar o direito à educação e suas consequências. Analisamos os dados do Censo da Educação Superior dos anos de 2010 a 2021, demonstrando a expansão da modalidade a distância em detrimento da presencial e as áreas de expansão.

O trabalho está organizado em três tópicos, além da introdução. No primeiro, tratamos do direito à educação e o papel das e dos docentes no alcance desse direito; no segundo tópico, o foco são os dados da expansão da educação superior a distância e no terceiro partimos para considerações e provocações

sobre quem ensina os ensinantes e quais as consequências desse ensino para os que serão ensinados, ou seja, os estudantes da educação básica.

A EDUCAÇÃO É DIREITO E A FORMAÇÃO DOCENTE, CONDIÇÃO

A questão da autoria pedagógica do professor é decisiva para pensar as mudanças na educação e na escola. É muito vulgar a afirmação de que, hoje, qualquer um de nós traz no bolso, no seu celular, mais informações, dados e imagens do que a ciência acumulou ao longo dos séculos. [...] Numa palavra, como aprender a pensar, sabendo que nunca o poderemos fazer sozinhos. É para isso que precisamos dos professores, para comporem uma pedagogia do encontro (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 12).

No Brasil, a educação é direito constitucionalmente garantido e, na contramão dos privilégios, para que assim o seja, precisa ser para todos. O direito em questão vem cercado de finalidades, princípios e condições para que seja efetivado. Não será efetivo se não garantir que todas as pessoas se desenvolvam plenamente, que saiam dos sistemas escolares formadas para a cidadania e para o mundo do trabalho. Diz a lei que liberdade de ensinar e aprender, pesquisar e divulgar a arte e o saber; qualidade; aprendizagem em ambiente democrático e respeito à diversidade são princípios basilares da educação.

A educação só se torna direito se for para todas as pessoas e se tiver qualidade, o que requer investimento público em quantidade suficiente para garantir todos os insumos necessários para a formação de sujeitos com consciência crítica de si e do mundo que o cerca, da sua condição de oprimido e da necessidade de se libertar do opressor. A efetivação da educação como direito carece da pedagogia da indignação, de não nos conformarmos que vida plena seja privilégio de alguns e que os demais sejam os “demitidos da vida”, “os condenados da terra”. Por isso, a nossa luta pela efetivação do direito à educação passa pela garantia dos insumos necessários e das condições objetivas para que o processo de ensinar e aprender esteja pautado no combate à educação bancária, que mata sonhos, que nega vida, que faz dos educandos autômatos, seres da adaptação, de ajustamento, como aponta Freire, negando a sua vocação ontológica de Ser Mais, de ser sujeito. Pautamo-nos pela defesa

de uma “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1987, p. 36).

A educação como direito requer que os estudantes sejam sujeitos no e dos processos de ensino e aprendizagem e formados para se contrapor à perspectiva neoliberal, que, como aponta Mbembe (2018), busca converter todo o tempo e toda energia vital em força reprodutiva da forma-dinheiro. Segundo o autor,

Tendo o capital atingido o seu ponto de fuga máximo, engrenou-se um movimento de escalada, baseado na visão segundo a qual «todos os acontecimentos e todas as situações do mundo da vida (pode) ser atribuído um valor no mercado». Este movimento também se caracteriza tanto pela produção da indiferença, a paranoica codificação da vida social em normas, categorias e números, quanto por diversas operações de abstração que pretendem racionalizar o mundo a partir de lógicas empresariais. Assombrado por uma dupla desgraça, o capital, sobretudo financeiro, define-se agora como ilimitado, não só do ponto de vista dos seus fins como também dos seus meios. Já não dita apenas o seu próprio regime de tempo. Uma vez que se encarregou da «fabricação de todas as relações de filiação», procura multiplicar-se «por si mesmo» numa infinita série de dívidas estruturalmente insolúveis (MBEMBE, 2018, p. 15).

A educação que devemos garantir a educandas e educandos precisa ser desocultadora das artimanhas do neoliberalismo e seus operadores. Como aponta Freire, em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, é preciso lutar contra os que fazem discurso pragmático e defendem nossa adaptação aos fatos. Esses são, para Freire, os matadores de sonhos e utopia, elementos essenciais para educação desocultadora das mentiras dominantes. Para a manutenção dos seus interesses, os operadores do neoliberalismo e seus beneficiados fazem de tudo para matar os sonhos dos dominados e buscam moldar a educação para reprodução e perpetuação dos seus interesses. Como aponta Freire (2021, p. 127), “quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos “pragmáticos”, tanto melhor dormirão as classes dominantes.

A educação desocultadora desta realidade carece de condições e a principal delas é a formação científica, crítica e politicamente engajada com a transformação do mundo, daquelas e daqueles que estarão à frente dos

processos formativos. A formação da educadora e do educador progressista que não se dará de forma natural e sim por meio de ações coordenadas, pensadas e planejadas para tal fim, para atuarem nas instituições educativas. Como apontou Teixeira (2007, p. 50-51):

Escolas são organizações intelectuais e sociais, que se não podem construir sem as unidades fundamentais para sua composição. Se o sistema escolar brasileiro vai ser reconstruído, se para essa reconstrução precisamos, acima e mais do que tudo, de professores, de novos professores, tenhamos o bom senso de ver que eles não podem estar por aí, milagrosamente caídos do céu e esquecidos ou ignorados só pela nossa falta de organização. Eles não existem, porque ciência e cultura não são fenômenos de geração espontânea, mas frutos de lenta e laboriosa formação, originados por condições previamente existentes.

A LDB define que a educação a qual todas as pessoas têm direito abrange processos formativos para além do ambiente escolar, pois ela se dá em todos os espaços em que as pessoas estabelecem relações, mas aqui trataremos daquela que se dará nas instituições de ensino e pesquisa, a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, que deve, como aponta a referida lei, vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Essa educação tem normas, condições, local, insumos necessários, recursos e profissionais específicos. O Art. 211 da CF de 1988 define que União, Estados, Distrito Federal e Municípios deverão se organizar em regime de colaboração para que seus sistemas de ensino garantam o direito à educação, tendo como base um padrão mínimo de qualidade do ensino, que, de acordo com o inciso IX do art. 4º da LDB, é definido

como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (BRASIL, 1996).

Para a consecução do direito à educação, a Constituição define a subvinculação de recursos para financiar as condições necessárias à sua realização. O art. 212 estabelece que Estados, Distrito Federal e Municípios

destinarão nunca menos que 25% da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, para manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988). O art. 212-A afirma que parte desses recursos será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais (BRASIL, 1988), devendo ser observados as especificidades de cada etapa e modalidade, assim como os insumos necessários para a garantia de sua qualidade.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação prevista na Constituição de 1988 e legislações infraconstitucionais está voltada para uma formação ampla dos sujeitos, diferente do que vem desenvolvendo os operadores da lei, mais detidamente os governos e gestores educacionais, altamente movidos pela lógica neoliberal. O neoliberalismo², como apontam, dentre outros, Ravitch (2011) e Laval (2003), pauta a escola pela lógica da eficiência, tanto nos meios como nos seus fins e olha para ela como um recurso para a competitividade, o *lugar de criação de um “capital humano”, para alimentar um sistema produtivo baseado na concorrência generalizada*, em processos educativos que naturalizem a lógica de um sistema em que não exista trabalhadores propriamente ditos, mas nômades do trabalho. Mbembe (2018, p. 15-16) aponta que

Se, ontem, o drama do sujeito era ser explorado pelo capital, a tragédia da multidão hoje é já não poder ser explorada de modo nenhum, é ser relegada a uma “humanidade supérflua”, entregue ao abandono, sem qualquer utilidade para o funcionamento do capital. Tem surgido uma forma inédita da vida psíquica, apoiada na memória artificial e digital e em modelos cognitivos provindos das neurociências e da neuroeconomia. Sendo que os automatismos psíquicos e tecnológicos não passam de duas faces da mesma moeda, vem se consolidando a ficção de um novo ser humano, «empreendedor de si mesmo», moldável e convocado a se reconfigurar permanentemente em função dos artefatos que a época oferece.

Como as leis sofrem alterações decorrentes das disputas na sociedade e, no caso brasileiro, embora tenhamos tido alterações essenciais para fortalecer as condições de efetivação do direito à educação, também tivemos um revés,

² Mbembe (2018, p. 15) afirma que “Por neoliberalismo entenda-se uma fase da história da humanidade dominada pelas indústrias do silício e pelas tecnologias digitais”.

sobretudo após 2016, com as eleições de novos deputados e deputadas, o impedimento da Presidenta Dilma Rousseff e o acirramento do conservadorismo. As alterações desde então quase sempre foram no sentido de retroceder nos direitos e, quando tivemos avanços, como na Emenda Constitucional 108, que constitucionalizou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), os gestores muitas vezes não seguem o que determina a lei, como é o caso da desvalorização dos profissionais da educação e da garantia dos insumos necessários para a educação de qualidade.

A reforma do ensino médio, última etapa da educação básica, feita em 2016, após o golpe, via Medida Provisória n.º 746 de 2016, depois efetivada via Lei n.º 13.415 de 2017, que aprovou o Novo Ensino Médio, trouxe grandes retrocessos para a educação, assim como a atual Base Nacional Comum Curricular. Hoje, objeto de luta pela sua revogação, que se intensificou após o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumir o cargo, o NEM nega flagrantemente o direito à educação para a juventude das redes públicas, uma educação que proporcione uma formação crítica e desveladora da realidade, conforme apontada pelos autores supracitados.

A reforma capitaneada e amplamente defendida pelos grupos e fundações empresariais visa impedir qualquer possibilidade de formação crítica de acesso aos níveis mais elevados da educação e estagna a ampliação do acesso à educação superior dos jovens oriundos da classe popular. Com o discurso de que trata de um ensino moderno, baseado nas escolhas das e dos jovens, sobretudo pela liberdade de escolher e gestar seus itinerários formativos, contrapondo-se ao modelo que estava em curso, a solução “seria flexibilizar as trajetórias escolares em um currículo mais prático e atrativo, que aproximasse a escola de ensino médio das demandas dos empregadores, somando-se a isso a ampliação da jornada escolar” (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 511), máxima do neoliberalismo.

Os defensores e operadores da reforma, embora conheçam as realidades das redes de ensino e ignorem as críticas e os dados expostos por estudantes, educadoras e educadores, redes de pesquisas e ativistas pelo direito à educação, como apontam Cássio e Goulart (2022, p. 515), expõem “a

contradição entre a promessa da livre escolha, segundo desejos e aptidões dos/as estudantes, e as condições concretas de oferta dos itinerários formativos nas redes de ensino”. As reflexões de Christian Laval nos ajudam a desnudar a lógica das propostas neoliberais para a educação e a “formação” a ser ofertada nas instituições escolares.

A representação da educação dada pelo neoliberalismo pode parecer de uma simplicidade bíblica: como toda atividade, pode ser aproximada a um mercado concorrencial, no qual empresas ou quase empresas especializadas na produção de serviços educacionais, submetidas aos imperativos do rendimento, têm a finalidade de atender aos desejos de indivíduos livres em suas escolhas mediante o fornecimento de mercadorias ou quase mercadorias. Essa concepção quer que se admita como evidente que as instituições sejam “conduzidas” pelas demandas individuais e pelas necessidades locais de mão de obra, e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional. Nesse novo modelo, a educação é considerada um bem de capitalização privado. (LAVAL, 2003, p. 89).

As nossas lutas cotidianas em prol do direito à educação baseiam-se na certeza de que as proposições dos reformadores, para todos os níveis formativos e, especialmente, para as etapas da educação básica, com ênfase no NEM, não se constituem em proposições e estratégias para uma educação democrática. Assim, como aponta Laval (2003, p. 86), “não é suficiente, para resistir a onda neoliberal, que o serviço público vá na frente dos desejos das empresas, profissionalizando todas as formações e todos os níveis”, ao contrário, pressupõe o fortalecimento das escolas para não ceder às demandas e restrições do mercado, cuja lógica é necessariamente diferente, quando não oposta à das instituições escolares.

O fortalecimento da educação e da escola depende em grande medida da formação inicial e continuada daqueles que mediarão esse processo formativo, assim como das condições objetivas de desenvolvimento do seu trabalho e valorização profissional. Só assim a educação e a escola podem resistir às pressões do neoliberalismo, definir campos de saberes e organizar processos formativos que qualifiquem os trabalhadores, sem abdicar de uma formação cultural mais ampla. Depende também de educadoras e educadores progressistas, que se compreendam não como puros ensinantes, puros especialistas da docência.

Como afirma Freire, professoras e professores são militantes políticos, tendo em vista que a nossa tarefa não se esgota no ensino de componentes curriculares como a matemática, a geografia ou a história. “Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais” (FREIRE, 2021, p. 80).

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE

A educação a distância é definida legalmente pelo **Decreto n.º 9.057**, de 25 de maio de 2017, como “a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017), em que as atividades educativas sejam desenvolvidas por estudantes e profissionais da educação que se encontrem em tempos e lugares diversos, devendo contar com pessoal qualificado, com políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis com a modalidade.

A criação e o desenvolvimento da modalidade, no país, não seguiram uma linearidade, pois se deram em diferentes momentos e movimentos, mas, a partir da década de 1990, a EaD, sobretudo em nível superior, começa a se estruturar de forma mais sistematizada no Brasil. O nascedouro da modalidade, nesse nível de ensino, se dá no âmbito da formação de professores e das instituições públicas de ensino. A primeira experiência de curso nesse nível e modalidade foi o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), no ano de 1995, antes mesmo da aprovação da atual LDB, que traz a previsão do uso da modalidade em cursos de formação de professores. Se a UFMT é a pioneira na oferta da primeira experiência, os primeiros cursos autorizados pelo Ministério da Educação (MEC), no entanto, foram os das universidades federais do Pará (Matemática, bacharelado e licenciatura plena) e do Ceará (Biologia, Física, Matemática e Química, licenciatura plena), em março de 1999.

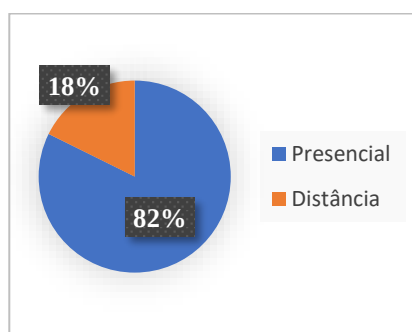
No início dos anos 2000, os dados já apontavam que a modalidade cresceria na área de educação, em cursos para formação docente. Em 2002, já

havia no país 16 cursos autorizados pelo MEC, dentre os quais 81% (13) eram de licenciatura, dois eram de bacharelado e 1 era bacharelado e licenciatura. A Pedagogia já se destacava com o maior percentual, 44%.

No ano de 2000, primeiro ano que a EaD passa a figurar no levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Censo demonstrou que, cinco anos após o início do primeiro curso, essa modalidade educativa já dava sinais de expansão e nos anos seguintes foi só se consolidando. O Censo da Educação Superior do Inep, referente ao ano de 2006, apontou que no intervalo de três anos houve um aumento de mais de 570% em número de cursos e de 315% no número de matrículas (BRASIL, 2007).

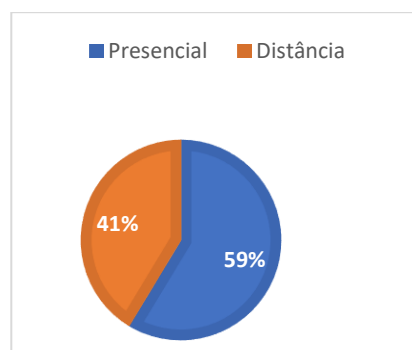
Atualmente, o país possui 18% dos cursos de educação superior ofertados a distância e 41% das matrículas, como pode ser visto nos gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Número de cursos por modalidade – 2021



Fonte: Painel de BI do Inep (INEP, 2023).

Gráfico 2 – Número de matrículas por modalidade – 2021



Fonte: Painel de BI do Inep. (INEP, 2023).

Analisando os dados atuais de matrícula da educação superior, disponíveis no Painel de BI do Inep, constata-se que os cursos de licenciatura são responsáveis por 37,11% das matrículas na modalidade a distância e 14,3% na oferta presencial. A oferta em EaD só perde para as áreas de negócios, administração e direito, que possuem 38,5% das matrículas a distância, mas, diferentemente da área de educação, há um equilíbrio entre as duas modalidades, pois a oferta presencial é de 31,4% das matrículas, o que demonstra um equilíbrio na oferta nas duas modalidades.

A Tabela 1 traz os dados de como o processo expansionista da EaD vem se dando no país. Em 2010, 15% do total de matrícula era na modalidade, mas em 2021 esse percentual sobe para 42%, dos quais, vale lembrar, 37,11% destas são em curso de licenciaturas. Esses dados revelam que na última década, a ampliação de cerca de 2,5 milhões de matrícula na educação superior no país se deu na modalidade EaD, tendo em vista que em 2010 havia 6.407.733 matrículas nesse nível de ensino, das quais 5.476.813 matrículas eram presenciais. Em 2021, o total sobe para 8.987.120, mas apenas 5.270.750 são presenciais, ou seja, cerca de 200 mil matrículas presenciais a menos que em 2010. Já na EaD, esse número sobe de 930.920 para 3.716.370, um crescimento de aproximadamente 300%.

Tabela 1 – Matrícula na educação superior por modalidade – 2010-2021

Ano	Presencial	Curso a distância	Total
2010	5.476.813	930.920	6.407.733
2011	5.772.478	993.062	6.765.540
2012	5.944.126	1.113.958	7.058.084
2013	6.169.324	1.153.640	7.322.964
2014	6.497.889	1.341.876	7.839.765
2015	6.639.794	1.393.780	8.033.574
2016	6.557.827	1.494.427	8.052.254
2017	6.531.661	1.759.250	8.290.911
2018	6.395.189	2.056.559	8.451.748
2019	6.154.261	2.450.265	8.604.526
2020	5.575.142	3.105.803	8.680.945
2021	5.270.750	3.716.370	8.987.120

Fonte: Painel de BI do Inep (INEP, 2023).

Os dados da Tabela 2 trazem informações sobre ingresso a partir de 2010. Mostram que em 2020 o ingresso na modalidade EaD ultrapassa o presencial e segue subindo em 2021. Pode ser que a pandemia e o advento do ensino remoto possam ter influenciado, mas é certo que a subida do ingresso no modelo EaD já estava em ascensão, como apontou Santos, em artigo publicado em 2018. Segundo a autora,

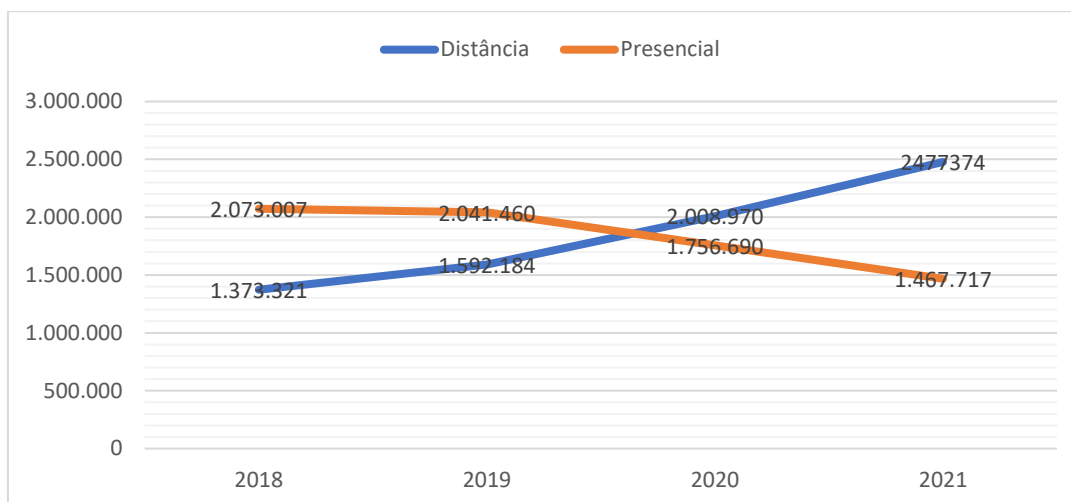
Os dados dos censos da Educação Superior dos últimos anos apontam um claro e acelerado processo de expansão desse nível de ensino por meio da modalidade a distância. [...] em 2006 tínhamos pouco menos de 207 mil alunos. Em 2016, esse número chegou a quase 1.500.000 matrículas, o que representa uma expansão de mais de 570% em 12 anos (SANTOS, 2018, p. 176).

Tabela 2 – Ingresso na educação superior por modalidade – 2010-2021

Ano	Presencial	Curso a distância	Total
2010	1.816.437	380.385	2.196.822
2011	1.927.778	431.631	2.359.409
2012	2.214.077	542.696	2.756.773
2013	2.234.393	515.410	2.749.803
2014	2.386.758	727.752	3.114.510
2015	2.227.841	694.559	2.922.400
2016	2.143.455	843.181	2.986.636
2017	2.153.409	1.073.497	3.226.906
2018	2.073.007	1.373.321	3.446.328
2019	2.041.460	1.592.184	3.633.644
2020	1.756.690	2.008.979	3.765.669
2021	1.467.717	2.477.374	3.945.091

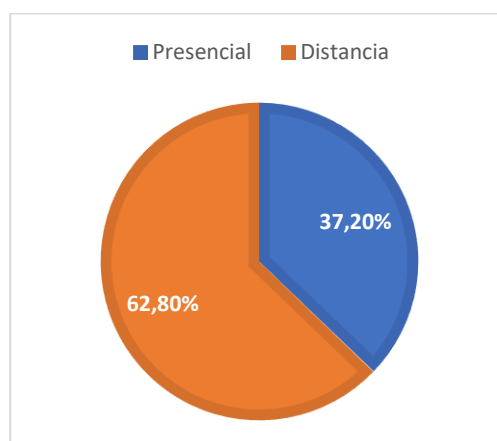
Fonte: Painel de BI do Inep. (INEP, 2023)

Em que pese o número de matrículas na modalidade presencial ainda ser maior que na modalidade EaD, o Gráfico 3 mostra que, se continuar a tendência do ingresso dos últimos anos, nos próximos cinco anos essa realidade será outra.

Gráfico 3 – Ingresso na educação superior por modalidade – 2018-2021

Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2021 (INEP, 2023).

Conforme dados do Gráfico 4, em 2021, quase 63% dos ingressos se deram na modalidade a distância. Dados do Censo indicam ainda que no mesmo ano, 12,47% dos novos ingressos se deram nas instituições públicas e 87,53% no setor privado.

Gráfico 4 – Número de ingressantes nos cursos de graduação por modalidade – 2021

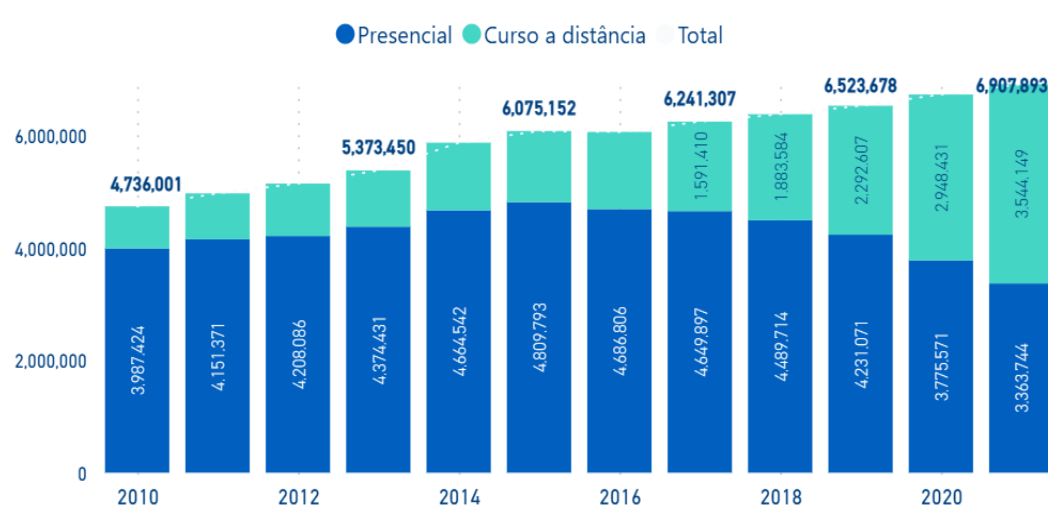
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2021 (INEP, 2023).

Segundo Santos (2018), em 2016, os dados do Censo da Educação Superior apontavam, assim como no presencial, a prevalência do setor privado na oferta de cursos a distância. Naquele ano, a autora apontou que o sistema privado, no Brasil, concentrava 75,3% das matrículas desse nível educacional.

No caso da modalidade a distância, essa realidade não é diferente; ao contrário, a concentração da oferta na esfera privada é muito maior. No início dos anos 2000 o setor público detinha a maior oferta; no entanto [...], no decorrer desses 16 anos, a oferta ascendeu no campo privado e decresceu na esfera pública, fazendo com que do total das 1.494.418 matrículas existentes, 91,8% (1.371.817) esteja nas instituições particulares e apenas 8,2% (122.601) nas IES mantidas pelo poder público (SANTOS, 2018, p. 177).

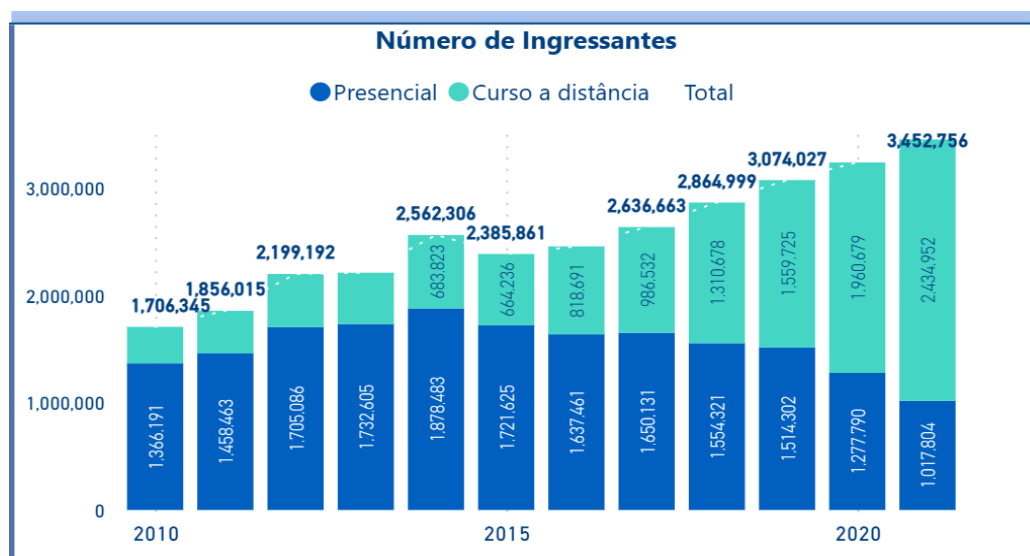
Nos últimos anos, essa realidade não mudou, muito pelo contrário. Como pode ser observado no Gráfico 5, ano após ano, as matrículas no setor privado crescem na modalidade a distância e diminuem na modalidade presencial.

Gráfico 5 – Matrículas na educação superior privada por modalidade – 2010-2021



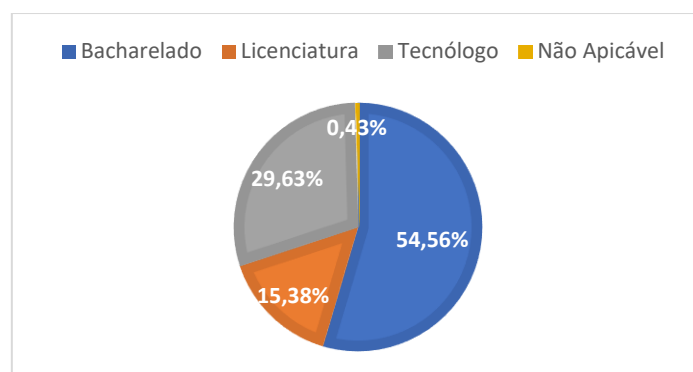
Fonte: Painel de BI do Inep (INEP, 2023).

Essa tendência também se expressa no número de ingressantes, como pode ser visualizado no Gráfico 6, que mostra que em 2021, 70,52% dos novos ingressos, no setor privado, foram na modalidade a distância.

Gráfico 6 – Ingresso na educação superior privada por modalidade – 2010-2021

Fonte: Painel de BI do Inep (INEP, 2023).

O ingresso tem se dado majoritariamente em cursos de bacharelado. Em 2021, esse percentual chegou a 54,56%. Em segundo lugar, em cursos tecnológicos, com 29,63%, e os cursos de licenciaturas com 15,38%, que vêm ano a ano diminuindo a quantidade de ingressantes, como pode ser observado no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Percentual dos ingressantes por grau acadêmico – presenciais e a distância

Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2021 (INEP, 2023).

Quando são analisados os dados de matrícula por grau acadêmico, a Tabela 3 aponta que 66,40% das matrículas estão em cursos de bacharelado, 18,36% em licenciatura e 18% em cursos tecnológicos.

Tabela 3 – Matrícula total na educação superior por grau acadêmico – 2010-2021

Ano	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Total	
2010	45.114	4.229.441	1.360.196	782.270	6.407.733
2011	43.765	4.499.991	1.362.392	871.544	6.765.540
2012	43.291	4.712.086	1.369.554	945.970	7.058.084
2013	42.298	4.922.677	1.377.130	996.574	7.322.964
2014	34.364	5.318.082	1.470.047	1.030.132	7.839.765
2015	35.438	5.523.679	1.475.448	1.010.239	8.033.574
2016	35.872	5.556.667	1.524.510	946.319	8.052.254
2017	39.921	5.669.424	1.592.589	999.289	8.290.911
2018	35.768	5.695.972	1.631.477	1.098.090	8.451.748
2019	30.537	5.670.208	1.690.066	1.223.851	8.604.526
2020	22.595	5.566.576	1.666.113	1.435.197	8.680.945
2021	28.665	5.697.601	1.650.494	1.618.846	8.987.120

Fonte: Painel de BI do Inep (INEP, 2023).

Analisando o movimento de ingresso da última década, é possível observar, conforme Tabela 4, que a partir de 2018 o número de ingresso em cursos tecnológicos ultrapassou o de licenciaturas, chegando em 2021 com quase o dobro, com 1.168.776 e 605.529, respectivamente, indicando que estamos caminhando em direção ao chamado “apagão docente”³.

Tabela 4 – Ingresso na educação superior por grau acadêmico – 2010-2021

Ano	Bacharelado		Licenciatura	Tecnológico	Total
2010	7.814	1.340.003	452.527	381.885	2.182.229
2011	9.749	1.438.981	454.712	443.253	2.346.695
2012	10.448	1.703.704	491.087	541.850	2.747.089
2013	13.675	1.738.272	469.237	521.766	2.742.950
2014	20.125	1.952.325	568.425	569.973	3.110.848
2015	21.527	1.853.223	528.507	516.965	2.920.222
2016	20.958	1.837.367	595.895	531.424	2.985.644
2017	19.736	1.940.059	649.137	617.317	3.226.249
2018	19.224	2.000.094	707.048	719.569	3.445.935
2019	18.772	2.062.155	731.682	820.711	3.633.320
2020	16.002	2.073.519	695.790	980.164	3.765.475
2021	17.073	2.152.519	606.529	1.168.776	3.944.897

Fonte: Painel de BI do Inep (INEP, 2023).

³ A expressão “apagão docente” ou “apagão de professores” tem sido utilizada pelos meios de comunicação para anunciar a iminente falta de professores que teremos para atender a demanda de educação básica no Brasil, segundo algumas estimativas, já em 2025.

Esse é um dado que causa preocupação quando se pensa na garantia do direito à educação e na formação das novas gerações, tendo em vista o envelhecimento da categoria docente e o desinteresse da juventude em atuar na docência. Segundo o professor Gabriel Grabowski, além de expressar o **descaso com a educação**, esse dado expressa, também, um projeto de destruição da educação básica pública de qualidade social e emancipatória. Segundo ele,

As maiores evidências do apagão docente e a **destruição da carreira dos professores** expressam-se na baixa procura por cursos de licenciatura, na redução de matrículas, na extinção de oferta de cursos de licenciaturas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), na defasagem quantitativa entre o número de jovens professores e no número de docentes na etapa final de suas carreiras (GRABOWSKI, 2022, grifos do autor).

Nóvoa e Alvim, ao debaterem a necessidade de mudanças profundas na educação e no trabalho docente, na e depois da pandemia, problematizam o papel da escola, da família, da ciência, do conhecimento e dos meios e sujeitos da sua construção a partir da crítica do que chamam de três ilusões correntes que a covid-19 e suas respostas acentuaram: as aprendizagens acontecem “naturalmente” numa diversidade de tempos e ambientes, a escola física vai dar lugar à “escola virtual” e a pedagogia pode ser substituída pelas tecnologias. Em que pese a pandemia provocada pela covid-19 ter acentuado essas ilusões, elas não foram produzidas nesse momento. Ao contrário, como apontam Nóvoa e Alvim, o início do século XXI é marcado pela exacerbação das críticas à escola, especialmente a pública, e aos docentes.

Nesse âmbito, cresce a defesa da educação em espaços domésticos, em que as famílias dizem resguardar seus filhos da exposição pública e do contato com os outros diferentes. Esse processo se dá na esteira do crescimento da chamada “indústria global da educação”, fundamentada e defensora da educação ofertada por meios digitais, com ofertas de aparatos e conteúdos produzidos e comercializados pelo setor privado, além de materiais e instrumentos de gestão para a educação pública. Os discursos da “inevitabilidade” do uso de aparatos tecnológicos como condição para a construção do futuro são vendidos como inovadores, empreendedores, criativos,

negando a herança histórica da escola e buscando “fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 3).

Em que pese a compreensão de que a educação e os professores não prescindem das tecnologias e da “virtualidade”,

É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, essas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e da liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social. (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 3).

Para o enfrentamento dessa realidade, para desenvolver e fomentar esse espaço público comum da educação, são necessários sujeitos para sua construção. Não será possível construir espaços educativos públicos, comuns, sem educadoras e educadores que assumam plenamente essa missão, na relação com as famílias, em conjunto com os poderes locais, com as entidades públicas e privadas, que poderão construir as condições para uma educação baseada na convivialidade.

Nesse sentido, é preocupante perceber que as políticas educativas em curso, na contramão da valorização da profissão docente, estão destruindo o interesse da juventude pela docência, tendo em vista o perene decréscimo no número de ingresso de licenciaturas. Além disso, preocupa ver como a maioria das matrículas nesse grau acadêmico são em cursos a distância, em instituições privadas disseminadoras e defensoras do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico”.

Tabela 5 – Matrícula na educação a distância por grau acadêmico, setor privado – 2010- 2021

Ano		Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Total
2010		212,647	323,257	213,187	748,577
2011		246,104	324,764	244,522	815,003
2012		306,276	341,146	285,051	932,226
2013		318,603	353,397	327,329	999,019
2014		384,083	440,737	377,969	1,202,469
2015		407,299	477,556	381,022	1,265,359
2016		439,037	558,446	375,107	1,371,817
2017		512,189	633,323	447,063	1,591,410
2018		629,258	703,150	552,395	1,883,584
2019		806,704	793,479	693,633	2,292,607
2020	32	1,086,645	882,760	980,462	2,948,431
2021	276	1,412,137	894,335	1,238,663	3,544,149

Fonte: Painel de BI do Inep (INEP, 2023).

Os dados da Tabela 5 mostram a crescente oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância no setor privado, diferentemente do público em que essa oferta vem oscilando com decréscimo em alguns anos, como explicitado na Tabela 6.

Tabela 6 – Matrícula na educação a distância por grau acadêmico, setor público – 2010- 2021

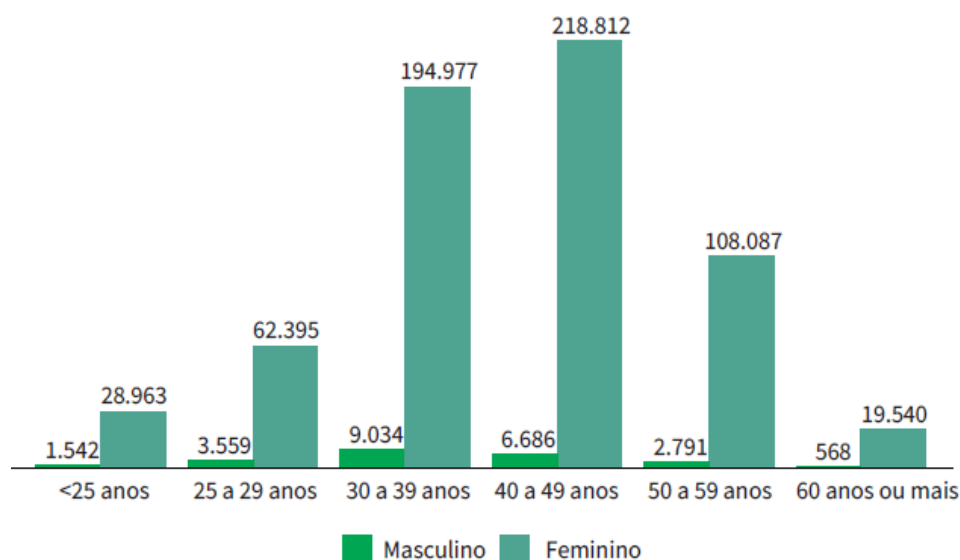
Ano	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Total
2010	56,408	102,984	22,578	181,602
2011	53,930	104,785	19,448	177,924
2012	53,634	108,888	19,170	181,624
2013	42,909	97,814	13,848	154,553
2014	32,424	100,286	6,673	139,373
2015	28,779	87,962	11,652	128,393
2016	27,526	81,881	13,194	122,601
2017	38,136	110,145	17,291	165,572
2018	42,711	113,738	16,478	172,927
2019	34,725	105,738	17,194	157,657
2020	38,002	104,469	14,901	157,372
2021	45,218	110,580	16,423	172,221

Fonte: Painel de BI do Inep (INEP, 2023).

A queda no ingresso e número de matrícula nas licenciaturas, a oferta sendo feita majoritariamente no setor privado mercantil, na modalidade a

distância, se somam a um outro dado preocupante, que é o envelhecimento dos profissionais em atuação, além daqueles que estão desistindo da docência por fatores como adoecimento, desvalorização e condições de trabalho. Os dados das e dos docentes da educação básica, no que se refere a sexo e idade, publicados no Censo da Educação Básica de 2022, apontam que em todas as etapas desse nível de ensino, a faixa etária predominante está acima dos 40 anos. Na educação infantil, como pode ser observado no Gráfico 8, dos 657 mil docentes em atuação, 96,3% são do sexo feminino e há uma concentração de docentes nas faixas de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos.

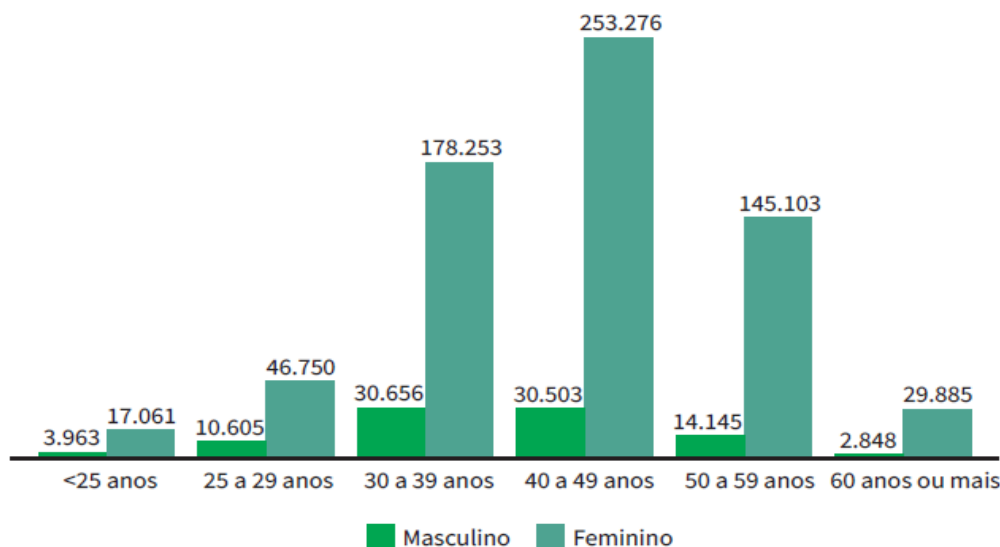
Gráfico 8 – Número de docentes na educação infantil, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2022



Fonte: Resumo Técnico – Censo Escolar da Educação Básica 2022 (INEP, 2023).

A situação se repete no ensino fundamental, etapa em que atuam 1.414.211 docentes, sendo 77,5% do sexo feminino e 22,5% do sexo masculino, sendo que 763.048 docentes atuam nos anos iniciais, dos quais 87,8% são do sexo feminino e 12,2% do sexo masculino e possuem faixas etárias com maior concentração entre 40 e 49 anos e de 30 a 39 anos, conforme Gráfico 9.

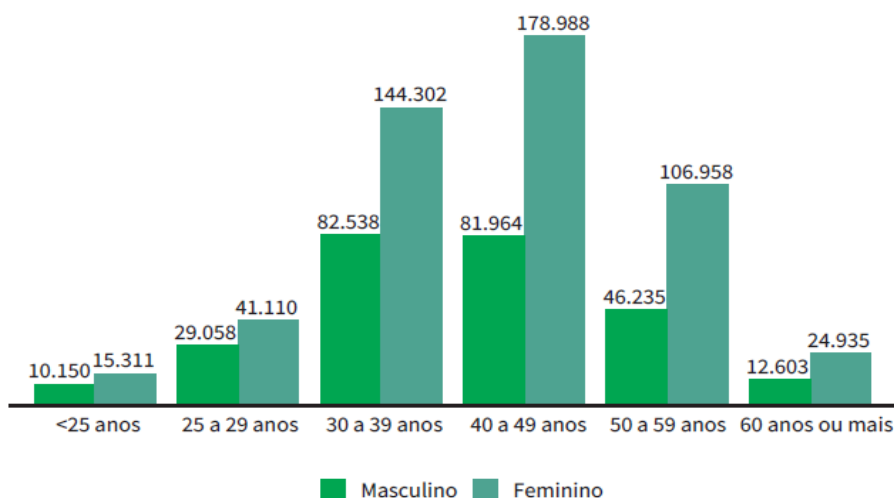
Gráfico 9 – Número de docentes nos anos iniciais do ensino fundamental segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2022



Fonte: Resumo Técnico – Censo Escolar da Educação Básica 2022 (INEP, 2023).

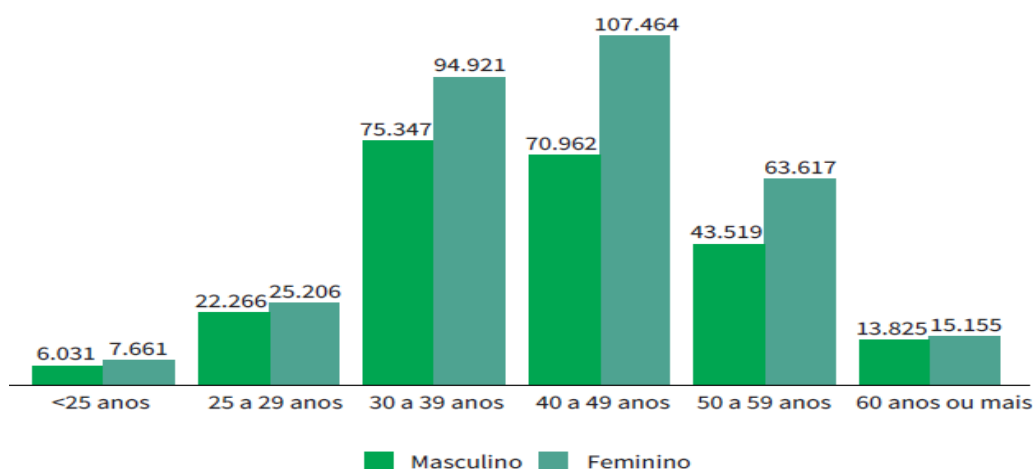
Com praticamente a mesma quantidade de docentes dos anos iniciais, os anos finais do ensino fundamental possuem 774.152 docentes em atuação, mas sofrem uma significativa alteração em relação a sexo, tendo em vista que 66,1% são do sexo feminino e 33,9% do masculino. As faixas etárias, no entanto, não mudam, mantendo a maior concentração entre de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos.

Gráfico 10 – Número de docentes nos anos finais do ensino fundamental segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2022



Fonte: Resumo Técnico – Censo Escolar da Educação Básica 2022 (INEP, 2023).

Em que pese a concentração de idade acima dos 40 não mudar, em relação às demais etapas, o perfil do professorado do Ensino Médio é o mais equilibrado em relação a sexo. Dos 545.974 docentes que atuaram no ensino médio em 2022, 57,5% eram do sexo feminino e 42,5% do sexo masculino. Quando se observa a distribuição por idade, verifica-se que a maior concentração está também na faixa etária de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos. Gráfico 11 – Número de docentes no ensino médio segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2022



Fonte: Resumo Técnico-Censo Escolar da Educação Básica 2022 (INEP, 2023).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUIDADE DO DEBATE

Diante dos elementos e dos dados trabalhados no texto, cabem algumas reflexões para continuidade dos debates, enfrentamentos e lutas pelo direito à educação. Os processos educativos, sobretudo diante das inovações tecnológicas e das ilusões vendidas pelo mercado, a partir das máximas do neoliberalismo, assim como as mudanças e os novos ambientes escolares, não surgirão espontaneamente. Para isso, precisamos de professores e professoras com formação inicial e continuada de qualidade, tendo em vista que, como apontaram diferentes autores utilizados no texto, elas e eles têm um papel essencial nessa criação.

Não restam dúvidas que essa formação não surgirá magicamente, carecendo que Estado, suas políticas públicas e instituições formadoras ofereçam a formação. Também não restam dúvidas sobre o papel da escola, esse local do

encontro dos diferentes e que a diferença nos educa. Sendo a escola o ambiente público, o local da educação no espaço público, em contraposição aos espaços privados.

Em que pese a importância dos meios digitais, eles não esgotam as possibilidades educativas. Diante dos grandes desafios que temos, incluindo os abismos digitais, que são frutos dos abismos sociais, é possível pensarmos a garantia do direito à educação sem professoras e professores ou com estes sendo formados na lógica de quem quer perpetuar seus privilégios e não garantir direitos? Os meios digitais e a educação a distância são possibilidades de formação de educadoras e educadores progressistas, em tempos que os laços carecem tanto de estreitamento?

Nóvoa e Alvim apontam que as nossas vidas e culturas, a criatividade, as histórias, as produções efêmeras e espontâneas, os laços e relações entre nós e os sonhos não estão na Internet. Nos dizem que existe um patrimônio humano, impossível de digitalizar. E os processos educativos desenvolvidos nas escolas, inclusive as de formação de professoras e professores, nos espaços públicos, nessa vida em comum, nessa construção face a face, são essenciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [Presidência da República], 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: [Presidência da República], 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [Presidência da República], 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2023.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>. Acesso em: 15 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 15. ed. São Paulo: Olho d’água, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 28. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GRABOWSKI, Gabriel. Apagão ou destruição da docência no Brasil? **Instituto Humanitas Unisinos – IHU**, São Leopoldo, 4 maio 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/618265-apagao-ou-destruicao-da-docencia-no-brasil-artigo-de-gabriel-grabowski>. Acesso em: 10 abr. 2023.

INEP. **Censo da Educação Básica**: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2007. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: set. 2016.

INEP. **Censo da Educação Superior 2021**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2022a. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiNjUzZjU2YzltY2VlZC00MzcwLTk4OWYtODMzNWYyNzJkM2ZhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em 12 abr. de 2023.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: fev. 2023.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2003.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e249236, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Catarina de A. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **RBPAE**, v. 34, n. 1, p. 167 - 188, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/download/82470/48883/349504>. Acesso em: 10 abr. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**: introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

CAPÍTULO V

**ENSINO HÍBRIDO: REFLEXÕES SOBRE QUALIDADE
EM TEMPOS DE PANDEMIA**Nathália Alves de Oliveira¹Giselle Cristina Martins Real²**INTRODUÇÃO**

No dia 31 de dezembro de 2019, a China anunciou a gravidade do problema que estava enfrentando, chamando a atenção de todo o planeta para considerarem a urgência de desenvolverem ações eficientes para combater a propagação da Covid-19³. Com isto, devido à rapidez do contágio, no dia 30 de janeiro de 2020, a OMS - Organização Mundial da Saúde - decretou emergência de saúde pública de cunho internacional. Em

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Bolsista da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT); Integrante do Grupo de Pesquisa Política e Avaliação da Educação Superior (PAES). E-mail: nathalia_alvesoliveira@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq; Líder do Grupo de Pesquisa Política e Avaliação da Educação Superior (PAES). E-mail: gisellereal@ufgd.edu.br.

³ A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia em curso da doença por coronavírus 2019 (COVID-19), causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus foi identificado pela primeira vez a partir de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019. As tentativas de contê-lo falharam, permitindo que o vírus se espalhasse para outras áreas da China e, posteriormente, para todo o mundo.

11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada como uma “pandemia”, ou seja, já tinha atingido todo o hemisfério global (PIMENTA; SANTOS, 2021).

Segundo Santos (2020), a pandemia estremeceu o que já estava estremecido. O predomínio de políticas neoliberais na atualidade tem imposto ao país, uma paulatina e rigorosa diminuição da intervenção do Estado como agente de suprimento e investimento nos principais setores, revertendo toda dinâmica para os grandes investidores de mercado, enriquecendo uma minoria e colocando a maioria da população em estado de sobrevivência.

No Brasil, para criar-se a ideia de garantia do direito a uma educação de qualidade em tempos de pandemia, o sistema educacional teve que se organizar às pressas para atender a comunidade escolar, com vistas a efetivação de um sistema pedagógico virtual, sendo necessário a adaptação do corpo docente ao novo método emergencial de ensino (PIMENTA; SANTOS, 2021).

Tratava-se de uma situação atípica, em que o uso do computador (ou celular) e da internet se tornaram fundamentais para o cotidiano escolar, a sala de aula foi substituída pelas salas virtuais, a presença física deu espaço a imagem em telas, o contato humano trocado pelas vídeoconferências ou vídeoaulas. Tudo isso sem que as escolas, alunos e professores pudessem se preparar. Um momento em que, além da preocupação com a vida e saúde, os alunos, professores e demais profissionais da educação também precisaram se preocupar em cumprir horários, metas, e tudo o que envolve os regulamentos escolares.

Como retrato desta realidade imposta aos cidadãos, temos políticas públicas para a área da educação que deveriam estar voltadas para assegurar qualidade, equidade, acesso e permanência desse alunado na escola, que foram esvaziadas e as que permanecem, contudo, recebem cada dia menos verbas para assegurar a sua continuidade (PIMENTA; SANTOS, 2021).

Isso fez com que a educação brasileira fosse marcada por profundas alterações em todos os seus pilares educacionais e mesmo em meio a significativas transformações, no que tange aos processos formativos e educativos, não era possível prever mudanças tão abruptas em um curto espaço de tempo (PIMENTA; SANTOS, 2021).

Diante dos fatos, foi necessário pensar os rumos da educação frente à crise, como uma exigência imposta aos educadores, aos educandos, aos pais, à escola, que impossibilitados de continuarem com a presença física em sala de aula, se viram numa realidade, onde foi imposto se pensar novos caminhos para o desenvolvimento do seu “fazer docente”.

Com o objetivo de refletir sobre algumas dessas questões, o presente estudo, elaborado metodologicamente a partir de pesquisa bibliográfica e documental, traz à discussão as mudanças ocorridas no cenário educacional, provocadas pela difusão do vírus da COVID -19, bem como reflexões sobre a qualidade da educação no país nesse período.

Desse modo, as hipóteses levantadas por este estudo são de que há maior dificuldade em se discutir qualidade no período pandêmico por não haver uma compreensão teórico-conceitual e uma análise aprofundada da situação escolar em termos de qualidade da educação pois, além da exigência de material tecnológico não disponibilizado pelas escolas ou órgãos governamentais, as aulas remotas alteraram a forma de como o conteúdo é ministrado aos alunos, exigindo de todos uma interação diferenciada.

Para discutir a temática o texto está dividido em três sessões. A primeira trata-se da introdução, a segunda contextualiza e conceitua ensino híbrido, bem como a educação a distância (EaD) e o ensino remoto por se tratar de termos que são constantemente confundidos. Em seguida, trata-se da difusão do ensino híbrido no sistema educacional brasileiro durante a pandemia do Covid-19.

Na terceira sessão, abordam-se questões voltadas à qualidade do ensino demonstrando algumas de suas concepções, bem como dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no Censo Escolar de 2020 no documento intitulado “Resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil”, a partir das dimensões extrínsecas (extraescolares) e intrínsecas (intraescolares) propostas por Dourado, Oliveira e Santos (2007), nas quais se considera como fundamentais para a definição e compreensão teórico-conceitual e para análise da situação escolar em termos de Qualidade da Educação.

ENSINO HÍBRIDO: CARACTERÍSTICAS E DIFUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL DO BRASIL

Para esclarecer os conceitos utilizados buscamos refletir a respeito de como a educação brasileira se ressignificou ao longo do distanciamento social físico forçado pela Covid-19. Sendo assim, optou-se por nomear a educação dos períodos de 2019-2021 como “ensino híbrido”, distinguindo-a de ensino remoto e educação a distância.

O ensino remoto é aquele em que as aulas acontecem ao vivo, no mesmo dia e horário que aconteceriam as aulas presenciais, onde os professores e alunos estão distantes geograficamente e para mediar a aprendizagem utilizam-se de tecnologias e meios digitais, substituindo a presença física pela presença digital. Hodges e colaboradores (2020) entendem Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise.

Já a Educação a Distância – EaD, conforme o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), em seu Inciso 4º, tem como pressuposto desenvolver-se a distância assíncrona, ou seja, que não ocorre ao mesmo tempo, sendo necessário a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.

Santos (2020) descreve a diferença entre educação a distância e educação online:

Há desenhos didáticos mais instrucionais, em que docentes orientam estudos, leituras, tiram dúvidas de conteúdos e administram a agenda do sistema. Cada aluno faz suas tarefas, prestando conta das atividades quase sempre individualizadas. Isso é EAD. Alunos aprendem e se formam. Mas preferimos investir em mais comunicação na cibercultura e, para tanto, insistimos no ONLINE. Sendo assim, não é a materialidade do digital em rede que garante a educação online. O que a garante é o currículo que forjamos na mediação interativa e hipertextual da comunicação e da produção do conhecimento em rede (SANTOS, 2020, s.p.).

Com os avanços da educação em diferentes aspectos, o ensino híbrido, surge nos Estados Unidos e na Europa e veio para cumprir o papel de sanar o problema da evasão escolar, dando oportunidade aos alunos que estudavam

pela modalidade da educação a distância, de ter mais contato com os professores, culminando em maior motivação e receptividade dos alunos (MACDONALD, 2008).

Do inglês *blended learning*, diz respeito a utilização das diversas tecnologias online pelas instituições e professores, reunindo métodos tradicionais com ambientes virtuais (HORN e STAKER, 2015). O ensino híbrido então levou o *status* de ensino com metodologias ativas, pensadas em uma mescla entre o ambiente virtual e presencial, necessitando para isso de uma pedagogia sólida, clara e singular que atenda às necessidades do aluno e do aprendizado (BRITO, 2020).

Para Moran (2017, p.2), as “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida”, que se realizam entre o ambiente virtual e presencial.

Novais (2017, p. 40) exemplifica bem as formas de uso do ensino híbrido:

Modelo de Rotação: como o próprio nome sugere, os alunos revezam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou não, sob orientação do professor. As atividades podem seguir para discussões com ou sem a presença do professor. **Rotação por estações:** organizados por grupo, os alunos realizam sua tarefa podendo ser escrita e desenvolvida on-line. **Laboratório Rotacional:** começa com a sala de aula tradicional, em seguida adiciona uma rotação para os computadores e/ ou laboratórios de ensino. **Sala de aula invertida:** o conteúdo teórico é estudado antecipadamente, no formato on-line, enquanto no espaço da sala de aula ocorrem as discussões. **Rotação Individual:** cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados. **Modelo Flex:** os estudantes de forma personalizada aprendem usufruindo as diferentes modalidades. **Modelo ala carte:** pode ser feito na escola física ou fora da aula. Isso difere do ensino on-line de tempo integral porque não é uma experiência de toda a escola. **Modelo Virtual Enriquecido:** é um curso ou uma disciplina em que os estudantes têm sessões de aprendizagem obrigatoriamente presencial na presença do professor responsável pela disciplina (NOVAIS, 2017, p.40).

O modelo híbrido infere que o aluno avance rapidamente e de forma autônoma, de diferentes maneiras, espaço e de forma contínua, para uma experiência de educação integrada, onde após a sala convencional, o aluno continua sem estudo de onde parou (BACICH, NETO, TREVISANI, 2015).

Com a quarentena causada pela pandemia de COVID-19 que assolou o mundo em 2020, as aulas presenciais foram interrompidas e uma nova modalidade ganhou força. De forma genérica e a fim de diferenciar do já tradicional modelo de educação à distância (EaD), o termo mais comum adotado para a modalidade que vem se popularizando no período de isolamento foi “Ensino Remoto Emergencial” (ERE).

O modelo ERE tem caminho e amparo nos documentos normativos: Resolução do CNE/CP nº 2/2020, que trata das diretrizes nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, pelas instituições e pelas redes escolares; Parecer CNE/CP Nº 5/2020, que trata da “reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” e; Parecer CNE/CP Nº 11/2020, que apresenta as “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia” (BRASIL, 2021, p. 15).

Apesar disso, o termo ensino híbrido continuou e continua sendo utilizado, pois suas características e metodologia englobam grande parte do ensino oferecido pelas instituições. Sua aplicação foi possível por intermédio da portaria emitida pelo Ministério da Educação nº 343 de 17 de março de 2020, que diz o seguinte:

Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus –COVID-19.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, pode-se observar que o órgão gestão vai referendar o ensino híbrido para possibilidade de oferta educacional no país, tendo como única referência a menção à utilização de “meios e tecnologias de informação e comunicação”, sem especificar conceitualmente sobre a qualidade que se pautava. Também, não houve menção em especificar o que seria considerado como padrão de qualidade da educação nesse contexto.

Nesse contexto pandêmico em que são alterados os mecanismos de educação escolarizada, a literatura aponta para tendências de acirramento do atraso nas taxas de rendimento estudantil⁴, especialmente quando não há especificação do que seria o padrão mínimo de qualidade.

Segundo informe de pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC), “No Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas. No mundo, esse total soma 64,5% dos estudantes, o que, em números absolutos, representa mais de 1,2 bilhão de pessoas [...]” (FCC, 2023, p. 1). Portanto, trata-se de um desafio para os gestores educacionais a proposição de políticas que contribuam para a redução dos atrasos nos indicadores de qualidade usualmente utilizados pelos órgãos governamentais para parametrizar um ensino de qualidade.

No Brasil, diante da eminência de um Estado identificado como Avaliador o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) toma-se como referência para medir qualidade o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb), que toma como referência a multiplicação de dois fatores: os resultados obtidos pelos estudantes em testes padronizados e as taxas de aprovação. Em que pese os limites deste índice em avaliar qualidade este tem sido a aposta da política educacional em curso voltada para a melhoria da qualidade (SOUSA, OLIVEIRA, ALAVARSE, 2011). Em relação às taxas de aprovação, observa-se que as normas implementadas⁵ no período de pandemia flexibilizaram a exigência de provas e frequência permitindo a aprovação dos alunos.

Para Senhoras (2020), houve crescentes impactos na educação provocados pela pandemia de COVID-19, e seus efeitos podem ser observados

⁴ Entende-se como rendimento estudantil os processos de aprovação, reprovação e abandono escolar.

⁵ Parecer CNE/CP Nº 19/2020.

de forma assimétrica ao olharmos as experiências a nível nacional e internacional, pois são nítidas as distintas experiências de diversos países, já que houve uma grande distinção também entre as respostas geradas pelos setores público e privado de ensino.

Ainda segundo Senhoras (2020), a pandemia afetou de diferentes formas a professores e estudantes, além de ressaltar as assimetrias educacionais pré-existent, o que foi corroborado com algumas especificidades, como falta de trilha de aprendizagens alternativas e lacunas de acessibilidade de professores e alunos a Tecnologias de Informação e Comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem.

Dessa maneira, apesar de se viver na era dos nativos digitais, o acesso não é igual a todos, logo, o aprendizado pode não se concretizar para todos. Diferenças entre classes sociais ficam mais agravadas diante do momento em que vivemos, e muitos alunos e professores assumiram responsabilidades diversas dentro das próprias casas, sendo necessário a discussão sobre qual a concepção de qualidade é construída nesse período pandêmico, quando há flexibilização das usuais formas de imprimir qualidade.

O CONCEITO DE QUALIDADE E SUAS MÚLTIPLAS SIGNIFICAÇÕES

A análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas e múltiplas significações. Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente considerando as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dadas as novas demandas e exigências sociais (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Saviani (2001) alerta que as reflexões realizadas na década de 1980, no Brasil, foram determinantes para a centralidade do conceito de qualidade da educação configurando-se na proposta da Constituição Federal promulgada em 1988 e na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Há um destaque para a questão da qualidade na educação configurada na Constituição Federal. Especificamente, em quatro artigos que referendam a qualidade, que são os artigos 206, VII; 209, II; 211, §1º e; 214, III:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VII – garantia de padrão de **qualidade**.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
II – autorização e avaliação de **qualidade** pelo poder público.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de **qualidade** do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:
III – melhoria da **qualidade** do ensino (grifo nosso).

Vale destacar que o artigo 206 da Constituição Federal ao apresentar os princípios da educação no Brasil conjuga a ideia do padrão de qualidade, constante no inciso VII, com outros como: igualdade de condições para o acesso e à permanência na escola (Inciso I); valorização dos profissionais da educação escolar (inciso V); e garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (inciso IX) (BRASIL, 1988). Portanto, o padrão de qualidade esperado para o povo brasileiro traz implicitamente o direito à aprendizagem. Esses princípios explicitam que a concepção de qualidade subjaz ao acesso à educação com efetiva aprendizagem, o que demanda professores valorizados.

No entanto, para Oliveira (2006), “embora a noção de qualidade da educação esteja presente na Constituição Federal, ainda assim, não foi suficiente para estabelecer, de forma razoavelmente precisa, os elementos que integrariam o “padrão de qualidade” com condições de garantir sua efetividade, ainda que se tenha as intencionalidades presentes no Plano Nacional de Educação de se estabelecer o real custo de um aluno para a garantia do padrão

mínimo de qualidade, nos termos do CAQ (Custo-Aluno Qualidade) (PINTO, 2021).

A Qualidade da Educação, entendida como fenômeno complexo, deve ser abordada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns. Segundo Boletim da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-Unesco (2003, p. 12), juntamente com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos-processos-resultados.

A Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, a formação dos professores entre outros fatores. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007), como ocorre no Brasil com o uso dos testes padronizados e do Ideb.

O ensino emergencial, conforme tratado na seção anterior, fez com que alunos e professores tivessem de se adaptar a práticas remotas rapidamente e segundo Dias e Pinto (2020), entender o impacto provocado pela COVID-19 no aprendizado de estudantes é crucial para que se possa estabelecer uma nova estratégia visando reduzir o hiato educacional provocado entre estudantes de escolas pública e privada.

Para as autoras, a adesão ao ensino híbrido revelou-se como um obstáculo de aprendizado para diversos estudantes, mesmo aos que apresentam a disponibilidade dos meios necessários para o acesso de plataformas digitais, como a disponibilidade de computadores, acesso à internet e celulares, por vários aspectos. Entre os obstáculos indicados havia os problemas com equipamentos e internet de baixa qualidade e as dificuldades inerentes aos estudantes e suas famílias em se adaptar ao novo processo. Ainda, houve diversos professores que necessitaram aprender a fazer o uso das

plataformas digitais, gravar aulas e ministrá-las on-line, além de inserir atividades e avaliar estudantes a distância em curto tempo (DIAS; PINTO, 2020).

Para Burgess (2020), as distintas experiências do uso de plataformas de tecnologia de informação e comunicação dependem de diversos fatores, tais como as assimetrias das condições de infraestrutura, acessibilidade, idade e nível de ensino (fundamental, básico ou superior) dos discentes, capacitação digital dos docentes, além das condições pré-existentes.

Também, há um processo de segregação de cursos à distância considerados aprioristicamente como de menor qualidade em relação aos presenciais que impactam na concepção de qualidade, conforme relatado por Real, Maciel e Ribas (2018) em universidades federais. Nesse sentido, observa-se a presença de estudos que demonstram que alunos que fazem uso totalmente da modalidade a distância aprendem menos do que aqueles com a vivência presencial nas escolas, e mesmo quando o ensino é parcialmente a distância, as evidências ainda são mistas, mostrando não apresentar um bom custo-benefício (CREDO, 2015; BANERJEE, 2007).

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007) a qualidade da educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, envolvendo as condições intra e extraescolares, bem como os diferentes atores individuais e institucionais. Nesse sentido, a discussão sobre a qualidade da educação implica o “mapeamento dos diversos elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e a melhoria do processo ensino-aprendizagem” (p. 24).

Desse modo, relaciona-se as dimensões extraescolares⁶ e intraescolares⁷ apontadas por Dourado, Oliveira e Santos (2007) com os dados divulgados pelo

⁶ Nas dimensões extraescolares os autores destacam dois níveis: o do espaço social e o dos direitos, obrigações e garantias, cada um com aspectos relevantes na conceituação e definição da Qualidade da Educação.

⁷ Nas dimensões intraescolares destacaram quatro níveis: condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; e, ainda, acesso, permanência e desempenho escolar, cada um com aspectos relevantes na conceituação e definição da qualidade de educação.

Inep em 2022 na segunda edição da pesquisa “Resposta educacional à pandemia de covid-19 no Brasil”, referente ao ano letivo de 2021 na busca de demonstrar os atributos desejáveis para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da qualidade da educação.

O questionário foi aplicado pelo Inep entre fevereiro e abril de 2022, durante a segunda etapa do Censo Escolar 2021, denominada Situação do Aluno, que tem a função de apurar informações relativas ao movimento e ao rendimento dos estudantes ao término do ano letivo. Toma-se esta pesquisa como referência, considerando sua abrangência e oficialidade, por estar vinculada a levantamento do Censo Escolar.

Observa-se que apesar da possibilidade de se identificar as dimensões mínimas comuns de qualidade, os dados apresentados explicitam uma grande necessidade de melhorar o mapeamento dos diversos elementos utilizados para conceituar e aferir qualidade.

Para auxiliar no entendimento apresenta-se o Quadro 1 com os resultados da pesquisa⁸ do Inep que identifica as ações adotadas pelas escolas brasileiras diante da necessidade de aplicar medidas de enfrentamento à disseminação do coronavírus e essas dimensões mínimas comuns da qualidade da educação proposta pelos autores acima citados.

Quadro 1: Relação dos dados obtidos no Censo Escolar 2021 e as dimensões de qualidade intraescolares e extraescolares.

Resultados e ações observadas	Dimensões mínimas comuns da qualidade
A adoção das escolas ao que o Conselho Nacional de Educação (CNE) chama de “ <i>continuum curricular</i> ”, que implica a criação de um ciclo para conciliar anos escolares subsequentes com a devida adequação do currículo, objetivando minimizar a retenção e o abandono escolar, devido à suspensão das atividades presenciais de ensino-aprendizagem.	Acesso, permanência e desempenho escolar: Processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, focados no desenvolvimento dos estudantes.

⁸ Responderam ao questionário 91,4% (162.818) das escolas que participaram do Censo Escolar que corresponde a 95,6% (131.808) da rede pública e 76,9% (31.010) da privada.

O Censo Escolar revelou, em 2020, houve um aumento considerável no número de aprovados na rede pública. Em 2021, as taxas de aprovação apresentaram um movimento de retorno aos níveis pré-pandemia, embora ainda estejam em um patamar superior ao observado no ano de 2019.	Acesso, permanência e desempenho escolar: Acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes.
A segunda edição da pesquisa também mostra que praticamente todas as escolas brasileiras (99,7%) adotaram alguma medida de prevenção e controle da covid-19 para a realização das atividades presenciais em 2021.	Condições de oferta do ensino: Garantia de instalações gerais adequadas aos padrões mínimos de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários.
O levantamento também avaliou as estratégias de mediação de ensino adotadas durante o ano letivo de 2021: presencial, híbrida ou remota. A pesquisa mostra que grande parte das escolas brasileiras adotou atividades híbridas ou presenciais em algum momento do ano letivo. Das escolas da educação básica, 17,4% utilizaram apenas o ensino remoto durante todo o ano letivo, ou seja, 82,6% das escolas adotaram atividades presenciais e/ou híbridas em algum momento. No comparativo com 2020, em que praticamente todas as escolas suspenderam as atividades presenciais (99,3%) no início da pandemia, apenas 9,9% retornaram à sala de aula no ano letivo de 2020. Ainda em relação ao ensino remoto, 45% das escolas mediarão atividade remota combinada com alguma outra abordagem ao longo do ano letivo de 2021, com momentos presenciais e/ou híbridos. Dessa forma, a mediação remota foi assinalada por 62,4% das escolas, sendo 17,4% de forma exclusiva e 45%, combinada. Já o ensino híbrido foi adotado durante todo o ano letivo por 25,4% das escolas que participaram da pesquisa. Outros 34,9% empregaram a aprendizagem híbrida combinada com alguma outra mediação e apenas 8% tiveram somente o ensino presencial. A combinação do ensino presencial com alguma outra mediação foi utilizada por 37,9% das escolas.	A dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias: A definição e efetivação de diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino.
Em relação às estratégias adotadas pelas escolas junto aos professores, o levantamento mostrou que a realização de reuniões virtuais para planejamento, coordenação e monitoramento das atividades continuou sendo a abordagem mais adotada pelos docentes para dar continuidade ao trabalho durante a suspensão das aulas presenciais no Brasil, sendo empregada por 92,3% das escolas. Na sequência, está a reorganização ou a adaptação do planejamento ou do plano de aula, com o objetivo de priorizar habilidades e conteúdos específicos. Essa estratégia foi adotada por 83,7% das escolas. Na rede estadual, 76,6% das escolas treinaram os professores para usarem métodos ou materiais dos programas de ensino não presencial. Na rede municipal, 62,8% fizeram o treinamento. Ao todo, 61,6% das escolas	Gestão e organização do trabalho escolar: Tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem e; Projeto pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos da escola, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação

estaduais disponibilizaram equipamentos, como computador, notebooks, tablets e smartphones, aos docentes. No caso das municipais, esse percentual é de 28,7%.	
Já quando o assunto é acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, o levantamento mostra que 32,4% dos estabelecimentos da rede estadual adotaram medidas nesse sentido; na rede municipal, o número registrado foi de 6,3%. Nas duas redes, os percentuais foram superiores aos registrados na pesquisa de 2020.	Condições de oferta do ensino: Equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares.
Assim como ocorreu em 2020, em 2021, a comunicação direta entre aluno e professor, por meio de e-mail, telefone, redes sociais e aplicativo de mensagem, continuou sendo a estratégia mais adotada para manter contato e oferecer apoio tecnológico junto aos estudantes. A medida foi realizada por 87,2% das escolas. Em seguida, está o uso desses canais de comunicação com a escola, utilizado por 84,2% dessas. Depois, vêm a disponibilização de equipamentos, como computador, notebooks, tablets e smartphones, aos estudantes (14,2%); e o acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, adotado por 9,6% das escolas.	Condições e oferta de ensino: Laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso e; Serviços de apoio e orientação aos estudantes.
No que diz respeito às estratégias e ferramentas para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, a disponibilização de materiais impressos para retirada na escola desponta entre as mais utilizadas, sendo assinalada por 92,8% das escolas. Em seguida, está a oferta de materiais de ensino-aprendizagem na internet (80,2%), seguida de atendimento virtual ou presencial escalonado para os alunos (68,6%) e, por fim, a realização de avaliações e testes, remotamente, com envio/devolução de material físico (64,5%).	Acesso, permanência e desempenho escolar: Percepção positiva dos alunos quanto ao processo ensino-aprendizagem, às condições educativas e à projeção de sucesso no tocante à trajetória acadêmico-profissional.
Quando se trata da realização de aulas ao vivo (síncronas), verifica-se que 78,7% das escolas estaduais e 45,0% das municipais implementaram a estratégia. Em 1.063 cidades, nenhuma das escolas municipais adotou essa medida. Por outro lado, em 701 cidades, todas as escolas da rede municipal fizeram o uso desse meio — em 2020, essa situação foi verificada em 478 redes municipais.	Gestão e organização do trabalho escolar: Tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Inep (2022) e Dourado, Oliveira e Santos (2007).

Observa-se, que apesar dos dados apresentados pelo Inep, existe uma complexidade no processo educativo em suas múltiplas determinações. Assim, pode-se afirmar que uma educação com qualidade social é caracterizada por um

conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar, pois segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9),

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos [...]. Desse modo, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula [...].

Assim, construir dimensões e definir fatores de qualidade para a educação e, sobretudo, para a escola não requer apenas a identificação de condições mínimas, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens. Os dados apontam, também, para uma oscilação nas estratégias adotadas ao longo desse período, o que denota a existência de embates na concepção do conceito de qualidade.

Nesse sentido, é notável que garantir autonomia como indicador de qualidade perpassa a viabilização das condições de infraestrutura para as escolas e seus alunos, como condição estruturante. Portanto, falar em Qualidade da Educação em período pandêmico, quando em 2020 99,3% e, em 2021, 89,4% das escolas suspenderam qualquer tipo de atividades presenciais, e passam a adotar modelos híbridos ou remotos de ensino requer, em contrapartida, a oferta de acesso livre à internet e equipamentos. No entanto, os dados do Inep indicam que apenas 6,3% das escolas municipais e 32,4% das escolas estaduais forneceram acesso livre à internet. Diante desse quadro a qualidade perpassa a necessidade de estabelecer parâmetros de Custo-aluno Qualidade que considere o contexto pandêmico e a suas repercussões posteriores, diante das assimetrias acirradas.

A educação de qualidade, enquanto um direito social, expressa adequadamente sua legitimidade nas normas vigentes, entretanto, nem sempre quer dizer que é eficaz na consecução do que de fato se propõe. Na esteira dessa reflexão, parece que qualidade na educação é um caminho ainda a ser percorrido, refletido e discutido; não se encerra apenas na polissemia que o termo traz, considerando os processos de financiamento do que vem a ser padrão mínimo de qualidade agora a considerar os impactos da pós-pandemia.

Azevedo (1997) afirma que “a qualidade do ensino se constituirá como resultado de um processo envolvendo o planejamento de ações a longo prazo, com medidas intersectorializadas, face às raízes históricas e estruturais em que se assentam as desigualdades educacionais no Brasil”, que ainda se agudizaram no contexto pandêmico, em que as assimetrias sociais fizeram mais fortes diante da realidade brasileira e de um quadro de ineficácia estatal na garantia das condições materiais para a aprendizagem.

Gatti (1996), em relação ao magistério, revela que nunca teve atenção de forma que interferisse na Qualidade da Educação e na profissionalização dos mestres e que os professores sempre trabalharam de forma precária e com baixos salários. Com o parêntese feito pela autora, podemos resumir a importância que o professor e sua formação têm para o setor educacional, já que este, quando bem formado e motivado pelo trabalho, pode mudar o progresso da instituição escolar e o desempenho de seus alunos.

Darling-Hammond explicita esse fato quando informa:

A revisão de pesquisas realizadas nos últimos 30 anos concluiu que, mesmo com os defeitos do atual sistema de formação e certificação de professores, aqueles amplamente preparados e certificados obtêm, em geral, melhores resultados e são mais bem-sucedidos com os alunos do que os professores sem esse tipo de preparação (DARLING-HAMMOND, 2014, p. 232).

Nesse mesmo sentido são as considerações de Antônio Nóvoa:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processo de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (NÓVOA, 2008, p. 2).

Nesse sentido, observa-se que a literatura corrobora com os requisitos de Qualidade da Educação constante nos princípios constitucionais previstos no art. 206 da constituição como a valorização dos profissionais da educação escolar (inciso V) (BRASIL, 1998).

Assim, tem-se que no período da pandemia a Qualidade da Educação, diante das concepções presentes no texto constitucional e na literatura da área, explicitam lacunas que colocam em xeque as medidas do Estado brasileiro em atender os condicionantes estruturantes capazes de efetivar as proposições pautadas desde a década de 1980.

A concretização de promover Qualidade da Educação, diante de um contexto de ensino híbrido e/ou remoto depende da efetivação de políticas públicas que promovam programas de recuperação da ausência de processos que garantam a aprendizagem, sendo essa um dos princípios constitucionais, pressupostos do padrão de qualidade esperado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se, portanto, que além dos desafios intensificados pela emergência da situação, onde não houve tempo para planejamento, preparação de aulas ou materiais diferenciados que o professor enfrenta em relação à execução das suas atividades pedagógicas virtuais, há que se considerar as diferentes situações familiares pois, como seria possível as crianças acompanharem as aulas mediadas pela tecnologia, quando não as tem.

Outro desafio apontado diz respeito aos professores, a partir da ausência de habilidades, de muitos, em aliar o uso da tecnologia às práticas pedagógicas, visto que há profissionais que trabalham há muitos anos em sala de aula fazendo uso do modo convencional de ensino. Nesse cenário os docentes acabam pressionados a conseguir fazer tudo o que é demandado, na maioria das vezes em curto prazo, vindo a diminuir mais ainda a qualidade da educação.

Nesse sentido, enfatiza-se que diante das tecnologias exige-se das escolas e secretarias a necessidade de agregar ao perfil do profissional de ensino a formação e capacitação acerca da inserção destas tecnologias.

A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação dos impactos do período pandêmico na qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual.

O conceito de qualidade, na perspectiva discutida, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino, pois no Brasil a análise da qualidade na educação parece se assentar mais sob a perspectiva econômica, muito embora, também seja uma realidade da sociedade brasileira, a existência de movimentos de educadores que se antagonizam com as políticas educacionais em voga em que cobram a efetividade de implementação de um Custo-Aluno qualidade real e que considere a partir de agora os impactos da pandemia.

A concepção de qualidade exposta nos documentos produzidos no período pandêmico e na literatura que discute a temática não apresentam elementos novos na discussão sobre qualidade, apenas reforçam expectativas que se assentam em melhor definição da relação do financiamento da educação que leve em conta as assimetrias sociais intensificadas pela pandemia e pela oferta do ensino híbrido nas condições efetivadas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 1997.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BANERJEE, Abhijit; COLE, Shawn; DUFLO, Esther; LINDEN, Leigh. Remedying Education: Evidence from Randomized Experiments in India. **The Quarterly Journal of Economics** 122(3), 2007.

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

BRASIL. Decreto Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 de fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. Acesso em: 11 de fev. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 343, de 17 de março de 2020. **Aprova substituição das aulas presenciais por tecnologias digitais**. Brasília, DF. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39&totalArquivos=125>. Acesso em: 19 de fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 16/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 de fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 19/2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/160391-pcp015-20/file>. Acesso em: 11 de fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 de fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2020, de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: https://www.sesesp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Parecer-CNE-CP-11_2020-Orientac%CC%A7o%CC%83es-Educacionais-para-Aulas-e-Atividades-Pedago%CC%81gicas-Pandemia-COVID19.pdf. Acesso em: 11 de fev. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 11 de fev. 2023.

BRASIL. **Relatório de Atividades: Ações do MEC em resposta à pandemia da COVID-19**. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192. Acesso em: 11 de fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 11 de fev. 2023.

BRITO, Jorge Mauricio da Silva. A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. **Revista Científica Educação a Distância**, V10, e948. 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/948/537>. Acesso em: 18 de fev. 2023.

BURGESS, Simon; SIEVERTSEN, Hans Henrik. **Schools, skills, and learning**: The impact of COVID-19 on education. VOX CEPR Policy Portal.

2020. Disponível em: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2023.

CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?**. Uma introdução à teoria dos híbridos, 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 18 de fev. 2023.

CREDO. **Online Charter School Study**. 2015. Center for Research on Education Outcomes - Stanford University.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. São Paulo, **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 230-247, dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2>. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303/299>. Acesso em: 05 dez. 2022.

DIAS, Erika; PINTO, Fatima Cunha Ferreira. **A Educação e a Covid-19**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, Sept. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 Oct. 2020. Acesso em: 14 de fev. 2023.

DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>. Acesso em: 16 de fev. 2023.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. FCC. **Informe nº 1: Pesquisa Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. São Paulo: FCC, 2023. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Diagnóstico, problematização e aspectos e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para o delineamento de políticas na área. Brasília: Consed/Ceius, 1996.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>. Acesso em: 20 fev. 2023.

HORN, Michael; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução de Maria Cristina Gulate Monteiro, revisão técnica de Adolfo Tanzi Neto e Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015.

INEP. **Pesquisa revela resposta educacional à pandemia em 2021**.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-resposta-educacional-a-pandemia-em-2021>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

MACDONALD, Janet. **Blended learning and online tutoring**: planning learner support and activity design, 2nd ed. Aldershot, UK: Gower Publishing Company, 2018.

MACHADO, Maria Aglaê Medeiros de. **Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares**. Em aberto, Brasília, v.17, p.97-112, fev/jun. 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2640/2378>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2023.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEHASHI, S. e outros (Orgs). **Novas tecnologias digitais**: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017.

NOVAIS, Ivanilda de Almeida M. Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2017.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Lisboa: Ministério de Educação, 2008. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza. **As tendências da gestão na atual política educacional brasileira**: autonomia ou controle. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de. Gestão e políticas da educação. 1. ed. Lamparina: DP&A, 2004. 1ª parte, p. 54 – 68.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI. 2006. 161 f. **Tese** (Livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PIMENTA, Jussara; SANTOS, Priscila Abreu Brenha dos. **EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA**: desafios, reflexões, aprendizagens e perspectivas. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**. 2021. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/349046990_Educacao_em_tempos_d_e_pandemia_desafios_reflexoes_aprendizagens_e_perspectivas. Acesso em: 19 de fev. 2023.

PINTO, José Marcelino Rezende. Qual o custo da qualidade? Por que os/as professores/as devem se apropriar da discussão do CAQ. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, 2021, p. 689 – 712. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1299/1069>. Acesso em: 20 fev. 2023.

REAL, Giselle Cristina Martins; MACIEL, Carina Elisabeth; RIBAS, Ana Maria. Institucionalização da educação superior a distância em Mato Grosso do Sul: mobilização em universidades federais. **Revelli**, v. 10, n. 3, 2018, p. 133- 150. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/7915>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina, S.A. Abril, 2020.

SANTOS, Edméa O. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho...**Revista Docência e Cibercultura**. Notícias. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SENHORAS, Eloi Martins. **Coronavirus e Educação**: Análise dos Impactos Assimétricos. Boletim de Conjuntura (BOCA). ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Políticas educacionais municipais e qualidade do ensino: o Ideb como mecanismo de monitoramento da educação fundamental. In: FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; REAL, Giselle Cristina Martins (org.). **Políticas e monitoramento da qualidade do Ensino Fundamental**: cenários municipais. Dourados: Ed. UFGD, 2011, p. 13-23.

CAPÍTULO VI

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: RESISTINDO À
REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃORose Márcia da Silva¹Gaudêncio Frigotto²Nádia Cuiabano Kunze³

Na ocasião da realização do XII Seminário Regional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro-Oeste (Anpae-CO)⁴, que abordou a temática: “**Políticas Educacionais: resistência e retomada da democracia e do estado**”, foram estabelecidas diversas reflexões críticas acerca dos desafios de se propor e de se efetivar políticas públicas educacionais democráticas após um exaustivo período de ataques e desfinanciamento da educação pública operacionalizados pelos discursos e práticas governamentais neoliberais, neoconservadores e antidemocráticos que assolaram o país desde o golpe político de 2016 que resultou no *Impeachment* da Presidente da República Dilma Rousseff.

¹ Graduada em Letras, Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ), Técnica em Assuntos Educacionais do IFMT, Campus Avançado Sinop.

² Graduado em Filosofia e Pedagogia, Doutor em Educação (PUC/SP), Professor titular da UFF, Professor associado da UERJ.

³ Graduada em Pedagogia, Doutora em Educação (USP), Técnica em Assuntos Educacionais do IFMT, Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva, Vice-diretora da ANPAE Mato Grosso (biênio 2021-2023).

⁴ Sediado pela Universidade de Brasília (UnB), no Distrito Federal, e ocorrido sob o formato de evento remoto em setembro de 2022.

Em torno desse evento acadêmico científico, debates urgentes se realizaram no sentido de contraposição e resistência a essa crescente agenda de implantação de propostas de mercantilização e privatização da educação nacional e, também, com o intuito de defesa das duras conquistas consagradas na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/1996), bem como dos projetos e programas educacionais fundamentados nos pressupostos políticos e pedagógicos de uma educação humana, emancipadora, cidadã, popular, laica e decolonial/plural.

Nesse importante espaço de discussões críticas e profícuas, tivemos a oportunidade de contribuir na 3ª Mesa Redonda que se intitulou: “**Ensino Médio Integrado: resistindo à reforma empresarial da educação**”⁵, na qual dialogamos em defesa da manutenção e fortalecimento da oferta do **Ensino Médio Integrado** (EMI)⁶ no âmbito das instituições educativas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) frente às inconveniências e inconsistências da Reforma do Ensino Médio imposta pelo Presidente da República Michel Temer, via Medida Provisória n. 746 em 2016⁷, cuja propaganda disseminada na sociedade, desde então, é enfatizada pelo *slogan* da reforma do “Novo Ensino Médio” (NEM), que de novo nada tem.

O presente texto, que detém o mesmo título daquela mesa do citado Seminário da ANPAE, objetiva, portanto, apresentar a sistematização das reflexões que proferimos sobre esse assunto e, com isso, contribuir com as demais discussões de respaldo ao EMI na sociedade brasileira e, em especial, no âmbito da RFEPECT.

Inicialmente e brevemente, são apontadas alguns conceitos que permitam entender o processo de mercantilização e de empresariamento da educação.

Na sequência, por meio da análise de dados estatísticos da RFEPECT no período correspondente ao processo de estruturação dessa reforma empresarial

⁵ Ver em: https://www.youtube.com/watch?v=6p2_PIQIOHQ.

⁶ Instituído pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que estabeleceu a integração e articulação do ensino profissional técnico de nível médio com o ensino médio, e institucionalizado pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008.

⁷ A qual se transformou na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

da educação no país, busca-se averiguar se ela já causou algum impacto na oferta do EMI nessa rede.

Por fim, são apontadas as estratégias de enfrentamento à reforma empresarial do ensino médio e de valorização do EMI adotadas pela RFEPCT até o momento.

REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO

A reforma empresarial da educação tem origem no liberalismo econômico, que teve como principal representante Adam Smith (1983). Tal doutrina defende a não-intervenção do Estado na economia, limitando suas funções a zelar pela segurança pública, a manter a ordem e garantir a propriedade privada e a livre-concorrência, do câmbio-livre e da propriedade privada.

A teoria do capital humano, defendida por Theodore W. Schultz, surgiu sob as bases do neoliberalismo econômico, com a preocupação de explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção, sob a justificativa de que o trabalho humano qualificado por meio da educação se tornava um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital. Tal teoria gerou a concepção tecnicista da educação.

Para Frigotto (2006), a teoria do capital humano foi produzida por intelectuais da burguesia para explicar a desigualdade entre as nações, entre indivíduos e entre grupos sociais, sem adentrar às razões dessa desigualdade, como a posse dos meios e instrumentos de produção pela burguesia e a relação desigual na compra e venda da força de trabalho, na qual o trabalhador é considerado como peça/engrenagem do sistema de produção. Essa teoria foi intensificada com a crise do petróleo no início da década de 1970 e com o acirramento do neoliberalismo econômico radical, caracterizado pela defesa do livre mercado, sem a interferência ou com a redução do poder do Estado.

A ditadura empresarial militar de 1964 no Brasil começou a introduzir na educação a ideia de empresa educação, de mercado educação, de educação mercadoria, aplicando nas reformas da pré-escola à pós-graduação a teoria do

capital humano, transformando a educação de um direito subjetivo, de um processo de socialização de conhecimentos, valores, cultura, símbolos para um capital. Portanto, cada vez mais direcionada não à sociedade, mas ao mercado. Um projeto histórico que não cabe uma educação defendida pelos educadores, pelas instituições, pelos movimentos sociais.

A onda neoliberal ganhou força no Brasil na década de 1990 com a coalizão política dos governos de centro-direita. Nesse período, teve início o movimento, na área da educação, pelas Referências Nacionais Curriculares (RNCs), articuladas com as avaliações em larga escala, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que resultaram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um conjunto articulado de políticas de controle empresarial da educação.

Em 2003 entra em cena o capitalismo desenvolvimentista liderado pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e a atenção pública voltou-se para as políticas sociais, com um período de lutas e conquistas no campo educacional, destacando-se o EMI, as Diretrizes dos diversos níveis e modalidades da Educação (Educação Básica, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, entre outras) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, comumente designados IFs, que levaram às regiões interioranas do país o desenvolvimento social, econômico e cultural e possibilitaram o acesso de milhares de jovens quilombolas, ribeirinhos, do campo e periféricos a conhecimentos técnicos e científicos de qualidade, a empregos qualificados e à inserção no Ensino Superior (FRIGOTTO, 2018).

Tais políticas favoreceram, em 20 anos após a LDB/1996, a elevação da inserção de jovens no Ensino Médio, cuja taxa aumentou de 25% para 70%, o que atraiu o interesse de grupos e organizações de iniciativa privada em torno da educação, buscando ocupar cada vez mais espaço como formuladores da política educacional e dos seus documentos normativos, a exemplo do Movimento denominado “Compromisso Todos pela Educação” que é constituído por fundações e institutos privados, como a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto Gerda, Instituto Natura, Instituto Razão

Social, Itaú, BBA, Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), Instituto Ayrton Senna, com seus objetivos veiculados por dentro de órgãos da educação pública (FRIGOTTO, 2016). Tais interesses e a pressão deles vieram liderados por posicionamentos ultraconservadores que exigiram reformas urgentes, por considerarem o EMI ofertado nos IFs muito dispendioso e não promover o retorno desejado e esperado da preparação de mão-de-obra para o dito mercado de trabalho.

O aparente esgotamento daquela onda neoliberal, seguido da ascensão dos governos federais da esquerda progressista, no início dos anos 2000, segundo Freitas (2018), criou a ilusão de que o neoliberalismo havia passado e:

Produziu também um efeito complementar: chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo – sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste. Não levamos a sério o fato de o liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e não ter compromisso com a democracia, mas apenas com a instauração do livre mercado – o que surpreendeu o “socialismo democrático” e a “social-democracia”, que tinham na democracia liberal seu parâmetro constitutivo (p. 14).

Com o golpe político de 2016, a tomada do poder pela extrema direita e o avanço do neoliberalismo radical aliado ao autoritarismo social, os postos-chaves do governo federal foram retomados pela equipe que havia iniciado o debate sobre as RNCs e PCNs na década de 1990, a qual trouxe, agora, uma nova roupagem de tais documentos por meio da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio (REM), da Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC), que instituiu a “nova” Base Nacional Comum Curricular Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) e da Resolução CNE/MEC n. 1, de 5 de janeiro de 2021, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), as quais balizam uma reforma de cunho empresarial da educação nacional de nível médio.

Para Freitas (2018), essa reforma empresarial da educação é totalmente dependente de uma concepção de educação baseada na defesa do livre mercado, com recomendações de privatização e terceirização do ensino para

organizações sociais com ou sem fins lucrativos, sob a regulação do livre mercado, a exemplo das empresas geridas por acionistas. Desse modo e aos poucos, o controle público da educação vai sendo substituído pelo controle de grupos econômicos privados e de seus interesses particulares.

A educação pública é vista como um serviço e não mais como um direito. As repetidas avaliações externas têm como referência a educação da rede privada e sugerem que o ensino público é fraco e mal administrado e que os "responsáveis" pelos baixos resultados dos estudantes são educadores e escolas. Desse modo, dá entendimento de que unidades escolares podem ser abertas ou fechadas a qualquer tempo, cabendo aos "clientes", as crianças e seus pais, encontrarem outras alternativas disponíveis. O Estado, como mau gestor, precisa, assim, ser afastado e entregar o controle da educação à iniciativa privada. Os grupos financeiros, portanto, passam a disputar tal controle em busca de seus lucros e o financiamento público da educação é, paulatinamente, retirado da gestão pública e transferido para a iniciativa privada e organizações mantidas por elas.

A dinâmica defendida nesse cenário é a sobrevivência dos mais fortes, o livre mercado, o empreendedorismo, a meritocracia e a competitividade, em que "Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador." (FREITAS, 2018, p. 28).

Assim, o neoliberalismo econômico e a mercantilização da educação se impõem econômica, política, juridicamente e estruturalmente, desde à colonização, escravidão aos momentos republicanos, democráticos do país, ligando a não escolarização à exploração da força de trabalho não escolarizada e favorecendo que uma parcela da burguesia condicione a sociedade, o estado, a política, a lei aos seus interesses privados. Desse modo, na sociedade, por um lado tem-se um crescimento tecnológico em setores específicos, o mínimo de trabalhadores integrados no trabalho complexo e mais da metade dos trabalhadores da população economicamente ativa na informalidade. Essa é uma modernização conservadora, em que o país cresce em alguns nichos, enriquece rapidamente alguns e ao mesmo tempo produz o analfabetismo, a fome, a pobreza e a falta de habitação.

No plano político toda vez que há um avanço, inclusive nas leis, a exemplo da Constituição de 1988, há momentos de retrocesso, de retaliação das conquistas. E o que subsiste é aquilo que a resistência interna nas instituições, nos movimentos sociais, movimentos culturais consegue preservar. No campo jurídico sempre há duas constituições, uma que incorpora nossos avanços, nossas resistências e outra, paralela, que de fato funciona por um mecanismo: não conter a regulamentação daquilo que prescreve.

A seguir serão apresentados alguns dados estatísticos da RFEPCT no período correspondente ao processo de estruturação dessa reforma empresarial da educação no país, de modo a se indagar se ela já causou algum impacto inicial na oferta do EMI.

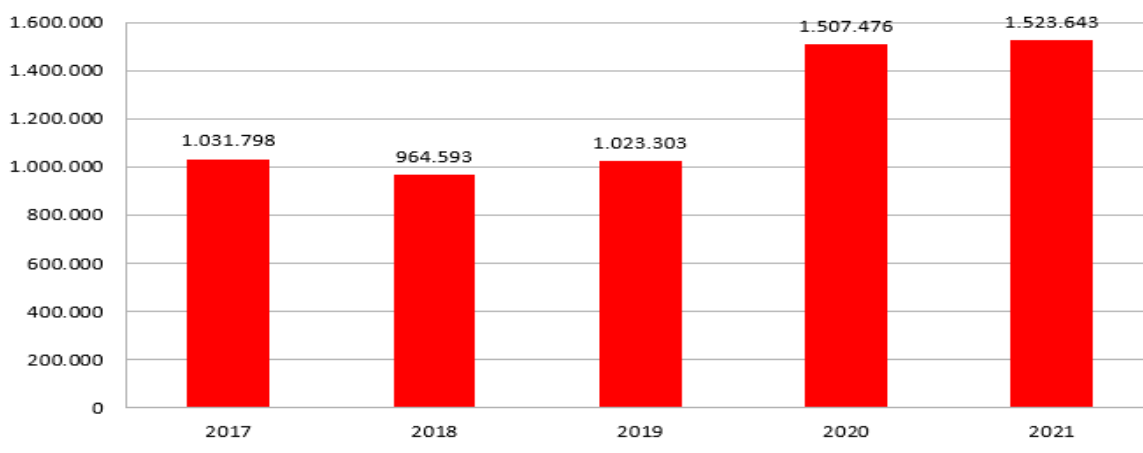
IMPACTO DA REM NA RFEPCT

A RFEPCT é formada por 38 IFs, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e o Colégio Pedro II. Os IFs possuem 633 campi localizados em diversos municípios das regiões do país, com mais de 1 milhão de estudantes matriculados em mais de 10 mil cursos que ofertam.

De acordo com a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, de criação dos IFs, 50%, no mínimo, de suas vagas devem ser destinadas à oferta do ensino profissional técnico de nível médio, prioritariamente, integrado/articulado ao ensino médio, ou seja, ao EMI, sob a forma de cursos técnicos integrados de nível médio. Desse modo, a oferta do EMI é considerada como o “carro-chefe” dos IFs e a balizadora da constituição da sua identidade institucional.

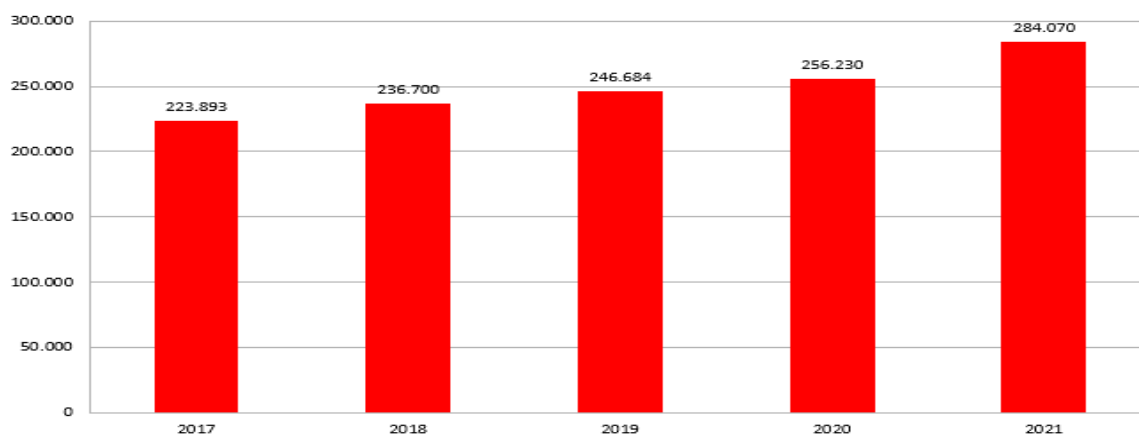
Segundo os dados estatísticos obtidos na Plataforma Nilo Peçanha⁸, após aquela reforma empresarial do ensino médio, a REM/2017, as matrículas totais efetuadas na RFEPCT se mantiveram estabilizadas entre 2017 e 2019 e apresentaram um crescimento de mais de 500 mil entre 2020 e 2021, conforme pode ser observado no Gráfico 1.

⁸ A Plataforma Nilo Peçanha foi criada em 2018 e é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas da RFEPCT que está disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiazDhkaNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJiNzYtZWQwYjI2OThhYWWM1liwidCI6IjIiNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkaYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>.

Gráfico 1- Evolução das matrículas na RFEPCT de 2017 a 2021

Fonte: Elaborado com base nos indicadores de gestão de 2017 a 2021, obtidos na Plataforma Nilo Peçanha.

Quanto às matrículas no EMI ofertado na RFEPCT, conforme demonstrado no Gráfico 2, elas permaneceram em crescimento, mesmo após o advento da REM/2017, porém de forma menos acentuada em 2020 e 2021⁹, em relação ao cômputo do crescimento das matrículas gerais destes anos, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 2 - Evolução das matrículas no EMI da RFEPCT de 2017 a 2021

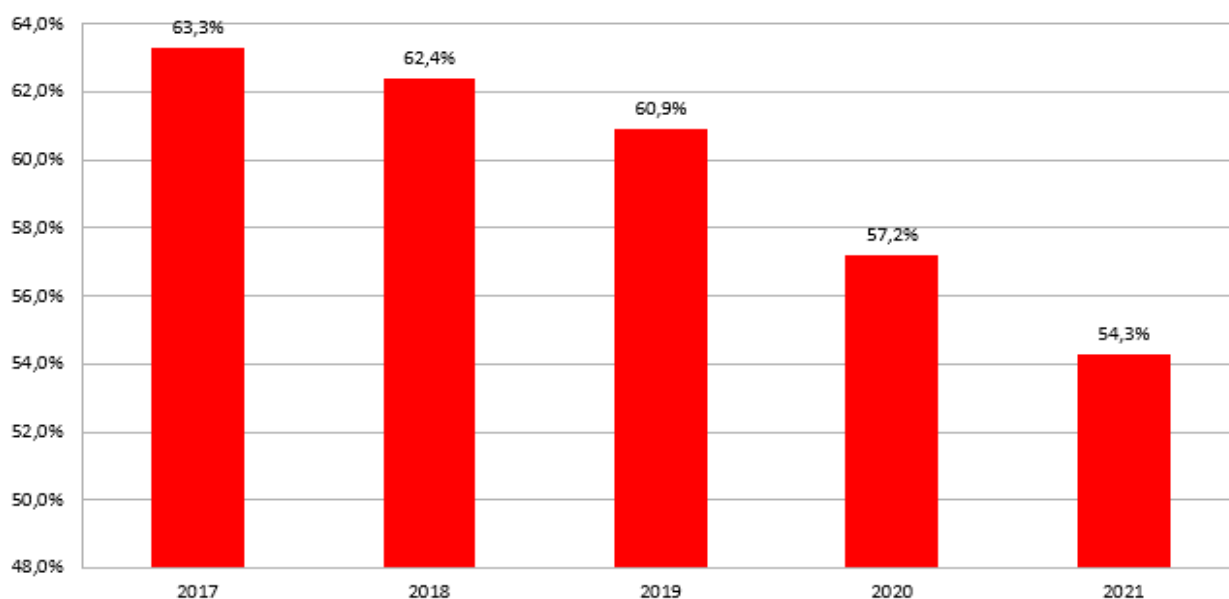
Fonte: Elaborado com base nos indicadores de gestão de 2017 a 2021, obtidos na Plataforma Nilo Peçanha.

Associado a essa incongruência entre o crescimento de ambas as matrículas da RFEPCT, as gerais e as do EMI, observa-se que o percentual das

⁹ Vale ponderar que no ano de 2020 deu-se o início da pandemia da Covid 19 no Brasil, a qual demandou o isolamento social, restringiu o acesso ao ensino presencial, compeliu as instituições educativas a ofertar a modalidade do ensino remoto, ou híbrido, e impactou o desenvolvimento da educação nacional, especialmente da educação básica segundo os dados do INEP (2022).

matrículas do EMI, considerando o percentual legal de, no mínimo, 50% das vagas totais, tem estado em queda de 63,3%, em 2017, a 54,3%, em 2021, conforme se visualiza no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Percentual das matrículas referentes às vagas ofertadas ao EMI na RFEPCT de 2017 a 2021

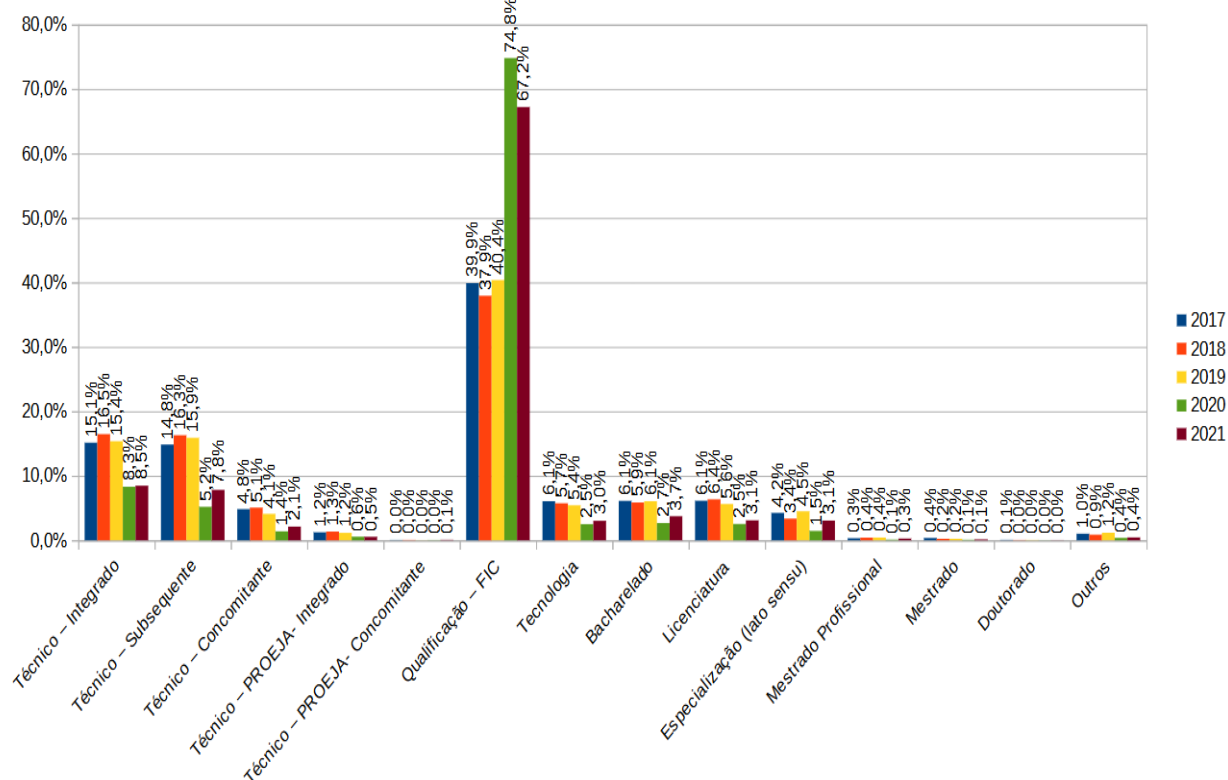


Fonte: Elaborado com base nos indicadores de gestão de 2017 a 2021, obtidos na Plataforma Nilo Peçanha.

Tais dados averiguados suscitaram, inevitavelmente, o seguinte questionamento: Se o número total de matrículas na RFEPCT teve crescimento acentuado naquele período analisado, porque o percentual das matrículas no EMI esteve em queda e não em ascensão, também? Então, em qual nível de ensino ocorreu, efetivamente, esse crescimento de matrículas e por quê?

Ao se analisar o percentual da oferta de vagas do período de 2017 a 2021 na RFEPCT, nos diversos tipos de cursos, conforme indicado no Gráfico 4, verifica-se que o percentual da oferta de vagas do Técnico-integrado, ou seja, no EMI, decresceu, consideravelmente, pois de 15%, em 2017, caiu para 8,5%, em 2021. Já o percentual da oferta de vagas dos cursos de qualificação de Formação Inicial e Continuada (FIC) protagonizou um aumento vertiginoso indo de 39%, em 2017, para 67,2%, em 2021, cujo ápice de 74,8% ocorreu em 2020.

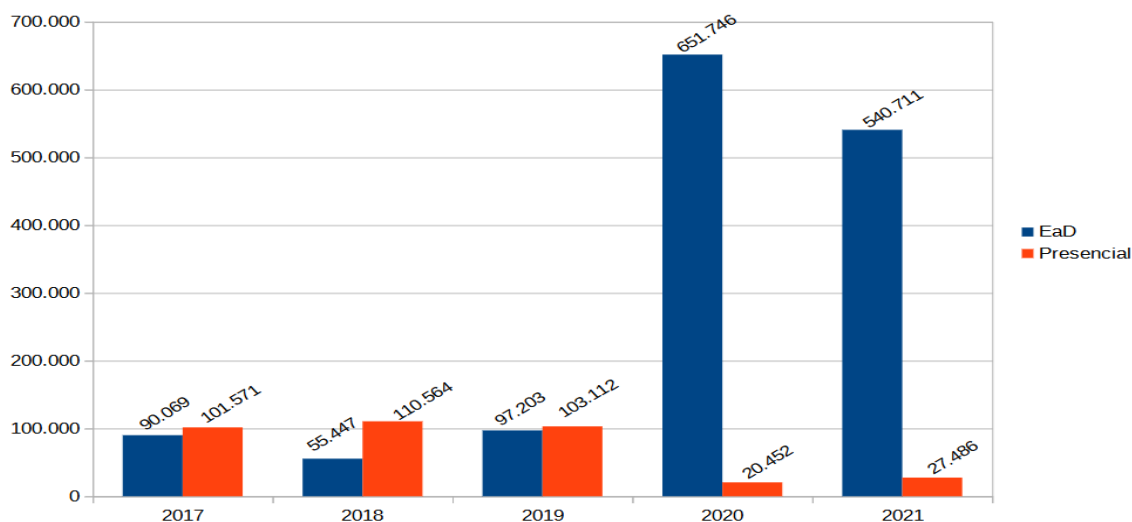
Gráfico 4 - Percentual da oferta de vagas para os cursos da RFEPC de 2017 a 2021



Fonte: Elaborado com base nos indicadores de gestão de 2017 a 2021, obtidos na Plataforma Nilo Peçanha.

Merece atenção, nesse crescimento acentuado do percentual da oferta de vagas dos cursos de FIC nos anos de 2020 e 2021, o fato de estes terem ofertado, em sua maioria, mais de 95% de suas vagas na modalidade de Educação à Distância (EaD), e reduzido a oferta de suas vagas na modalidade presencial a menos de 5%, como evidencia o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Oferta de vagas em Cursos de FIC presenciais e EaD na RFEPC de 2017 a 2021



Fonte: Elaborado com base nos indicadores de gestão de 2017 a 2021, obtidos na Plataforma Nilo Peçanha.

Considerando os dados apresentados, é possível inferir que a reforma empresarial do Ensino Médio, a BNCC e as novas diretrizes da EPT impactaram e impactam diretamente, ou indiretamente, a oferta de cursos e de suas vagas na RFEPECT, uma vez que ao conjunto dessa reforma se soma o condicionamento do financiamento dessa rede de educação profissional ao seu número de matrículas. Tal ordenamento estimula, portanto, as suas instituições educativas a ampliar a oferta de vagas em cursos de qualificação profissional de curta duração, os cursos de FIC, principalmente quando muitos deles são fomentados por meio de programas específicos e com financiamento próprio, descentralizado diretamente do governo federal.

Diante do avanço dessa reforma empresarial da educação com o foco no ensino médio, da redução do poder do Estado e da ampliação da participação e controle do empresariado na organização, na formulação, na execução e na avaliação das políticas educacionais, o investimento na educação pública de qualidade tem sido reduzido, bloqueado e/ou tem sofrido cortes, o que propicia o aumento da destinação dos recursos públicos às instituições privadas, organizações e Sistema S, para o atendimento de seus respectivos programas educacionais.

Os cortes no orçamento direcionado ao funcionamento de cursos regulares da RFEPECT e a vinculação dele ao número de matrículas efetivadas têm influenciado a ampliação da oferta dos cursos de FIC ofertados em EaD.

Esta é uma realidade que favorece a implementação da REM, mesmo que haja posicionamentos contrários a ela. É um risco!

Perante esse cenário, o grande desafio futuro dos IFs e da própria RFEPECT é o de manter o EMI como o foco central de sua missão educativa e o de provê-lo com qualidade e com estrutura conveniente, especialmente para superar as sequelas dos anos de 2020 e 2021 que foram permeados de cortes e suspensão nos seus orçamentos.

Na seguinte e última seção serão apontadas as estratégias de enfrentamento à reforma empresarial do ensino médio e de valorização do EMI adotadas pela RFEPECT até o momento.

POSICIONAMENTO DA RFEPECT: RESISTÊNCIA E DEFESA DO EMI

Em antecipação à REM/2017, no ano de 2016, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), por meio de seu Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), divulgou o Documento Base para a Promoção da Formação Integral, Fortalecimento do EMI e Implementação do Currículo Integrado/2016 – FDE/CONIF para garantir o alinhamento na sua oferta, bem como constituir uma agenda de fortalecimento do EMI na Rede.

Após a regulamentação da REM/2017, novamente o referido Colegiado se posicionou contra a implementação dessa reforma empresarial do ensino médio, mediante a publicação das Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/2018 – FDE/CONIF, reforçando que a educação profissional “deve estar centrada no compromisso de oferta de uma educação ampla e politécnica” (CONIF, 2018, p. 9).

Em 2021, o FDE/CONIF se posicionou novamente e realizou a análise da Resolução n. 01/2021/CNE/MEC, refutando-a e elencando as Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na RFEPECT. Além disso, publicou a Nota Técnica sobre o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/2021, na qual denunciou que a atual escolha do livro didático não contempla a realidade do EMI, bem como

cobrou a disponibilização de material compatível a essa modalidade de ensino que não se insere na fragmentação do “currículo por itinerários formativos” e, muito menos, na junção superficial de disciplinas por áreas do conhecimento.

Mesmo que tais ações tenham sido relevantes, o posicionamento institucional somente por meio desses documentos críticos não é suficiente para se evitar que a reforma empresarial do ensino médio adentre na realidade das instituições educacionais da RFEPCCT.

É preciso que haja a vigilância permanente pela garantia da autonomia pedagógica das instituições e fortalecimento constante do EMI e, também, que a resistência se constitua na participação cotidiana dos educadores e estudantes na comunidade escolar interna e externa.

Alguns espaços externos se constituem como lócus de resistência e de luta pela manutenção e fortalecimento do EMI, a exemplo do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), o Movimento por uma Escola Popular (MEP), o Fórum em Defesa do EMI, o Observatório da EPT e do EMI, a Rede Tecnológica de Extensão Popular (RETEP), a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), os sindicatos educacionais e, sem dúvida, o movimento de base.

O desafio da RFEPCCT, de suas instituições, de seus educadores e estudantes é, portanto, somar seus esforços aos desses coletivos para mobilizar e constituir a resistência organizada e propositiva à REM e, ademais, manter e fortalecer o EMI como política e identidade institucional.

CONSIDERAÇÕES

O neoliberalismo econômico é ainda mais grave que a teoria do capital humano, pois esta ainda tinha a ideia de integrar todos no mercado de trabalho e na sociedade, enquanto que o primeiro é a porta de entrada para a informalidade, para a precariedade das relações de trabalho, torna a lei uma dualidade.

A mercantilização da educação tem o foco em interditar o pensar, o educar, o ajudar o jovem a construir o futuro que ele deseja construir, a entender

o que permite isso e o que não permite. Pois não há projeto de vida viável sem as bases para se construir esse projeto.

É urgente construir e colocar em prática a luta, a resistência, bem como mobilizar os jovens a pesquisar, a interrogar, a duvidar e entender como se produz a realidade em todas as suas dimensões. A luta é pelo direito universal à educação básica, contra a dualidade educacional e pelo financiamento público da educação pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília (DF): 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília (DF): 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília (DF): 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018.** Instituiu a “nova” Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília (DF): 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12021.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.html. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Plataforma Nilo Peçanha. **Indicadores de Gestão**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWY1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE). **Documento base para a promoção da formação integral, fortalecimento do Ensino Médio Integrado e implementação do Currículo Integrado no âmbito das Instituições da Rede Educação Profissional Científica Tecnológica**. Brasília: 2016.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE). **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Uma década do Decreto n. 5.154/2004 e do Proeja**: balanço e perspectivas. HOLOS, Ano 32, Vol. 6, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984/1569> . Acesso em: 15 jul. 2022

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminações de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos**

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados da segunda edição da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil.** Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CAPÍTULO VII

**O LÓCUS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM
OLHAR A PARTIR DO CENSO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR 2020*****Maria Dilnéia Espíndola Fernandes****

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
mdilneia@gmail.com

Solange Jarcem Fernandes***

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
solangejarcem@gmail.com

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem centralidade no âmbito das políticas educacionais nas esferas internacional e nacional. É cada vez mais imperioso que tal formação seja entendida dialeticamente em contextos de grandes transformações econômicas, políticas,

* O texto resulta de palestra proferida no XII SEMINÁRIO REGIONAL CENTRO-OESTE – ANPAE Políticas Educacionais: resistência e retomada da democracia e do estado, realizado de forma remota, ainda em razão da Pandemia Covid-19, durante os dias 13 e 14 de outubro de 2022, na Mesa Plenária de Encerramento, intitulada: “Gestão e Formação de Professores”, que contou com a participação dos seguintes Professores/Pesquisadores: Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS), Adriana Melo (UnB), Luiz Dourado (UFG) e Solange Jarcem Fernandes (UFMS).

** Pesquisadora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pesquisadora 1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

*** Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

sociais e culturais que impõem, para essa formação, velhos e novos desafios. Tais desafios traduzem-se em políticas educacionais diversas por diferentes países, mas visam, sobretudo, à formação específica que compõe um ramo de atividade de uma força de trabalho, que é o trabalho docente.

Por tudo isso, as políticas de formação de professores têm sido extremamente debatidas, orientadas e disputadas, seja por entidades multilaterais, blocos de poder regionais, estados nacionais, setores organizados da sociedade representados por movimentos sindicais, associativistas, culturais, acadêmicos, organizações não governamentais, fundações, institutos e mercado, entre outras.

A disputa em questão remete a divergentes concepções de mundo, de educação, de indivíduos, portanto, de projetos antagônicos de sociedade que delegam, ao ensino escolar e à força de trabalho nela desenvolvida, a formação das gerações. Ressalta-se que

a educação, por um lado, cumpre funções estratégicas, seja como processo de instrução e condicionamento ideológico, seja ainda como esfera ampliada de realização e valorização do valor. Por outro lado, contudo, vale enfatizar que a negação da sua funcionalidade pode residir justamente na constituição de formas de consciência de classe, uma vez que a transmissão de conhecimento e saberes pode colocar em movimento formas de consciência direcionadas ao horizonte de suprassunção de todas as formas de antagonismos de classes. (BENINI et al., 2020, p. 4).

As constantes e cada vez mais intensas transformações no mundo do trabalho, operadas pela reestruturação produtiva mediante as inovações tecnológicas, têm causado profundo impacto tanto na formação quanto no trabalho docente.

Por isso, as decisões de governos operam com a finalidade de endereçar a política educacional de formação de professores, com vistas a garantir um projeto de sociabilidade, cujo marco se expressa em múltiplas dimensões. Essas dimensões concretizam-se em princípios, conteúdos, objetivos, diretrizes curriculares, tempo e lócus de formação, entre outras multifacetadas intenções da garantia da formação, apreendida como direito social.

Neste texto, prioriza-se o lócus da formação de professores no Brasil, a partir das informações constantes do Censo da Educação Superior 2020 (BRASIL, 2022), por ser revelador das grandes transformações operadas no mundo do trabalho que se expressam no campo de formação de professores, no período de 2011 a 2020.

Sobre o lócus de formação de professores da educação básica no Brasil, Araújo e Nicácio (2019, p. 21) questionam: “Qual o melhor lugar para ocorrer a formação de professores? Esta é uma das perguntas fundantes para a definição da Política de Formação”. Os autores expõem, entre outras conclusões, que:

II. O lócus deixou de ser a principal discussão e há hoje, tanto na crítica quanto nas políticas governamentais uma aceitação de múltiplos espaços da formação. Porém, nossa perspectiva ainda aposta na instituição pública como lócus prioritários para a formação.

III. A formação a distância tem garantido as instituições particulares mercantilizar e flexibilizar a formação docente sem o devido cuidado com a garantia da qualidade socialmente referenciada. (ARAÚJO, NICÁCIO, 2019, p. 21).

Importa, neste debate, registrar a posição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), quando se manifestou, a convite do Conselho Nacional de Educação¹, na defesa da sua “Tese I - A base do Curso de Pedagogia é a docência”:

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. A ação docente é o elemento fulcral do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base da formação do Curso de Pedagogia, portanto, é a

¹ “Em atenção ao convite formulado por esse egrégio Conselho Nacional de Educação para se manifestar a respeito da revisão da Resolução CNE/CP n. 1/2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), articulada com as demais entidades acadêmicas nacionais que subscrevem este documento, apresenta, de forma contextualizada, proposições fundamentadas para a referida Resolução” (ANFOPE, 2021). Assinaram o Manifesto em conjunto com a ANFOPE as seguintes entidades: ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização; ABdC – Associação Brasileira de Currículo; ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte: considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. (ANFOPE, 2021, p. 2).

O fato de a ANFOPE recorrer a essa Tese desde sua fundação² demonstra que, entre a concepção de formação de professores formulada pela política educacional e as práticas que dela decorrem,

Em relações assimétricas de poder, em distintos contextos, sentidos políticos e curriculares são mobilizados, defendidos e tensionados, influenciando, interferindo e incidindo sobre a produção e tradução das políticas, de diferentes e contingentes vieses. Ainda, quando pensamos em políticas curriculares e currículo compreendemos que esses são produtores de cultura como também produtos da cultura resultando na assunção da complexidade e da multiplicidade do conjunto de aspectos envolvidos [...]. (TORRES, MARTINEZ, 2023, p. 4-5).

A partir da Reforma educacional empreendida pela Lei n. 5.692/1971, que alterou substancialmente, em anos, o tempo de escolaridade básica, a formação de professores atingiu outro patamar, exigindo, inclusive, que o lócus de formação se ampliasse significativamente (BRASIL, 1971). Da mesma forma, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, que aumentou a descentralização da política educacional e estabeleceu novos encargos aos entes federativos, principalmente aos municípios, ensejou novamente ajustes nas políticas de formação de professores, alçando o lócus de formação a novos patamares (BRASIL, 1996).

Contudo, o século XXI tem logrado, a partir de profundas mudanças na base técnica produtiva, diante de um novo padrão de alcance das inovações

² A ANFOPE “tem como marco de sua origem a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE/PUC/SP), com a criação, em 2/4/1980, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, posteriormente configurado como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE, Belo Horizonte, 25/11/1983). Em 26/7/1990, durante o 5º Encontro Nacional (Belo Horizonte/MG), foi convocada a Assembleia Extraordinária, com o objetivo de ‘examinar a possibilidade de transformar a CONARCFE em uma ASSOCIAÇÃO NACIONAL’ (ANFOPE, 1990, p. 5). Tal ideia materializou-se em 1992, com a fundação da Anfope, que tem como primeiro presidente Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas”. (ANFOPE, 2016, p. 01).

tecnológicas que inovam a sociabilidade, novas mediações na formação docente, demandando reposicionamento tanto do Estado quanto das demais organizações que interagem com a temática.

As transformações da tessitura social, que já vinham sendo desenhadas desde os anos de 1970 no cenário mundial, têm provocado profundas alterações na divisão internacional do trabalho e vão se expressando de formas diferenciadas em cada país. O centro desse processo é o desenvolvimento desigual e combinado na lógica do modo de produção capitalista. Tais transformações vêm afetando tanto as políticas quanto o *locus* da formação de professores, ainda que, no caso brasileiro, esteja garantido pela legislação que “reconhece a universidade como *locus* privilegiado [...], explicitando a intencionalidade de articulação dos projetos de formação como projeto de formação humana, assumindo a formação sociopolítica dos educadores como princípio educativo” (GIARETA, DE PAULA, RIBEIRO, 2021, p. 5).

O QUE DIZ O CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2020 SOBRE O LÓCUS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SÉCULO XXI NO BRASIL?

O início do século XXI tem materializado, em maior escala, uma tendência de alteração do *locus* de formação de professores, que no século XX já se fazia visível, de forma ainda incipiente, por meio da educação a distância (EaD), vislumbrada, por uns, como a ampliação democrática de acesso ao conhecimento e à formação, por meio do alcance tecnológico. Segundo esse posicionamento, as novas tecnologias poderiam chegar com custos reduzidos de produção a lugares antes inacessíveis e, com isso, absorver populações inteiras que, até então, estariam fora de qualquer possibilidade de acesso a padrões culturais, de conhecimento e, portanto, de formação para o mundo do trabalho:

Para alguns estudiosos da educação a distância, como Peters (2009), a sua singularidade encontra-se na aplicação racional da organização do trabalho. Ao somar as tecnologias de informação e comunicação existentes com a organização racional do trabalho, Peters a define como a forma mais industrializada de ensino e aprendizagem. Para este apologeta da educação a distância, tal modalidade de ensino representa não somente a revolução na organização do trabalho

docente e nos métodos de ensino e aprendizagem, mas a possibilidade efetiva de barateamento e democratização do acesso à educação. (BENINI et al., 2020, p. 3).

Tabela 1 – Brasil: Evolução do número de cursos de graduação, por modalidade de ensino* e grau acadêmico - 2011 a 2020

Ano	Total geral*	Presencial			A distância		
		Total*	Bacharelado	Licenciatura	Total	Bacharelado	Licenciatura
2011	30.420	29.376	16.832	7.352	1.044	199	559
2012	31.866	30.718	17.486	7.613	1.148	217	581
2013	32.049	30.791	17.665	7.328	1.258	240	592
2014	32.878	31.513	18.319	7.261	1.365	290	595
2105	33.501	32.028	18.938	7.004	1.473	316	625
2106	34.366	32.704	19.795	6.693	1.662	387	663
2017	35.380	33.272	20.578	6.501	2.108	525	771
2108	37.962	34.785	21.882	6.419	3.177	855	996
2019	40.427	35.898	23.083	6.391	4.529	1.319	1.234
2020	41.953	35.837	23.242	6.205	6.116	1.849	1.512

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de: Censo da Educação Superior 2020 – Sinopses Estatísticas, 2022. (2023).

Notas:

* O Censo da Educação Superior registra o número de cursos que ofertaram Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico. Por uma opção de espaço e porque, inclusive, a defesa da ANFOPE é a de que professores podem ser formados em Licenciaturas e Bacharelados, não se exibem, aqui, os dados referentes ao Tecnológico.

* Os números da Coluna Total Geral são os números registrados no Censo da Educação Superior, considerando os cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico.

* O mesmo se processa para a coluna Total.

Os números das colunas 4 e 5 não correspondem à somatória das colunas Total Geral e Total para cada modalidade, porque se computam somente os números de cursos de Bacharelado e Licenciatura. Os cursos presenciais de Bacharelado e Licenciatura, em 2011, por exemplo, totalizaram 24.184 e em 2020, 29.447. Os cursos a distância, em 2011, foram 758; em 2020, 3.361 cursos.

A Tabela 1 registra que o total geral do número de cursos ofertados teve aumento de 38% no período em tela, ao se considerarem as modalidades presencial e a distância. Também se verifica que, no total de cursos na modalidade presencial, houve crescimento de 22% no período. Nos dados das colunas 4 e 5, observa-se que, no Bacharelado, o incremento foi de 38%. No entanto, para as Licenciaturas, houve queda de 16% de cursos na modalidade presencial nos anos de 2011 a 2020.

O número de cursos a distância, no mesmo período, teve elevação de 482%, em todos os graus acadêmicos (Bacharelado, Licenciatura e

Tecnológico), sendo que a maioria foi Tecnológico, 2.755 cursos. No caso dos cursos de Licenciatura, o aumento foi de 270% no período. Tal fato permite inferir que tem havido uma migração da formação nas Licenciaturas, do lócus presencial para cursos a distância.

A Tabela 2 demonstra a dinâmica das matrículas nas diferentes esferas administrativas.

Tabela 2 – Brasil: Evolução das matrículas de graduação, por categoria administrativa – Brasil – 2011 a 2020

Anos	Total geral	Total	Pública			Privada
			Federal	Estadual	Municipal	
2011	6.739.689	1.773.315	1.032.936	619.354	121.025	4.966.374
2012	7.037.688	1.897.376	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312
2013	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
2014	7.828.013	1.961.002	1.180.068	615.849	165.085	5.867.011
2015	8.027.297	1.952.145	1.214.635	618.633	118.877	6.075.152
2016	8.048.701	1.990.078	1.249.324	623.446	117.308	6.058.623
2017	8.286.663	2.045.356	1.306.351	641.865	97.140	6.241.307
2018	8.450.755	2.077.481	1.324.984	660.854	91.643	6.373.274
2019	8.603.824	2.080.146	1.335.254	656.585	88.307	6.523.678
2020	8.680.354	1.956.352	1.254.080	623.729	78.543	6.724.002

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de: Censo da Educação Superior 2020 – Sinopses Estatísticas, 2022. (2023).

No total geral, as matrículas cresceram 29% no período. Enquanto as matrículas na rede pública elevaram em 10,3%, na rede privada a ampliação foi de 35,4%. Constatase, também, praticamente uma estagnação nas matrículas na esfera administrativa estadual – 619.354 em 2011 e 623.729 em 2020, porque, em uma década, ocorreu um incremento de 4.375 novas matrículas.

As maiores universidades do país encontram-se no estado mais rico da federação brasileira, São Paulo, responsável pela política de educação superior em instituições como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). O dado revela que a questão de acesso a essas universidades é um fator decisivo da sua manutenção, para não interferir nas demais decisões institucionais, como as políticas de permanência e de financiamento³.

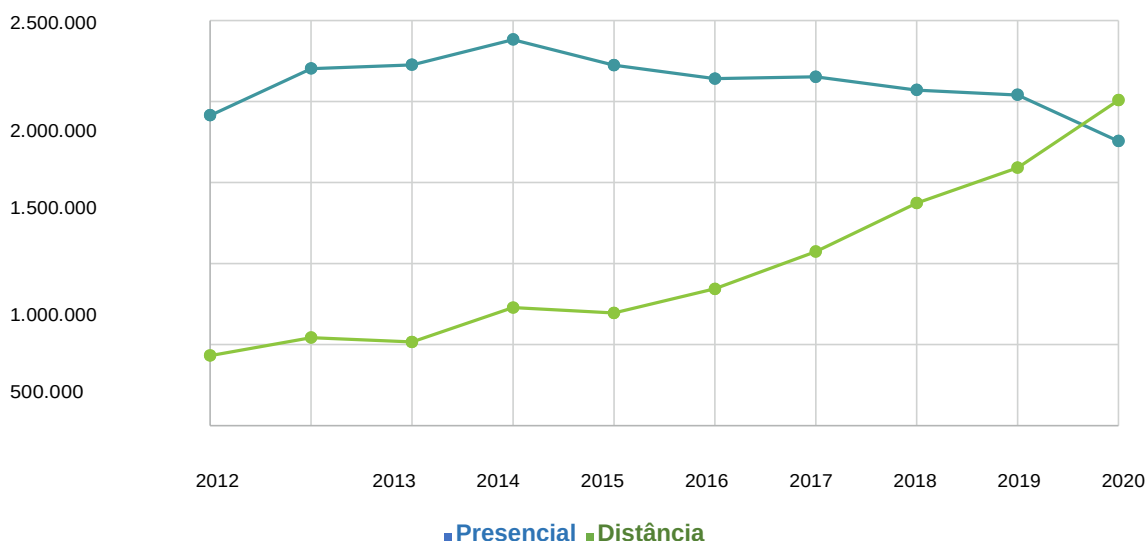
³ As universidades estaduais paulistas, em termos da educação superior do país, são as responsáveis pela maioria das matrículas dessa dependência administrativa. É, portanto, um

Como se vê na Tabela 2, as matrículas públicas municipais sofreram queda de 54%, revelando o declínio de uma política que se afirmava no período imediatamente anterior, que respondeu por um processo de interiorização da educação superior no país, lastreada na diversificação e diferenciação institucionais:

Por meio de diferentes dinâmicas e políticas, o cenário da educação superior, sobretudo, após 1995, vai-se traduzir por regulamentações pelo poder público federal, de maneira centralizada, sobretudo para as instituições públicas federais e privadas. Tais dispositivos legais vão naturalizar a diversificação e diferenciação da educação superior e contribuir para a intensificação dos processos de expansão das IES, sobretudo do setor privado, numa escala sem precedentes na educação nacional e, ao mesmo tempo, contribuir para a alteração da lógica e das dinâmicas organizativas das IES públicas, principalmente as federais. (DOURADO, 2011, p. 57).

Em relação às matrículas, o Censo registra:

Gráfico 1 - BRASIL: Evolução do Número de Ingressantes de Graduação por Modalidade de Ensino: 2011-2020



Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior/2020

caso particular no quadro nacional. As matrículas das universidades estaduais paulistas estão somadas às demais matrículas dos outros estados, nessa dependência. Sobre as universidades estaduais paulistas, ver: BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo.; AMARAL, Nelson Cardoso. O custo do aluno das 2.537 instituições de educação superior brasileiras: cai um mito? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, e243866, 2022.

Os números ilustrados no Gráfico 1 e descritos pelo Censo estão assim comentados:

O número de ingressantes a distância parte do total de 431.597, em 2011, e, seguindo uma tendência de crescimento contínua, alcança o total de 2.008.979, em 2020, o que representa incremento de 365,5%. Os ingressantes presenciais, por sua vez, partem do total de 1.915.098, em 2011, e apresentam tendência de crescimento nos quatro primeiros anos do período, seguida de discreta tendência de queda, alcançando o número de 1.756.496, em 2020. (BRASIL, 2022, p. 24).

Os dados do Gráfico 1 também confirmam a análise exposta a seguir, porque, de fato, suas linhas se invertem exatamente em 2020, colocando o ingresso na educação a distância à frente da educação presencial. Evidencia-se o efeito produzido pela política educacional:

No contexto brasileiro, *locus* histórico-particular no qual a educação a distância é percebida como objeto de estudo deste ensaio, o entusiasmo com a referida modalidade de ensino não poderia ser maior. Promessa de campanha do presidente eleito Jair Messias Bolsonaro, que anunciou um novo Brasil livre de ideologias, sua materialização como diretriz política é nítida. Duas medidas demonstram tal diretriz: a ampliação da modalidade a distância do limite de 20% para até 40% nos cursos de graduação presencial e; possibilidade de até 20% da carga horária ser realizada a distância, nos cursos diurnos, e até 30% para os cursos noturnos, isto no ensino médio (BENINI et al., 2019, p. 02).

As matrículas a distância, em sua totalidade, ultrapassaram as presenciais também em 2020. Embora o fato demonstre a tendência geral, ao se desagregarem as matrículas por cursos, confirma-se, em vários cursos, a tendência de a educação a distância vir absorvendo cada vez mais matrículas ainda antes de 2020.

Uma publicação empresarial, o Guia do Estudante, em matéria assinada por Spagna e atualizada em 15 de fevereiro de 2022, inclui dados sobre cursos a distância no Brasil, cujo *ranking* é visualizado na tabela a seguir:

Tabela 3 – Brasil: *Ranking* de cursos à distância com maior número de matrículas nas redes públicas e privadas (2022)

Rede Pública		Rede Privada	
Curso	Matrículas	Curso	Matrículas
Pedagogia	12.335	Pedagogia:	515.057
Matemática – Formação de professor	9.566	Administração:	251.495
Administração Pública	8.057	Contabilidade:	151.110
Administração	6.878	Gestão de Pessoas:	117.913
Letras – Português – Formação de professor	6.570	Educação Física:	94.842
Biologia– Formação de professor	3.968	Serviço Social:	86.391

Fonte: elaborada pelas autoras a partir de: (SPAGNA, 2022), em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/ensino-a-distancia-os-cursos-mais-procurados-e-os-maiores-desafios/>. (2023).

Os dados constantes nesse sítio divulgam, de forma apologeta e propagandística, as virtudes e benesses da educação a distância. O curso de Pedagogia aparece como o número um do *ranking*, o que já havia sido anotado:

Analizando o curso de Pedagogia, a configuração entre as modalidades e os setores, [...], demonstra que a modalidade a distância nas universidades privadas somou, no ano de 2012, 258.579 matrículas, o que corresponde a 43% do total de matriculados no curso, sendo assim a maior concentração de matrículas, considerando-se as duas modalidades e os setores público e privado. (BENINI, FERNANDES, ARAÚJO, 2015, p. 73).

As situações mencionadas confirmam que, para alguns cursos, a aceleração de oferta a distância já estava bastante superior, antes mesmo de 2020. Mostram, ainda, que, para determinadas áreas de formação, a modalidade a distância tem sido grande alternativa, como é o caso do curso de Pedagogia, que interessa esta análise, dada a presente contenda pelo lócus. Se, em tempos não tão remotos, polêmica se colocou entre os setores público e privado, com a presença física, na atualidade a disputa é acrescida e se complexifica, pela modalidade a distância, por meio do mercado. Assim:

No decorrer dos últimos anos, principalmente a partir da primeira década dos anos 2000, a educação a distância, devido ao crescimento exponencial de cursos e matrículas, tem-se apresentado como uma dimensão crescente no ambiente acadêmico, não apenas na oferta de cursos, mas também como objeto de investigação científica. (Id. Ibid. p. 67-68).

O Censo da Educação Superior de 2020 informa, para o período, a Taxa de Conclusão Acumulada (TCA) e a Taxa de Desistência Acumulada (TDA) para os cursos de graduação que formam professores⁴. Sobre essas variáveis, no período em tela, o curso de Pedagogia teve uma TCA de 48% e TDA de 52%. Ainda que a taxa de desistência tenha sido maior que a de conclusão no período, foi o curso com a menor taxa de desistência, ainda assim, muito alta. Ganhou destaque com maior TDA o curso de Física, com 72% de desistência (BRASIL, 2022). Contudo, a participação das instituições públicas na modalidade a distância exibiu certa estabilidade no período, que iniciou com 4,7% e terminou com 5% dos cursos. Já as instituições privadas de ensino, em 2011, ofertavam 2,8% e avançaram para 17,9%, em 2020. Foram, portanto, responsáveis por 82,1%, dos cursos na modalidade a distância em 2020. (BRASIL, 2022). Obviamente que essa escala tão elevada de oferta de cursos na modalidade a distância tem efeitos significativos na TDA.

Em relação às vagas disponíveis nas instituições de educação superior, importa o registro:

Em 2020 foi ofertado o total de 19.626.441 vagas, das quais 68,9% a distância e 31,1% presenciais. Além disso, 95,6% das vagas foram ofertadas na categoria privada, contra 4,4% ofertadas na categoria pública. Vale dizer que, do total de vagas presenciais, 11,9% são públicas e 88,1% são privadas; das vagas a distância, 1,0% são públicas e 99,0% são privadas. Considerando o tipo de vagas, tem-se a seguinte distribuição total: 73,0% de vagas novas, 26,7% de vagas remanescentes e 0,3% de vagas em programas especiais. (BRASIL, 2020, p. 19).

⁴ O Censo registra os cursos de formação de professores em: Pedagogia, Geografia, Artes, Biologia, História, Educação Física, Língua Portuguesa, Sociologia, Língua Estrangeira, Química, Filosofia, Matemática, Física e média Brasil (todos os cursos).

Os efeitos da política educacional para a formação de professores do último período, como o aumento da modalidade a distância para os cursos presenciais, de 20% para 40%, podem ser ilustrados com este exemplo verificado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Em 2022, a UFMS intentou suspender, principalmente nos *campi* do interior do estado, já que se trata de uma universidade *multicampi*, turmas de graduação de formação de professores na modalidade presencial e, no limite, ofertá-las somente na modalidade a distância. Sobre tal política de gestão local da instituição:

A Adufms vem a público manifestar a sua defesa veemente à manutenção de cursos de licenciatura na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, considerando o alto índice de suspensões de suas respectivas ofertas, sobretudo, nos *campi* do interior do estado, como se pode verificar na pauta da reunião do Conselho de Graduação (COGRAD), do dia 17.08 de 2022. É grave e causa ampla preocupação que a Reitoria pretenda suspender turmas, em uma política de sucateamento de tais graduações, como se estas fossem de menor valor ou pudessem ser ministrados apenas em modalidade EaD (Ensino a distância). Tal medida configura um ataque à formação de profissionais da educação. O mesmo método tem sido aplicado a variadas graduações em licenciatura na instituição, com objetivo de suspensão de oferta de vagas nos processos seletivos. É o caso das licenciaturas em Ciências Sociais no Campus Naviraí (CPNV); Pedagogia no Campus Ponta Porã (CPP); e em Letras com habilitação em Português-Espanhol e Letras com habilitação em Português-Inglês, no Campus Pantanal. (ADUFMS, 2022, p. 01).

Certamente, no quadro das universidades públicas, deve se tratar de um caso isolado, por opção de sua gestão. Contudo, não é menos preocupante para o campo de formação de professores. Decisões como esta, ainda que isoladas, podem estar contribuindo para que os dados do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020, sobre a Meta 15, diante dos indicadores construídos para seu acompanhamento, indiquem que a Meta não foi atingida. Na educação infantil, a média brasileira para a Meta atingiu 60,7% e na Região Centro-Oeste, 63,8%, correspondendo ao estado de Mato Grosso 68,9%, estado de Mato Grosso do Sul 58,9%, estado de Goiás 65,5% e Distrito Federal 63,3%, em 2021. No caso da formação de professor para o ensino fundamental, o indicador mostrou a média nacional de 71,2%. O estado de Mato Grosso chegou a 79,8%, o estado de Mato Grosso do Sul atingiu

83,8%, o estado de Goiás, 74,8% e o Distrito Federal ficou em 81,9% em 2021. (BRASIL, 2022).

Um relevante registro feito pelo Censo da Educação Superior foi no tocante à variável cor/raça do aluno em relação às matrículas, no período considerado. Em 2011, 62% se declararam brancos, 35% pretos/pardos e 3% amarelos/indígenas. Em 2020, ocorreu uma alteração substantiva: 52% brancos, 46% pretos/pardos, permanecendo amarelos/indígenas em 3%. (BRASIL, 2022). Ao cotejar esses dados com um estudo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), publicado em 2014, que computou a participação dos professores das redes estaduais e municipais de ensino segundo a cor/raça no Brasil, observou-se que a participação de professores que se declararam negros era de 37,94% em 2002 e de 44,84% em 2013. (DIEESE, 2014).

Uma das explicações sobre o aumento da participação de professores que se declararam negros, de acordo com o DIEESE, entre as transformações em curso na sociedade brasileira ao longo dos anos, foi:

Um segundo elemento a ser considerado nesta análise são as políticas afirmativas dos governos com recorte na questão racial. A população passa a se reconhecer mais como negra, em função de uma valorização das condições étnicas e raciais. Outro ponto relevante são as ações dos movimentos sociais organizados que ganharam evidência nos últimos anos, obrigando o Estado a estabelecer outro tipo de relação com os grupos organizados e a sociedade, em geral. Os grupos sociais envolvidos na temática racial passaram a ser sujeitos envolvidos na formulação de políticas públicas específicas na questão racial, no âmbito da saúde e da educação, principalmente. Entre as iniciativas na educação destacam-se a criação da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" na rede de ensino; a criação do Prouni (Programa Universidade Para Todos), em 2005; o apoio às ações afirmativas nas universidades públicas, como a política de cotas; além do Fies (Programa de Financiamento Estudantil), que já contemplava atendimento ao estudante, de modo geral, mas que, em meio ao debate racial, torna-se mais específico com critérios de raça e cor. (DIEESE, 2014, p. 04).

Pontua-se que os elementos destacados pelo DIEESE que alavancaram a presença de professoras negras nas redes públicas de ensino fizeram parte das políticas afirmativas dos governos federais entre 2003 e 2015, que foram destituídas pelo golpe jurídico-parlamentar-midiático em 2015, sem

comprovação de responsabilidades. Os governos que vieram na sequência trataram do desmonte dessas mesmas políticas, com exceção daquelas destinadas ao financiamento do setor privado da educação superior. Mas esses governos também já passaram, e retorna-se ao governo cujo programa tem, entre seus objetivos, a inclusão por meio das políticas afirmativas, e, entre estas, as da educação. Ao se considerarem as políticas de formação de professores, quando as matrículas no curso de Pedagogia responderam a um percentual de 92% de presença feminina em 2020 (BRASIL, 2022), que vai compor a força de trabalho docente da educação básica nas redes públicas de ensino, as políticas afirmativas assumem importância fundamental na garantia do direito ao trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, de caráter exploratório, observou alterações no locus de formação de professores, tendo como centro o curso de Pedagogia, diante do Censo da Educação Superior 2020, publicado em 2022 (BRASIL, 2022).

O Censo da Educação Superior 2020 confirma a tendência vigente, da alteração do locus da modalidade presencial para a modalidade a distância dos cursos de graduação que formam os professores para a educação básica.

A materialidade dessa alteração vem sendo possível mediante processos de reestruturação produtiva que avançam, em conjuntura mundial, por meio de novos padrões tecnológicos que impõem novas funções e redefinem o desenho do Estado na relação entre sociedade e divisão internacional do trabalho.

A disputa pelo locus de formação de professores, no Brasil, está inserida na discussão por um projeto de sociabilidade que permite que essa formação se dê tanto na instituição pública quanto na instituição privada. A primeira delas forma o professor tendo como processo condutor as políticas sociais que objetivam a materialidade de direitos, neste caso, o direito à educação. No segundo caso, a educação é transformada em mercadoria e a formação do professor está posta à venda. Essa contenda entre público e privado na formação de professores, até o advento da reestruturação produtiva e de suas

inovações tecnológicas, se expressava, entre outras, pela presença física do aluno e a modalidade presencial era absoluta.

As inovações tecnológicas atuais alteram qualitativa e quantitativamente o padrão da formação de professores e trazem, para o cotidiano, a modalidade a distância, com implicações significativas para o trabalho docente, pois

na modalidade a distância, ao produzir com menores custos a instrução do trabalhador, dada a intensificação da objetivação e divisão do trabalho, a tendência, a longo prazo, é a desvalorização da força de trabalho em sentido amplo, e não somente do trabalhador docente. Com efeito, quanto maior a oferta da mercadoria força de trabalho, menor é o seu preço – logo, o salário –, uma vez que a tendência do preço do salário, em que pesem as políticas na sua configuração, é a sua determinação de acordo com a oferta e a demanda. (BENINI et al., 2020, p. 19).

O Censo da Educação Superior 2020 revela a série histórica da alteração de lócus entre 2011 e 2020, período ainda marcado pela afirmação e ampliação de direitos sociais e também de negação desses direitos, iniciada em 2016. O último ano do registro do Censo, 2020, foi o primeiro ano da pandemia Covid 19, que impôs o trabalho docente de forma emergencial em trabalho remoto, mediante o uso das plataformas digitais do capital. Nesse cenário, aos olhos de muitos, confundem-se a educação a distância e o trabalho remoto, como se ambos pudessem ser caracterizados somente pelo distanciamento físico e pela mediação tecnológica na relação ensino-aprendizagem.

Certamente a pandemia pôs em xeque o discurso do alcance da suposta democratização do acesso à educação, quando se alegava que a educação atingiria pessoas sem condições de frequentar as universidades. Mas a educação a distância ficou inacessível a imensos setores da população brasileira, por um lado, devido à carência de recursos inerentes às tecnologias para a sua prática e, por outro, devido à condução da política educacional pelo governo federal que, ao invés de ampliar os direitos da população, restringiu-os⁵, no período.

⁵ Sobre este tema ver: CEPEDISA E CONECTAS DIREITOS HUMANOS. Direitos na Pandemia. Mapeamento e análises das normas jurídicas de repostas à Covid-19 no Brasil. Boletim n. 10, 20/01/2021. Disponível em: < <https://www.conectas.org/publicacao/boletim-direitos-na-pandemia-no-10/> >. Acesso em: 23 fev. de 2023.

A função docente e a instituição escola vivem tempos turbulentos. São acusadas de não cumprir adequadamente com a tarefa de ensinar conhecimentos, têm seus orçamentos cada vez mais reduzidos – isso vale tanto para salários de professoras quanto para as verbas de custeio de programas como merenda escolar, transporte escolar, aquisição de equipamentos, reforma de prédios – e vivem ameaçadas pelas tecnologias de informação e comunicação que prometem aprendizados rápidos, fáceis e divertidos, sem necessidade de salas de aula e professoras. Mas também a turbulência ocorre porque sobre a escola e os professores e professoras recaíram nos últimos anos muitas tarefas de ensino e socialização das culturas juvenis que antes eram de domínio da família e de outras instituições. Mapear este território de tensões educacionais e entender melhor as questões políticas aí envolvidas pode ajudar a traçar estratégias pedagógicas mais adequadas não apenas para lecionar, mas para sobreviver nas salas de aula. (SEFFNER, 2017, p. 200).

Avançar para superar esse contexto histórico, por meio de uma política educacional que coloque a formação do professor e o trabalho docente no centro da retomada do direito à educação para todos no país, é compromisso emergente. Os dados do Censo da Educação Superior 2020 expressam, em números, o gigantismo dos desafios, das contradições e das rupturas a partir da alteração do lócus da formação, que precisará ser equacionada por uma outra política de formação, para esperarmos!

REFERÊNCIAS

ADUFMS. *Nota em defesa dos cursos de licenciatura da UFMS*. Campo Grande, 16-08-2022. Disponível em: < <https://adufms.org.br/nota/nota-em-defesa-dos-cursos-de-licenciatura-da-ufms/> >. Acesso em: 21 fev. 2023.

ANFOPE. Manifesto a respeito da revisão da Resolução CNE/CP n. 1/2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (fev. 2021). Disponível em: < <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf> >. Acesso em: 8 fev. 2023.

ANFOPE. Histórico. Texto adaptado do Documento Final do XVIII ENANFOPE – 2016. Disponível em: < <https://www.anfope.org.br/historico/#:~:text=Tal%20ideia%20materializou%2Ds,e%20em,no%20campo%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20brasileira.> >. Acesso em: 9 fev. 2023.

ARAÚJO, José Júlio Cesar do Nascimento.; NICÁCIO, Marcondes de Lima. O debate sobre o lócus e nível da formação de professores para a educação

básica no Brasil. *Educação*, 44, e41/ 1–29.
<https://doi.org/10.5902/1984644435164>

BENINI, Elcio G. et al. *Educação em tempos de crise: educação a distância como forma de desvalorização do trabalho. Trabalho, Educação e Saúde*, v. 18, n. 3, 2020, e00307139. DOI:10.1590/1981-7746-sol00307

BENINI, Elcio Gustavo.; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola., ARAÚJO, Carla Bussato Zandavalli M. Educação a distância: configurações, políticas e contradições engendradas no trabalho docente. *Política & Sociedade*, Florianópolis, vol. 14, nº 29, Jan./Abr. de 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n29p67/29407> >. Acesso em: 17 fev. 2023.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo.; AMARAL, Nelson Cardoso. O custo do aluno das 2.537 instituições de educação superior brasileiras: cai um mito? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, e243866, 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm >. Acesso em: 9 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020*. Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2020*. Brasília, 2022. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> >. Acesso em 9 fev. 2023.

CEPEDISA E CONECTAS DIREITOS HUMANOS. Direitos na Pandemia. Mapeamento e análises das normas jurídicas de repostas à Covid-19 no Brasil. Boletim n. 10, 20/01/2021. São Paulo. Disponível em: < <https://www.conectas.org/publicacao/boletim-direitos-na-pandemia-no-10/> >. Acesso em: 23 fev. de 2023.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica*. Nota Técnica n. 141. São Paulo, 2014. Disponível em: < <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.html> >. Acesso em: 21 fev. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. *RBPAE* – v.27, n.1, p. 53-65, jan./abr. 2011.

GIARETA, Paulo Fioravante.; DE PAULA, Beatriz Mussio Magalhães.; RIBEIRO, Flávia Moreira. A pedagogia universitária e a formação de professores para a educação básica: aproximações e desafios. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 12, p. e021002, 2021. DOI: 10.22294/eduperppgeufv.v12i01.9654. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9654>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. IN: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. (Orgs.). *Golpes na História e na Escola - o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez, ANPUH-SP, 2017, p. 199-218.

SPAGNA, Julia Di. *Ensino a distância: os cursos mais procurados e os maiores desafios*. São Paulo, 2022. Disponível em: < <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/ensino-a-distancia-os-cursos-mais-procurados-e-os-maiores-desafios/> >. Acesso em: 17 fev. 2023.

TORRES, Wagner Nobrega., & MARTINEZ, Silvia Alicia. What do studies say about curriculum policies in pedagogy courses? An analysis from the Capes thesis catalog and dissertations (2010 - 2020). *Education Policy Analysis Archives*, 31. 2023. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7617>

CAPITULO VIII

**EDUCAÇÃO BÁSICA RESISTÊNCIA NO ESPAÇO
ESCOLAR A PARTIR DE SABERES DECOLONIAIS**

Beleni Saléte Grando

Neste texto, trago reflexões sobre o nosso trabalho no grupo de pesquisa, donde trago um recorte para pensar a Educação Básica como resistência no espaço escolar a partir de outros saberes, Decoloniais. De forma mais enxuta, dialogo com os saberes e práticas pedagógicas formativas que desenvolvemos coletivamente, como pesquisadora e professora, envolvida com diferentes projetos de ensino, pesquisa e extensão. Especialmente a extensão como nosso espaço de intercambiar as redes de ensino e os diferentes contextos formativos da Educação Infantil e Educação Básica urbana, da Educação Escolar Indígena (que contempla especialmente os primeiros anos de escolarização), e dos espaços de graduação e pós-graduação que potencializam os estudos no Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC, em Mato Grosso.

Ao me referir aos trabalhos coletivos, buscarei fazer um movimento de aprender com o corpo-outro mediado pela educação, pois nela nos reconhecemos e nos diferenciamos em diálogo de recíprocas aprendizagens. No texto, destaco as potencialidades para lermos a Educação Básica, apesar da escola, como um espaço de construção de outras realidades epistêmicas decoloniais.

Como professora em Mato Grosso, faço reflexões tendo por referência, além dos estudos coletivos, as minhas vivências com colegas indígenas e suas

comunidades, proporcionadas por encontros de formações de professores para a Educação Básica, desde 1994, todos demandados pelo movimento de luta pela educação específica e diferenciada para cada povo. Essas outras possibilidades de compreender as educações foram mediadas com o conhecimento oportunizado junto às sociedades Tapirapé (Apyãwa), Bororo (Boe), Xavante (A'uwe), Bakairi (Kurâ) e Chiquitano.

No COEDUC, atualmente convivemos e partilhamos conhecimentos decoloniais com mais de 10 povos, dos 43 povos que vivem em Mato Grosso. Com esses professores indígenas trabalhamos a formação continuada voltada à alfabetização e na produção de materiais didáticos interculturais e bilíngues, por meio do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT/MEC. Segundo os dados atuais disponíveis no site¹ da Secretaria de Estado de Educação, em 2020, eram 71 escolas sob sua gestão, com aproximadamente 13 mil estudantes matriculados. Além das escolas sob a gestão do estado, em cada território também são reivindicadas junto aos municípios, as escolas e a contratação de professores para atender as crianças da Educação Básica, e em alguns casos, da Educação Infantil².

Acompanhamos no início de cada ano letivo, o movimento de resistência e luta dos professores indígenas em nome de suas comunidades (aldeias e territórios), no processo de definição das turmas e da atribuição de aulas, além das aventuras enfrentadas para o reconhecimento do direito às estruturas escolares e materiais didáticos próprios, como previsto na legislação brasileira.

Com os professores indígenas, realizamos a “formação-ação-intercultural” no grupo de pesquisa COEDUC articulando as formações dos estudantes,

¹ <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/16795498-educacao-indigena> - Acesso em 5 de março de 2023

² Sobre a Educação Infantil, não trataremos neste texto, mas temos buscado contribuir com o debate e, especialmente, a leitura não padronizada das complexas realidades indígenas. A visibilidade em 2023, do genocídio *Yanomami*, pode ser importante se tivermos a capacidade de olhar os indígenas que moram ao lado das nossas casas, ou seja, dos que vivem nas cidades, nos municípios e estados, onde movamos. Pois no Brasil, os povos indígenas estão presente com 305 formas próprias de se identificar e organizar como povo-etnia, em todos os estados e no Distrito Federal. Com a violência Yanomami podemos reconhecer as diversas violências vividas cotidianamente, pois são filtradas pelos gestores do estado e, a educação e saúde, são os poucos espaços nos quais está presente. (Relatório de abril de 2022 - <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/yanomami-sob-ataque-garimpo-ilegal-na-terra-indigena-yanomami-e-propostas-para> - Acesso em 5 de março de 2023)

professores e pesquisadores da universidade e dos professores da Educação Básica, nas escolas indígenas e não indígenas. (GRANDO, STROHER, CAMPOS, 2020).

Para Marín (2009), este é um grande desafio:

A abordagem da relação entre o saber local e o saber 'universal', [...] é nossa principal referência para a proposição teórica da descolonização do saber. [...] sendo a conquista pelas novas gerações das visões de mundo, dos sistemas de valores e dos fundamentos para construir seus próprios conhecimentos. O desafio [...] é partir de cada realidade, com base na revalorização das línguas e culturas locais e na adaptação de suas possibilidades ao contexto global (2009, p. 7).

Neste movimento de revalorização das línguas e culturas, a pesquisa de Neide Campos (2021), nos apresenta as trajetórias formativas das professoras Boe e conclui, se referindo à virada epistêmica protagonizada pelas mesmas, que estas atuam explicitando a amálgama de ser professoras e mulheres, numa sociedade matriarcal e matrilinear. Entendem que as possibilidades de formação e atuação profissional se inscrevem na dinâmica da própria cultura indígena e nisso garantem práticas pedagógicas com saberes decoloniais e interculturais quando ressignificam a cultura escolar, assumindo o papel de mulheres detentoras dos saberes tradicionais e responsáveis pelas educações dos corpos-crianças nas tradições clânicas. Observamos que as experiências formativas se ampliam pela pesquisa e pelas formações em ação permanente com os professores e suas comunidades escolares.

No entanto, na contramão deste movimento formativo mobilizado pelo grupo de pesquisa, a educação escolar indígena vivencia a colonialidade do poder na educação que se impõe de muitas formas, para além de não terem nas instâncias de gestão representantes indígenas, no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEIMT), os representantes ficam vulneráveis aos recursos e deliberações da Seduc-MT para se movimentar em relação às pautas específicas que melhor atenderiam a reivindicação dos povos indígenas.

O poder econômico e estrutural da Seduc-MT, acaba por limitar a posição decolonial dos conselheiros indígenas que lutam historicamente pela Educação Básica, incluindo a formação em nível superior de professores indígenas. Vale destacar que em Mato Grosso, temos um forte movimento pelo agronegócio nas

terras indígenas³ (plantio de soja, por exemplo) com a presença de alguns poucos representantes de povos indígenas, mas que se aliam ao poder constituído que é oposto aos direitos dos povos indígenas, não reconhecendo os territórios tradicionais ou garantindo a saúde e a proteção necessárias à vida coletiva, como bem de perto, acompanhamos as comunidades no período de 2020 a 2022 no difícil enfrentamento, especialmente pela desinformação empreendida pelo poder público federal, com a chegada da Pandemia do Covid-19.

Para nos respaldar sobre a compreensão da colonialidade e, portanto, nos movimentar na construção de nossas possibilidades com os saberes decoloniais, buscamos as reflexões teóricas sobre o impacto da manutenção de uma forma de pensar e sentir que marca e adentra a América Latina, impostas por relações de poder autoritárias que se legitimam nos poderes hegemônicos econômicos pela exploração do outro não europeu, não branco, não cristão. Assim, buscamos a leitura crítica da realidade sobre a colonialidade⁴, como forma de representação de uma lógica herdada desde a colonização europeia do século XV, mas que se realinha e se instaura de forma hegemônica até o século XIX, sustentando-se nas estruturas de exploração sofisticada do corpo-outro, garantindo legislações que asseguram a submissão e eliminação de grupos ameríndios e africanos escravizados trazidos para o continente.

³ O recente processo de ocupação do estado a partir da década de 1970, predominantemente por sulistas e paulistas, revela uma pressão permanente legitimada pelo poder público para a desocupação dos territórios tradicionais e doação aos latifúndios que se ocupam da implementação de produtos agrícolas para importação, como soja, milho, algodão e carne bovina. Como expressa o site “Agrosaber”, que visa informar sobre as “perdas” econômicas para uso do estado para apagar as lutas históricas dos povos indígenas para a retomada de seus territórios: <https://agrosaber.com.br/conheca-os-10-municipios-mais-afetados-com-perdas-de-terras-em-mato-grosso/> - Acesso em 5 março de 2023.

⁴ Nos referimos ao movimento deflagrado em 1998, com o encontro realizado na Universidad Central de Venezuela e que reuniu, com a parceira do Conselho Latino Americano de Ciências Sociais (CLACSO) pesquisadores que publicam, em 2000: *“La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”*. Esta obra é um marco relevante do pensamento crítico que tensiona e desnuda a relação Modernidade/Colonialidade. Entre os mais difundidos no Brasil, estão Walter Dignolo, Enrique Dussel e Aníbal Quijano. O movimento se expande e traz outros relevantes colaboradores ampliam o debate crítico, inclusive em diálogo com a educação, inclusive revitalizando Paulo Freire como um dos pioneiros da decolonialidade latino-americana. Entre os que se somam neste movimento, dialogamos em nossos estudos também com Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh e Boaventura de Sousa Santos, entre outros.

Com Quijano (2005), compreendemos por colonialidade um padrão que se impõe pelo poder que se legitima com a “[...] classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que, desde então, permeia as dimensões mais importantes do poder mundial [...]” (2005, p. 248). Com isso, compreendemos que a colonialidade se impõe nas práticas cotidianas e impactam as individualidades e coletividades sobre as populações indígenas, e, portanto, também sobre as suas milenares educações, quando o direito lhes chega como luta e resistência, pela Educação Básica.

Mesmo na educação escolar, as estruturas da gestão pública se apresentam como representações das relações opressoras e exploratórias que se revitalizam e ampliam formas cada vez mais sofisticadas amparadas pela política neoliberal e o capitalismo, como expressão da globalização da sociedade ocidental moderna.

Para este trabalho, nos inspiramos na sistematização feita por um integrante, mais recentemente reconhecido no movimento dos cientistas decoloniais em direção ao reconhecimento do “Sul” como outra forma de aprender a ver e ver-se no mundo. Em diálogo com Boaventura de Sousa Santos (1995, p. 508), faremos um exercício metodológico para apresentar como nosso grupo de pesquisa, extensão e ensino, faz um movimento de ir ao encontro de “uma epistemologia do Sul”, para tal, recorreremos as suas “três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”.

É importante trazer a perspectiva de Santos (1995) em seus três movimentos fundamentais para reconhecer e poder possibilitar uma perspectiva de educação que se paute em princípios outros, diferente da colonialidade centrada no pensamento ocidental opressor, patriarcal, machista e misógino, e que faz com que se mantenha a relação de poder sobre a corporeidade reconhecendo somente o que se mantém mais próximo deste padrão. Ao pensarmos a Educação Básica no Brasil, necessariamente temos que desconstruir esse pensamento e criarmos outras lógicas que se opõem na prática, a essa estrutura de reprodução que marginaliza as relações de poder

mediadas pelas afetividades e reconhecimentos mútuos de formas diversas de ser no mundo.

O autor nos possibilita pensar que para irmos ao encontro de uma outra perspectiva de educação é importante reconhecer três orientações. A primeira delas é reconhecer que há o que aprender de uma outra forma, de um outro lugar. Como ele afirma, existe um outro lugar, o Sul. Ou seja, outras possibilidades que não essa centralizada numa perspectiva de norte ou seja, da lógica ocidental europeia que nos marca na colonialidade, pautada em quem pode mais e assume a opressão sobre o outro. Na escola, como observamos desde a Educação Infantil, essa prática é recorrente e desde cedo a criança/pessoa é inferiorizada. Para o autor, reconhecer que essa é uma prática é ser capaz de enxergar a colonialidade, desprender-se dela e ir além do desse lugar focado numa centralidade opressora.

A segunda opção que ele nos apresenta como um caminho para acessar os saberes decoloniais é aprender ir ao encontro deste Sul, ou seja, reconhecer que para além do saber imposto pela prática opressora, existe outro saber que precisamos aprender. Ao aprender o saber do “Sul”, este nos possibilita reconhecer outras perspectivas de humanização pela educação que são diferentes das que fazemos, pois passamos a enxergar que são autoritárias e opressoras.

No movimento fundamental para apropriar-se destes saberes decoloniais, Santos (1995) nos sugere fazer o terceiro movimento que é fundamental para aprender a partir do Sul e com o Sul. Nessa perspectiva decolonial, podemos reconhecer que há uma possibilidade de na Educação Básica, resistirmos aos processos fundamentais que estruturam o pensamento ocidental moderno e que se alimenta e reproduz nas práticas escolares. Ou seja, há um outro que conhece e com o qual se aprende, mesmo nos espaços em que, como adultos da relação, ocupamos o lugar de quem sabe.

Para caminharmos em direção aos saberes decoloniais da Educação Básica, iniciamos por reconhecer que impera um pensamento mítico congelado que se mantém desde a colonização europeia e que o reproduzimos na escola. Por exemplo, quando reforçamos conteúdos e práticas que invisibiliza as

resistências e conhecimentos fundamentais dos povos originários que até hoje alimentam nossa sociedade com alimentos, línguas, ambiente, espiritualidade, pensamento.

Essa forma de reproduzir um padrão único de forma autoritária e opressora se impõem à individualidade e à coletividade, uma posição congelada do lugar de quem já sabe e, portanto, não tem o que aprender. Ao chegar na comunidade, a escola impõe-se a exemplo dos jesuítas, determinando a sua língua, sua religião, sua compreensão de mundo e os papéis definidos do que considera ideais para a sua perspectiva de sociedade.

Observa-se assim, nos espaços ocupados pela Educação Básica, nas práticas altamente disciplinares um padrão de corpo-criança, corpo-jovem e corpo-adulto, pois não há o reconhecimento do outro e de suas práticas. Na perspectiva de Boaventura Santos, o movimento em direção ao Sul poderia possibilitar conhecer e assim compreender o que está escondido no espaço escolar como princípios cristalizados que se reproduzem sem questionamento com estratégias de sedução pautadas na submissão do outro.

A escola impõe sua fala sem reconhecer-se na comunidade em que se insere. No entanto, para acessar os saberes decoloniais, os professores devem aprender, o Sul, ou seja, os diferentes contextos socioculturais e históricos nos quais a Educação Básica foi reivindicada.

A escola em uma comunidade, por mais urbanizada que seja, deve se reconhecer a partir da história que expressa as lutas das pessoas que garantiram os filhos a educação próxima à sua casa. O acesso aos bens que consideram fundamentais para a inserção das crianças e jovens na sociedade, como princípio de luta, visa o acesso às condições básicas e necessárias à humanização e melhoria de vida familiar. Ignorar a história é reafirmar a colonialidade do poder e do ser pela escola, por isso, há que aprender que há outras possibilidades de ser e viver que são tão válidas quanto qualquer outra. Esse é um dos primeiros conhecimentos – ou saberes decoloniais – fundamentais para a Educação Básica, ir ao encontro das pessoas que fazem a escola e conhece-las.

Nesse movimento para conhecer outras possibilidades de educar-se na escola, implica, em nossa perspectiva, em conhecer e reconhecer a realidade das crianças brasileiras desde o período colonial. As formações de professores e professoras podem ter dado acesso a história da criança e infância, mas não significa, necessariamente, que tenha sido uma oportunidade de ir ao encontro do Sul para com ele aprender, pois para tal, há que se desnaturalizar a colonialidade para nos reconhecer parte dela, e, com ela, pensar de forma crítica todas as relações que se reproduzem na atual Educação Básica.

Como um saber decolonial, na história da infância encontramos a história da família e, especialmente, das mulheres e suas crianças violadas de todas as formas. Essa é uma das primeiras aprendizagens para ir ao sul: o desnudamento das práticas que são corriqueiras e naturalizadas também na escola, e que colocam sempre a mulher (e professora) e a criança em posição de inferioridade machista e patriarcal. Importante identificar que nisso há uma invisibilidade como possibilidade de ser, que impede os corpos outros, não brancos e não homem, de terem suas perspectivas afetivas e cognitivas reconhecidas. Essas práticas autoritárias, acabam por inibir formas próprias de se relacionar, se compreender e de produzir processos de educação muito mais amorosos, espiritualizados, amalgamados entre uns e outros na territorialidade da escola.

Os corpos outros, mesmo presentes, na escola são invisibilizados a tal ponto que não se reconhecem, como o corpo feminino da professora, que é mobilizado pelas alterações hormonais e provoca a escola para outra sensibilidade que poderia ser reconhecida como vida, cujos ciclos diferentes potencializam outra racionalidade que impõem a possibilidade de se pensar em movimento.

Como afirma Freire (2009, p. 158), “[...] negar o corpo é negar o que somos, é negar a própria vida. A escola nega o corpo, a religião [...]. o quartel, o hospital, as instituições de modo geral [...]”. Se eu passar a vida negando o corpo que sou, como serei? Doente? Portanto, é preciso ensinar a ser corpo.

Decolonizar-se implica assim, necessariamente, em se colocar em diálogo conflitivo com a realidade em tensão permanente com a própria experiência corpórea no mundo. Ou seja, colocar-se em diálogo interdisciplinar

e intercultural na escola, qualquer que seja ela, tensionando os próprios saberes do corpo que se é, articulando assim as preocupações pessoais com a realidade sociocultural e afetiva dos nossos companheiros de aprendizagem, os estudantes.

Na mesma complexidade dos corpos-professoras, são os corpos-estudantes. Os corpos-crianças por sua vez, também não se adaptam a lógica da imobilidade, do não riso, do não contato com outro. São corpos que para aprender mobilizam outra sensibilidade com o mundo, diferente do adulto, as crianças são vidas de descoberta, de criação e imaginação que estão em movimento, em construção. As racionalidades das crianças estão permanentemente em conflito, pois estão descobrindo e desejam outros saberes, por isso, tudo e todos são potencialmente as suas descobertas. Porém, essa inquietude do corpo-criança afetiva e cognitiva incomoda a escola regida pela colonialidade dos saberes/poderes.

Conhecer o Sul não basta, há que se ir além dele e com ele reconhecer saberes rompendo com a hierarquização dos corpos que de forma opressora, são ofuscados e subjugados. Há que se desvelar e apropriar-se dos saberes decoloniais ou com potencial de descolonizar os sentidos, as afetividades, os pensamentos e o viver coletivo.

Neste movimento reconhecer-se no Sul imbricados/imbricadas com a desnaturalização da histórica produzida pelas mulheres e crianças, principalmente. Isso implicará em, na escola, desvelarmos a história dos corpos que foram ocultados nos documentos e valorizar suas formas de ser, de falar e de se compreender humanos. Os indígenas e afrodescendentes, como corpos não adaptados a um padrão e a um reconhecimento social de superioridade como é colocado e recolocado pela escola para atender à sociedade, são, frequentemente, corpos destoantes nas educações disciplinares, e nisso, são eles os rebeldes que resistem e carregam consigo a história oculta que neles se revela.

Esses são saberes decoloniais que nos desvelam epistemologias outras que a história recontada a partir dos corpos de resistência desnudados e por práticas pedagógicas críticas, acreditamos possam ressignificar e dar outros

sentidos e significados à Educação Básica. Para tal, recomendamos acessar saberes ocultos pela colonialidade que nos constitui a brasilidade, e uma boa prática decolonial é ir ao encontro de textos clássicos da história oficial que possam ser desnudados nas desconfortáveis entrelinhas, as que doem em nós, os corpos oprimidos e eliminados pela colonização e nas relações racistas e misóginas que ainda se mantiveram e nos produzem como sociedade. Como afirma Freire (2006, p.18), não há como pensar-se de forma dicotômica como humano, somos a “inteireza” da nossa materialidade corpórea: “[...] Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também”.

O papel de uma Educação Básica que busca de fato potencializar conhecimentos outros que sejam Decoloniais deve se perceber em movimento para abrir espaços para as resistências ensinarem a construir outros saberes com os quais se humanizam os corpos em relação pela educação. Mas de quais resistências falamos? Das práticas que a escola congela para manter as relações que no cotidiano oprimem os corpos, e ela própria. Essa desnaturalização dos saberes opressores é uma opção que caminha na direção da decolonialidade dos saberes.

Há na literatura outras leituras dos documentos oficiais a desnudar tramas ocultadas nesse processo de apagamento de outras vidas que foram vítimas de muita violência e morte, também apagadas de suas culturas e línguas⁵. Para Marín (2014, p. 284): “Pensar en la relación de los conocimientos locales y los conocimientos globales, en un contexto determinado, nos lleva a estudiar la historia de las relaciones de poder, entre las culturas dominantes y las culturas dominadas”. Com a releitura da história, podemos melhor reconhecer os outros corpos da escola, e assim valorizar suas memórias e resistências à opressão.

As nossas ações formativas buscam produzir novas e outras experiências pedagógicas que nos decolonizem e por isso, recorremos ao encontro de outras

⁵ Sugerimos os estudos clássicos de Berta Gleizer Ribeiro, como a obra “O índio na história do Brasil”, pela Editora Global que segue em reedições desde 1983.

epistemologias a fim de aprender a criar outras educações interculturais que possam intervir de forma crítica na realidade. O diálogo profícuo com os povos indígenas potencializa saberes outros, da, e para a Educação Básica a fim de proporcionarmos novas perspectivas e potencialidades para a Educação Intercultural, como intervenções decoloniais:

Relacionar la proposición de la interculturalidad con la descolonización del poder y del saber, como fundamentos para imaginar un proyecto viable de sociedad, en relación al desafío ecológico y al de la diversidad cultural y religiosa, implica igualmente, asumir el desafío epistemológico del reconocimiento de la existencia de otras visiones del mundo y también, el de aceptar la validez de otros conocimientos y de otras formas de construirlos (GAILLARD, 2002; MARIN, 2005, 2008; PORTO GONCALVES, 2004, 2006). (MARÍM, 2014, p.283-284)

Como colaborador do grupo de pesquisa – Corpo, Educação e Cultura, que compreende que o corpo é a centralidade da pessoa que se educa na relação com outro corpo, mediado pela cultura, ou seja, pelas culturas em relação, que nos identificam e nos diferenciam, este autor nos dá suporte teórico para compreender a perspectiva intercultural como processo fundamental para a decolonialidade do ser e do viver, para além do pensar e das relações de poder.

Assim, estrategicamente, criamos espaços pedagógicos intencionais para promover experiências interculturais, o que implica em garantir mediações entre os participantes – estudantes e docentes – pautando saberes decoloniais, ou seja, saberes que nos potencializam reconhecer diferentes dimensões entre conhecimentos, resistências e criatividade. Estrategicamente buscamos o diálogo corporal entre saberes e resistências, colocando em relação os corpos-crianças, corpos-adolescentes, corpos-adultos e corpos-idosos nos espaços da escola, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Uma referência deste diálogo intercultural sistematizamos em pesquisa, justamente no processo que nos desafiamos coletivamente como grupo-pesquisador (GRANDO, STROHER, CAMPOS, 2022), a construirmos juntos uma metodologia que garantisse essa potencialização de saberes decoloniais na Educação Básica, mas também porque trabalhamos com a formação de corpos-professores no ensino superior.

Neste sentido, Stroher (2022) potencializou na formação de professores para a Educação Básica as potencialidades decoloniais nas educações dos corpos-estudantes em estágio supervisionado com corpos-alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, são reconhecidos como corpos rebeldes, já que não se ajustaram no tempo-espço regular e disciplinado da escola. Sua proposição para os saberes decoloniais aponta que: “A relação corpo-corpo pode ser compreendida pela possibilidade de ruptura das hierarquias que definem qual corpo é superior durante as ações educativas. [...]”. (2022, p. 120).

Com a pesquisa, o pesquisador evidenciou que: “Esses saberes corporais, oriundos das experiências brincantes, em diferentes momentos da vida, podem criar um movimento de resistência para poder ressignificar as vivências situadas no binarismo experiência–inexperiência nas aulas de Educação Física na escola [...]”. (2022, p. 123-124).

A percepção de si na relação conflitiva e intencional com o outro, especialmente o corpo-resistente à e na Educação Básica, anunciam espaços de insurgências dos corpos que se identificam e se reconhecem nos processos vivenciados nas resistências e afirmações identitárias, ou seja, nos “[...] eixos de luta dos povos sujeitos à violência estrutural, assumida como atitude, projeto e posicionamento - político, social e epistêmico - frente (e além de) as estruturas, instituições, relações de subjugação” (WALSH, 2008, p. 135).

Com isso, evidenciamos a relevância de mantermos a atenção aos preceitos das epistemologias do Sul lapidando o processo de estranhamento de si e do outro no mundo compartilhado com a histórica colonialidade do poder e do ser. Pensar o corpo na centralidade da constituição da pessoa é um desafio, mas também uma aprendizagem das tradições milenares das educações ameríndias, que inscrevem nos corpos a autonomia e a liberdade de pertencimento à uma coletividade, mantendo a diferença do corpo único. Decolonizar a Educação Básica é o desafio para visibilidade dos corpos que se educam e produzem culturas escolares nas relações diversas que se encontram e se atravessam na escola. Culturas múltiplas, diferentes línguas e formas de comunicar-se e ser no mundo.

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente de homens (FREIRE, 1987, p. 70).

A decolonialidade do pensar e sentir na escola pressupõe o rompimento do caótico e autoritário espaço de mansidão, essa oculta as vozes e os corpos são oprimidos e submetidos. Ao contrário, a valorização dos saberes decoloniais, evidencia e promove o conflito dialético, pois este permite a recriação de ser e estar no mundo com o outro, na perspectiva freireana, educar é educar-se no mundo mediado pela cultura.

Com as crianças indígenas aprendi a compreender que o mundo é partilhado e todos temos o que aprender e desta maneira, também ensinar. Assim, seguindo a orientação de aprender a partir do Sul e com o Sul, no grupo de pesquisa COEDUC/UFMT, vamos construindo outras possibilidades de educação junto às comunidades ribeirinhas, comunidades quilombolas, as periferias urbanas da cidade que criam estratégias de produzir a vida coletiva. Pois nestes espaços, como as escolas e comunidades indígenas com quem aprendemos, os saberes, por princípio decolonial, não são hierarquizados e as crianças aprendem com todas as pessoas, inclusive com outras crianças menores. E errar, não é um princípio que desqualifica, ao contrário, expressa iniciativa e desejo de aprender.

Reconhecer nossas práticas opressoras é um dos primeiros passos para rompermos com a lógica da colonialidade ocidental, o grande desafio da Educação Básica é romper com o processo de seleção e padronização dos corpos-estudantes por idade, gênero, grupo familiar e condição socioeconômica, além da religiosa que tem sido um marco para os aprimorados processos de opressão e eliminação das potencialidades de humanização na escola.

A educação dos corpos do Brasil é marcada por conhecimentos, línguas, culturas e epistemologias dos Povos Indígenas e das ancestralidades que constituem a Cultura Afro-brasileira, e, portanto, rever a história e valorizar as lutas e resistências, mas também as diversas potencialidades de educar-se destas tradições milenares poderiam qualificar o acesso de Saberes Decoloniais na Educação Básica.

Ao buscarmos intencionalmente a “Educação Intercultural Crítica”, buscamos romper com a colonialidade do saber, do poder e do ser, a fim de reconstruirmos saberes capazes de criar “fissuras” (WALSH, 2009) nas relações opressoras que violentam as concepções de viver de cada pessoa, independentemente de sua idade, gênero e orientação sexual, constituição familiar, religião, raça-etnia, língua ou local de origem.

REFERENCIAS

CAMPOS, N. da S.. **Educação da Mulher Bororo** - caminhos formativos na Educação Escolar Indígena em Mato Grosso. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P.. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D’Água, 2006.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GRANDO, B. S.; STROHER, J.; CAMPOS, N. da S.. A formação-ação-intercultural do Coeduc: a construção da proposta metodológica e do grupo-pesquisador na formação de professores em Cuiabá-MT, In. GRANDO, B. S.; STROHER, J.; CAMPOS, N. da S.. (orgs.). **Povos Indígenas, formação de professores e educação intercultural**: diálogos com a lei nº 11.645/2008. Maringá-PR: Eduem, 2022 (29-55)

GRANDO, B. S.; STROHER, J.; CAMPOS, N. da S. Por Que Estudar a História e Cultura Indígena nas Escolas? Contribuições da formação-ação-intercultural do Coeduc em Mato Grosso. In: **Educazione Aperta**. Rivista di pedagogia critica. V. 7. (223-241) 2020. Disponível em: <http://educazioneaperta.it/archives/2819>.

MARÍN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009.

MARÍN, J.. **Interculturalidad y descolonización del saber**: el caso de las relaciones entre el saber y el poder, en el contexto de la Globalización. Revista da Educação Pública, Cuiabá, v. 23, n. 53/1, p. 281-310, maio/ago. 2014 - 10.29286/rep.v23i53/1.1618 –

Disponível: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1618>

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Coleção Sur Sur, Buenos Aires: CLACSO. set. 2005, p. 227-280

SANTOS, B. de S.. **Toward a New Common Sense**: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition. New York: Routledge, 1995.

STROHER, J. **Multidimensionalidades de saberes no entre-lugar da educação do corpo-professor de educação física e os diálogos com a interculturalidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá - Colômbia, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909> Acesso em 30 novembro de 2019.

WALSH, C.. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Interculturalidad y Educación Intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convênio Andrés Bello, La Paz, 2009 (9 al 11 de marzo) pp. 1-18. <http://docplayer.es/13551165-interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>.

CAPÍTULO IX

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: A GESTÃO ESCOLAR COMO
ATIVIDADE PEDAGÓGICA**

Adriana Almeida Sales de Melo

INTRODUÇÃO

Os desafios atuais relativos à formação de professores no Brasil estão envolvidos com as disputas socioeconômicas que perpassam as políticas educacionais de uma forma geral. Com os movimentos de privatização da educação intensificados no século XXI e também com a normalização das chamadas “parcerias público-privadas” incentivadas mais profundamente no país a partir dos anos de 1990 com a normatização legal do conceito de serviço “público não-estatal”, a disputa pelos recursos públicos se ampliou, a ponto de interferir na criação dos marcos legais e regulatórios em geral da educação nacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para todos os Cursos de Graduação Nacionais (licenciaturas, bacharelados e cursos tecnológicos) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desde o final do século XX, além da multiplicação das entidades tradicionalmente ligadas à educação privada lucrativa e não-lucrativa no Brasil -como as mantenedoras de escolas de educação básica e superior privadas, filantrópicas, comunitárias e religiosas e diversas associações civis; houve uma proliferação da criação de institutos, fundações e outras entidades privadas de

atuação no campo educacional, tanto autônomas quanto ligadas a bancos e empresas das mais diversas áreas de atuação econômicas, que se reorganizaram para atuar diretamente nas políticas educacionais brasileiras.

Como exemplos, podemos citar uma quantidade cada vez maior de tais movimentos da sociedade civil, que expressam matizes fundacionais e ideológicas das mais diversas, como: Todos pela Educação, Movimento pela Base, Instituto Ayrton Senna, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fundação Lemann e tantos outros que também se articulam entre si e, hoje em dia, também ofertam múltiplos serviços e produtos para a educação pública nacional, para todos os níveis da federação, especialmente para os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.570 municípios brasileiros. Dentre estes serviços existem as assessorias para a formação continuada de professores, apoio à implantação da BNCC, oferta de produtos didático-pedagógicos e também serviços de gestão educacional que abrangem desde sistemas tecnológicos de gestão das escolas e redes à gestão de recursos de programas federais e locais, em estados e municípios. Em alguns casos, empresas chegam a ofertar serviços que já existem de forma pública e gratuita, como a gestão do transporte e da alimentação escolar, provocando situações em que as escolas de um determinado local tenham que responder administrativamente a dois tipos de relatórios, um para responder aos convênios e contratos privados e outro para responder às normatizações dos contratos e programas públicos (sejam federais, estaduais ou municipais), para o mesmo serviço público.

Atualmente, tanto a formação inicial como a formação continuada de professores no Brasil são regidas por instrumentos legais que foram sendo construídos historicamente, como as DCNs; no entanto, podemos considerar como mais importante, além da promulgação da própria Constituição Federal de 1988, que encejou a necessidade de criação de diversas leis complementares; a decretação da Lei nº. 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta LDB, ao considerar como princípio fundamental a gestão democrática, e considerar as escolas e docentes como responsáveis pela construção do projeto pedagógico das escolas; trouxe as questões sobre a formação para a gestão escolar como necessidades maiores no âmbito da formação dos professores brasileiros; tornando permanentes as questões sobre

gestão escolar, gestão democrática e formação do gestor na agenda política educacional nacional.

A formação inicial do gestor escolar se faz de forma geral nos cursos de licenciatura e especificamente no curso de pedagogia que, apesar de ser legalmente considerado como um curso de licenciatura, isto é, cujo diploma concede a licença para o magistério; também inclui entre as competências dos egressos responsabilidades com o aprendizado das diversas áreas da gestão escolar e do próprio sistema político-educacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia (CNE, 2006) trazem a possibilidade de que as instituições formadoras criem disciplinas, créditos e atividades práticas que envolvam diversas áreas de conhecimento, desde o estudo das políticas educacionais, o planejamento, gestão e avaliação institucional, até os princípios da gestão e da gestão democrática. Em seu artigo 4º., a resolução que institui as DCNs para o Curso de Pedagogia inclui brevemente a necessidade de formação de gestores capazes de pensar a gestão de sistemas e instituições, articulando as funções docentes às de gestão, quando reza que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (CNE, 2006).

Há em nosso país uma disputa permanente sobre a formação inicial do gestor escolar entre interesses sociais que formam um extenso leque de propostas historicamente construídas, que vão desde a manutenção das DCNs atuais, que dão protagonismo a tal formação no curso de pedagogia, àqueles que defendem a separação da formação do gestor escolar em bacharelado e licenciatura, o que permitiria que houvesse uma formação específica e exclusiva para o magistério da educação infantil, de jovens e adultos e séries iniciais da

educação fundamental apartada da formação para a gestão educacional institucional. Disputa histórica esta que atravessou os milênios e que expressa também interesses econômicos e sociais entre sujeitos políticos coletivos que atuam ora no fortalecimento das instituições públicas de formação inicial – como as Universidades públicas e Institutos Federais – ora em prol das mantenedoras privadas da educação.

No centro deste debate, as faculdades e centros de educação se esforçam para compor seus currículos com disciplinas, atividades acadêmicas e estágios que se relacionem à organização e gestão da educação; no entanto, nem sempre relacionadas de forma integrada aos projetos político-pedagógicos dos seus cursos.

Esta dinâmica histórica, composta por múltiplos interesses sociais, também revela atualmente interesses complexos que envolvem as empresas que atuam diretamente com a assessoria e venda dos mais diversos serviços relativos à gestão escolar, aos programas e projetos relativos à gestão das escolas e mesmo aos sistemas de educação públicos e, ao mesmo tempo também promovem a formação continuada dos gestores; especialmente em associação com os municípios e estados, tendo em vista especificamente a formação do gestor escolar da educação pública em seus diversos níveis institucionais.

O objetivo principal do texto a seguir é trazer alguns elementos para a discussão sobre a formação inicial do gestor escolar e a importância do conceito de gestão democrática presente na legislação atual, questionando quais os interesses públicos e privados envolvidos; trazendo em sua primeira seção alguns dos interesses sociais voltados para a formação do professor e do gestor escolar antes e depois do golpe de estado que promoveu o impeachment de 2016; e a seguir discutir as múltiplas funções que os diretores escolares exercem nas escolas públicas brasileiras atualmente; finalizando com a apresentação de argumentos para discutirmos o conceito de governança democrática na educação básica como atividade pedagógica que faz parte das funções cotidianas do gestor escolar

INTERESSES SOCIAIS CONTRADITÓRIOS E A RECONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

Para além do interesse de empresas e grupos em vender seus serviços e produtos às escolas e gestores das redes públicas de educação – em movimentos que às vezes são identificados como motivo principal para a intensificação da privatização da educação no Brasil; também há o interesse em difundir ideias ou mesmo influenciar as instituições e sujeitos em torno dos seus projetos mais amplos de sociedade e educação. A formação de professores e gestores, sendo essencial para a defesa da educação pública, é também objeto central de disputa neste cenário.

As associações acadêmico-científicas, assim como os sindicatos e confederação dos trabalhadores em educação também contribuem para criar espaços de luta e elaborar seus objetivos para a formação de professores e gestores da educação, em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, presentes na batalha democrática pela consolidação de políticas educacionais nacionais mais progressistas e garantidoras do direito de todos à educação.

Em 2015, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº. 02, de julho de 2015, que tinha como objetivo a definição das 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. A Resolução incorporava em seu texto diversas das reivindicações dos trabalhadores em educação, discutidas e negociadas em instâncias coletivas nacionais, como as diversas conferências nacionais de educação, realizadas no país desde o início do século, respeitando a construção histórica das diversas representações sociais que atuam até hoje em prol de uma educação pública de qualidade no Brasil.

Esta resolução trazia em seu preâmbulo o resgate de várias das conquistas democráticas construídas nas décadas anteriores, inclusive:

Considerando que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (CNE,2015);

renovando a discussão de diversos temas, inclusive o da gestão democrática da educação como princípio para a formação docente; assim como atribuindo aos próprios docentes o papel de gestores da educação nacional, exigindo a discussão e aprendizado das questões de gestão educacional, avaliação institucional e planejamento da educação, entre outros, em sua formação superior inicial.

A gestão educacional, tanto das escolas quanto dos sistemas de educação em geral, para todas as etapas e modalidades da educação nacional; segundo a resolução citada, incluiria tanto a gestão dos múltiplos processos educativos quanto a atuação dos professores na própria organização da educação básica: na composição da agenda de objetivos e prioridades, no planejamento e execução de suas atividades, no seu acompanhamento e avaliação; tanto com relação às dinâmicas de atividades relativas à realização do projeto político pedagógico das unidades escolares, quanto com relação aos projetos e programas político-educacionais em geral.

Neste sentido abrangente e integrado à realidade histórica nacional, Siqueira e Dourado (2021), resgatam o pensamento dos Pioneiros da Educação brasileira para evidenciar a necessidade permanente de garantir a valorização dos professores, gestores e demais trabalhadores da educação, assim como apontam a necessidade de discutirmos permanentemente o conceito de educação de qualidade:

De igual modo, é fundamental garantir a valorização dos profissionais da educação (formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho e saúde); as condições de acesso e permanência dos estudantes com direito à educação de qualidade, o que inclui dinâmicas pedagógicas adequadas e com efetivo acompanhamento e condições de acessibilidade para todos. (SIQUEIRA, DOURADO, 2021, p.854)

Uma outra necessidade considerada essencial para as mudanças necessárias na formação dos educadores e gestores seria o estabelecimento de diálogo mais intenso entre as instituições da educação superior formadoras de professores e as diversas redes e sistemas de educação básica no país; como condição essencial para se pensar novos rumos mais integrados e coletivos à luta por uma educação pública de qualidade.

No entanto, mesmo que os princípios da gestão democrática e autonomia das escolas e docentes quanto à elaboração e realização de seu projeto político-pedagógico tenham sido pactuados desde as discussões presentes na transição democrática dos anos de 1980 e embates democráticos que levaram à promulgação a LDB em 1996; não tiveram sua implantação realizada de forma ampla nos estados e municípios, assim como nas instituições educacionais federais. Nem sempre foram traduzidos em eleições para diretores escolares ou implantação e participação da comunidade escolar nos conselhos escolares; o que resulta hoje em estados e municípios que desenvolveram complexos sistemas meritocráticos de cursos e seleções, por vezes associados a eleições para gestores escolares; assim como não há uma direção política nacional que sugira um acompanhamento da elaboração e acompanhamento dos projetos políticos pedagógicos das escolas, nem nacionalmente, nem localmente, seja nos estados, no Distrito Federal ou nos municípios.

Em meio a uma reviravolta na condução das políticas públicas nacionais, desde o golpe político que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, os novos governos foram se estruturando para reconstruir os marcos da formação de professores. A partir do rompimento entre a primeira e a segunda e terceiras versões da BNCC, também foram sendo construídos de forma centralizada e desconsiderando toda a discussão já consolidada nacionalmente sobre o tema, uma nova Base Nacional Comum (BNC) para a formação inicial e também continuada de professores, assim como uma BNC sobre as competências do diretor escolar.

No entanto, em meio a estes movimentos que expressam claramente projetos contraditórios de sociedade e de educação, a escola pública não fica à deriva, muito pelo contrário, continua a sobreviver em suas relações com suas instituições mantenedoras, sejam elas a União, os estados e o Distrito Federal

ou os municípios; convivendo diariamente com grandes lacunas relativa à garantia da educação como um direito, à desigualdade social, às questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem, assim como aos desafios quanto à formação de professores e gestores. Tais contradições incluem também as formas de eleição, seleção, cursos e concursos realizados em todo o país, tanto para a carreira docente quanto para os cargos de gestão escolar; nem sempre respeitando os princípios da gestão democrática da escola pública.

GOVERNANÇA NA EDUCAÇÃO COMO CONCEITO ASSOCIADO À GESTÃO DEMOCRÁTICA

Mesmo tendo garantido o princípio legal da gestão democrática para a educação nacional, estamos ainda longe de termos uma compreensão de tal princípio a compor o dia a dia do gestor escolar, e ainda mais longe de pensar a sua relação com a construção de uma educação pública gratuita e de qualidade.

A discussão sobre o conceito de governança democrática na educação vem ampliar a possibilidade de pensarmos para além das experiências já construídas quanto à implantação dos princípios legais de gestão democrática; apontando para a necessidade de pensarmos tais questões de forma a articular as grandes questões político-educacionais nacionais aos desafios cotidianos do gestor escolar, especificamente da equipe de direção das escolas públicas. No entanto, tal discussão muitas vezes é impedida pelo peso que o próprio conceito de governança traz de sua origem na área corporativa e dentro das instituições públicas de controle e regulação.

Atribuir aos conceitos um limite ideológico dualista impede que sejam discutidos de forma mais profunda. A censura ideológica, vinda de qualquer posição política, impede que a classe trabalhadora possa discutir a realidade histórica, materialmente construída, com profundidade, a partir de sua concreticidade. Impor conceitos e mesmo metodologias de pesquisa educacional é limitar as capacidades de se construir projetos de sociedade e de educação voltados para os interesses da própria classe trabalhadora, tão múltipla e em constante transformação.

Um exemplo desta censura ideológica se deu nos anos de 1980 com o

conceito de cidadania, visto por muitos como expressão provinda das lutas da burguesia, herdadas das conquistas provindas da revolução francesa do século dezoito, quando muitos achavam que, por isso, deveria ser descartado da composição dos documentos, moções e palavras de ordem da classe trabalhadora e mesmo da luta em defesa da educação pública. O mesmo se dá ainda hoje com o conceito amplo de sociedade civil, ou mesmo com o reconhecimento de que o empresariado nacional de diversas áreas, não só relacionados diretamente com a educação, fazem parte desta sociedade civil e influem intensamente nos rumos das políticas educacionais nacionais.

Até mesmo o conceito de gestão democrática, por muitas vezes confundido simplesmente com a implantação da eleição para direção da escola pública, tem seu alcance limitado, impedindo que se torne base para uma discussão mais ampliada sobre governança democrática e participação social.

O conceito de governança esteve presente intensamente na literatura da sociologia, da ciência política e da administração pública e também corporativa das últimas décadas e o conceito de governança na educação ainda busca se consolidar historicamente.

Nos anos de 1960 e 1970, buscando a construção de uma identidade face às grandes transformações do período pós-guerras, em meio a uma intensa correlação de forças sociais que pressionavam por concretizar seus interesses na condução das políticas de educação em diversos países; a pesquisa sobre governança da educação tinha como principais elementos: a gestão dos elementos normativos e de governo, a participação dos diversos grupos de interesse e as suas formas de participação, bem como uma vasta gama de assuntos administrativos, como a agenda das instituições, seus objetivos e missões, as políticas de assistência estudantil e desenvolvimento humano, o financiamento e as próprias técnicas de gestão institucional (GANGA; QUIROZ, FOSSATTI, 2017). Nas décadas seguintes, de 1980 e 1990, estes elementos se ampliaram para incorporar as questões relativas à crise do Estado de Bem-Estar Social e à relação entre o financiamento público para as instituições públicas e privadas. A relação cada vez mais ampla entre estas instituições e as demandas e representações sociais, também foi causa da ênfase na análise das políticas

de ciência, tecnologia e inovação em relação com os seus objetivos institucionais.

Fruto de muitas reuniões preparatórias e de uma Conferência Mundial, a “Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação da Organização das Nações Unidas” (ONU) de 1998 (ONU,1998), colocou as questões dos direitos humanos, democracia, desenvolvimento sustentável e cultura da paz na agenda da governança da educação no mundo; além de levantar o polêmico tema da construção de uma sociedade do conhecimento para o futuro, em pleno momento histórico de consolidação e aprofundamento do neoliberalismo em todo o mundo (MELO, 2004; MELO, 2006).

Em uma crítica às políticas educacionais indutivas do Banco Mundial à época, Melo (2006) concluiu que, para fazer face à necessidade de maior controle sobre seus empréstimos e doações, este Organismo Internacional (OI) tinha como objetivo o redirecionamento das políticas para a educação em todas as regiões do mundo, a partir de dinâmicas regulatórias diversas:

O novo gerenciamento das políticas públicas no Brasil, por sua vez, vem-se realizando na esteira das reformas que o projeto neoliberal instituiu no mundo, contribuindo para sua liberalização e desregulamentação (...). Para o ensino superior estariam reservados, por um lado, o papel de formação da pequena burguesia e parcela da classe trabalhadora para o gerenciamento das novas reformas a partir de sua inclusão em massa no ensino superior e, por outro lado, o papel de geração de serviços e mercadorias de conhecimento para a inovação. (MELO, 2006, p.143)

Segundo Lopes e Petri (2021), estes caminhos de pesquisa adquiriram novos sentidos nas duas primeiras décadas do século XXI, envolvendo as complexas relações entre os países e as sociedades de seu contexto histórico, assim como com as suas relações internacionais. Com a paulatina transição democrática vivenciada por muitos dos países subdesenvolvidos no final do século anterior, as questões relativas à participação social e aos recursos públicos envolvidos na criação, manutenção e avaliação das cada vez mais diversas instituições educacionais, resultaram em cada vez mais publicações e discussões internacionais.

Ironicamente, com os discursos sempre ampliados de ‘liberalismo’, ‘democracia’ e ‘liberdade’, a discussão sobre governança está se tornando cada vez mais um tópico central para qualquer análise da sociedade, trazendo consigo diferentes concepções de hierarquia e poder. Curiosamente, governança muitas vezes é definida por meio de uma série de termos e expressões relacionados, como regulamentação-soft, método aberto de coordenação, cultura de contrato, estruturas flexíveis, parcerias, definição de objetivos, auditoria, processos abertos ou *benchmarking* (NÓVOA; YARIV-MASHAL, 2003).

Também no século XXI, diversos países e seus órgãos públicos reguladores ampliaram o seu interesse em normatizar e avaliar as IES, especialmente aquelas às quais se destinam recursos públicos e também aquelas que têm órgãos públicos como suas instituições mantenedoras. Como um exemplo de âmbito nacional, no Brasil podemos citar: a) a conceituação normativa sobre governança, como o Decreto nacional nº. 9.203/2017, que trata da política de governança da administração pública federal, seus conceitos e diretrizes (BRASIL, 2017), construído a partir de experiências de diversos órgãos públicos; b) a série de documentos do Tribunal de Contas da União (TCU) intitulados “Referencial básico de governança aplicável a organizações públicas e outros entes jurisdicionados ao TCU” (TCU, 2020), bem como seus diversos relatórios sobre as IES e outras instituições e c) o “Guia da política de governança pública” da Casa Civil da Presidência da República (BRASIL, 2018). Estas instituições também analisam a gestão das IES, a sua autonomia e suas repercussões quanto ao controle social e às demandas da sociedade.

Tais exemplos nos mostram que, no Brasil, há uma preocupação, ainda que fragmentada, tanto com a governança sistêmica da educação nacional como um todo, quanto com a análise da autonomia e governança de instituições públicas específicas. Vale salientar que as instituições citadas também têm realizado e divulgado seus próprios processos de auditoria interna, assim como outras agências públicas diretamente ligadas à área da educação com a criação de índices relativos à governança e à gestão pública.

Como outro exemplo, de âmbito regional, a construção do “Livro Branco de Governança Europeia”, da Comissão das Comunidades Europeias

(COMUNIDADES EUROPEIAS, 2003) indica a preocupação que as políticas regionais, inclusive as políticas educacionais, se dirijam para práticas que tragam melhores políticas, melhor regulamentação e, como consequência, melhores resultados; permitindo aos órgãos financiadores verificar sua coerência política com os seus objetivos.

Em nível internacional, tais temas também se mostram como preocupações constantes na agenda de OIs como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Investigar modelos mais flexíveis de análise da governança e autonomia da educação e suas instituições, a criação de novos sistemas de avaliação mais envolvidos com as demandas da sociedade e a relação entre os interesses das instituições educacionais públicas e privadas podem nos permitir desenvolver novos quadros metodológicos na área da gestão educacional, provocando novos diálogos e críticas sobre seus múltiplos temas.

Em se tratando da formação do gestor escolar, que exerce múltiplas funções, tanto na condução da gestão de instituições públicas quanto privadas, o conceito de governança democrática na educação básica pode contribuir para somar esforços, reconhecendo a atividade do gestor como atividade pedagógica essencial para a melhoria da qualidade da educação pública

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP no. 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, CNE, 2006.

_____. **Resolução CNE/CP no. 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, CNE, 2015.

_____. **Decreto nº 9.203, de 22 de novembro de 2017.** Dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, 2017.

_____. **Guia da política de governança pública.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2018.

_____. **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 Brasília, CNE, 2019.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020:** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: Brasília, CNE, 2020.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Referencial básico de governança aplicável a organizações públicas e outros entes jurisdicionados ao TCU.** Brasília: TCU, Secretaria de Controle Externo da Administração do Estado, 2020.

COMUNIDADES EUROPEIAS. **Relatório da Comissão sobre a Governança Europeia.** Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2003.

GANGA, Francisco; QUIROZ, Juan; FOSSATTI, Paulo. A synchronic analysis of University governance: a theoretical view of the sixties and seventies.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v.43, n.2, p.553-568, abr./jun., 2017.

LOPEZ, Bruna B. W. S.; PETRI, Sérgio M. Modelos de estrutura e governança em Instituições de Ensino Superior: artigos publicados em revistas científicas e eventos. **Revista Gestão Universitária**, vol.15, p. 1-17, 2021.

MELO, Adriana A. S. Avaliação institucional do ensino superior: controle e condução de política educacional, científica e tecnológica. In: NEVES, L.; SIQUEIRA, A. (orgs.). **Educação superior: uma reforma em processo.** São Paulo: Xamã, 2006, p.125-145.

MELO, Adriana A. S. **A mundialização da educação.** Consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

NÓVOA, Antonio; YARIV-MASHAL, Tali. Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey?,

Comparative Education, 39:4, 423-438, 2003. DOI: 10.1080/0305006032000162002

SIQUEIRA, R. M.; DOURADO, L. F. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v.14, n. 30, p. 842–857, 2021. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211> . Acesso em: 21 jan. 2023

CAPÍTULO X

**CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO
BRASIL: DESAFIOS E RESISTÊNCIAS**Eunice Dias de Paula¹**INTRODUÇÃO**

Neste artigo focalizamos a questão da educação escolar indígena, tendo como pano de fundo as desigualdades e diferenças presentes no processo histórico vivenciado desde a chegada dos primeiros colonizadores europeus à Ameríndia.

O olhar dos europeus, eivado de uma pretensa superioridade, julgou os povos indígenas como povos destituídos de processos educativos. Por conseguinte, iniciaram a implantação de colégios estruturados no modelo da sociedade europeia, o que levou ao desaparecimento de muitas línguas e culturas indígenas, uma vez que as línguas estão intrinsecamente relacionadas ao modo de vida dos povos originários.

¹ Pedagoga e linguista, membro do Cimi Regional MT, professora aposentada da Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa e docente do Programa de Pós Graduação em Ensino em Contexto Indígena e Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unemat.

Por outro lado, a resistência dos povos indígenas constituiu-se de várias formas durante os cinco séculos de colonização. O movimento indígena organizado, apoiado por aliados, conquistou direitos na Constituição Federal de 1988 e a educação escolar, organizada em um novo paradigma baseado na interculturalidade e no bilinguismo, tem sido um suporte importante na continuidade da luta para que esses direitos sejam, de fato, efetivados.

A VISÃO COLONIALISTA

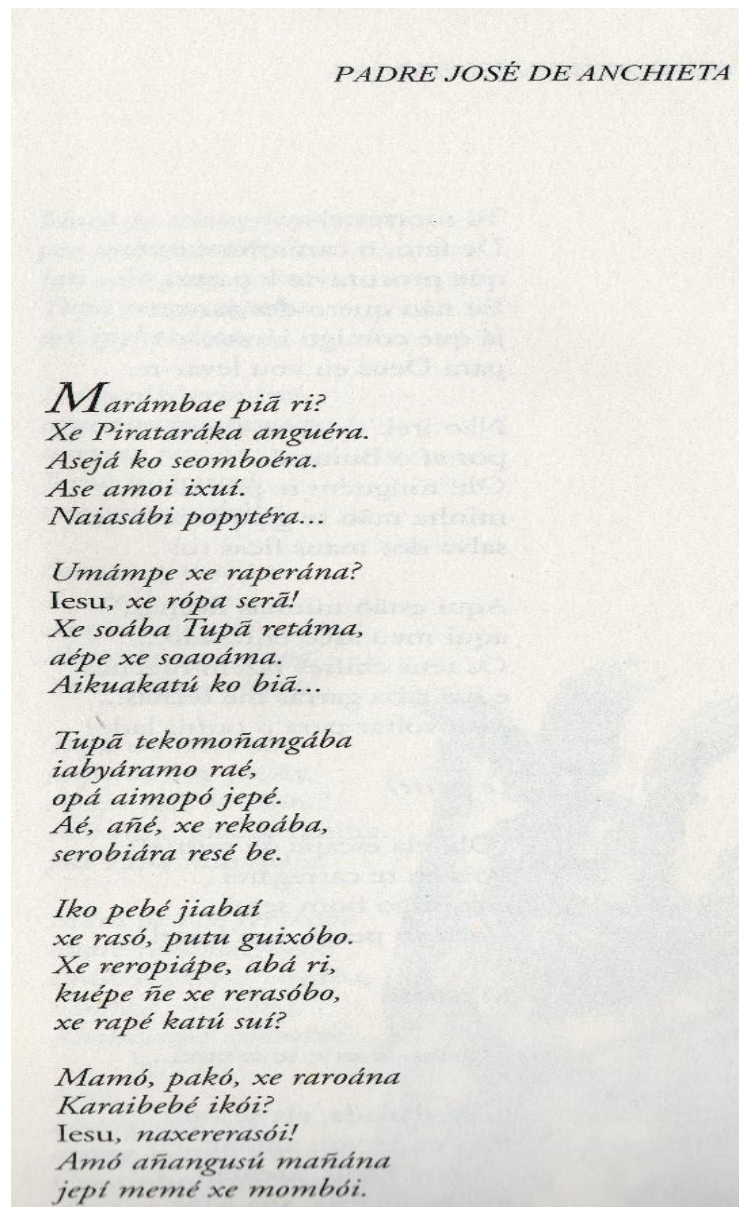
Pêro de Magalhães Gândavo, um cronista do século XVI, escreve em seu livro *Tratado da Terra do Brasil* (1570):

A língua deste gentio toda pela Costa he huma: carece de três letras – scilicet, não se acha nella F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assi não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente.

Como se percebe, o olhar de quem se considerava portador de uma cultura “superior”, julgou, a partir de uma suposta deficiência de fonemas nas línguas presentes na região litorânea, que os povos indígenas viviam desordenadamente e sem justiça.

Em consequência, havia necessidade de empreender um trabalho catequético, impondo os valores da religião cristã. Para melhor efetivar este trabalho, os primeiros missionários, sobretudo os jesuítas, se preocuparam em aprender as línguas dos povos litorâneos, de modo especial, as línguas classificadas na família tupi-guarani. São conhecidos textos produzidos por estes missionários como autos teatrais. Há também uma gramática da língua tupinambá elaborada em 1595 pelo Pe. Anchieta, cognominada como “a língua mais usada na costa do Brasil” (RODRIGUES, 2005, p. 35). Esses missionários chegaram a produzir poemas e peças teatrais em língua indígena, como mostra a ilustração da Figura 01:

Figura 01 – Poema de José Anchieta, em 1587



Fonte: Aguiar, 1999.

Porém, o aprendizado das línguas indígenas servia ao propósito de realizar um trabalho catequético com maior eficácia, como aponta Bessa Freire (2004, p. 11):

As primeiras escolas para indígenas – e não de indígenas –, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo.

A afirmação deste autor é comprovada no poema da Figura 01, porque vemos que nele, são colocados valores da religião dos não indígenas com a intenção de catequisar os indígenas, ignorando, assim, as línguas, as culturas e as religiões dos povos indígenas. No poema, anjos e demônios disputam a alma de Pirataráka, concepções completamente estranhas às cosmovisões dos povos indígenas.

As línguas dos povos que habitavam no litoral, geralmente, línguas da família tupi-guarani foram aprendidas pelos colonizadores. Essas línguas serviram de base para a formação da chamada Língua Geral ou Brasília, largamente utilizadas pela população de indígenas escravizados, os colonos portugueses e os missionários jesuítas. Houve duas variantes, a Língua Geral Paulista e a Língua Geral Amazônica, também chamada de Nheengatu. Esta última continua sendo usada por ribeirinhos e pelos povos Baré, Baniwa e Warekena na região do Rio Negro, AM (CRUZ, 2011).

Figura 02: Crianças da etnia Baré estudando em língua geral amazônica



Indígenas na aldeia Fonte Boa (AM), de etnia Baré, às margens do Rio Negro, aprendem a ler e a escrever a Língua Geral em escola instalada em uma construção de taipa, popularmente conhecida como pau-a-pique.

Fonte: Navarro, 2012.

A Língua Geral Paulista ainda foi falada até inícios do século XX (RODRIGUES, 1986) e deixou inúmeras marcas nos topônimos de locais nomeados pelos integrantes das bandeiras paulistas ao longo dos Estados do Sul do país, Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás. É interessante notar que muitos

municípios goianos ou mato-grossenses possuem seus nomes derivados destas línguas: Itumbiara, Itauçu, Itaberaí, Porangatu, Paranatinga, Juara, Tangará da Serra, entre outros.

O uso das línguas indígenas brasileiras pelos povos indígenas e pela população em geral sofreu um grande impacto com a expulsão dos jesuítas e o Diretório dos Índios editado pelo Marquês de Pombal em 1758, no qual se proibia o uso das línguas indígenas, com o objetivo de diminuir a influência da Igreja na colônia. Aprender a língua portuguesa tornou-se, então, uma obrigatoriedade para os povos indígenas, fato que perdura até os dias atuais. Ou seja, os povos indígenas também têm o direito de utilizar suas próprias línguas (Art. 210 da Constituição Federal), mas é conferido à língua portuguesa um papel privilegiado nos estudos do ensino fundamental.

Uma prática extremamente cruel foi a instalação de internatos, para os quais as crianças indígenas eram levadas. Retiradas de seus pais, eram impedidas de terem contato com suas famílias, proibidas de falarem em suas línguas originárias e de usarem seus adornos tradicionais. A presença dos internatos, implantados pelas missões religiosas e também pelo governo, atravessam a história de nosso país desde os tempos coloniais até meados da década de 70 do século passado. As consequências deste modelo de educação escolar foram drásticas, pois, muitas línguas indígenas foram apagadas. Os jovens em fase de iniciação na vida cerimonial de seus povos não podiam participar dos rituais, o que ocasionou uma quebra no processo educativo destas pessoas.

Desse modo, podemos constatar que o modelo jesuítico de educação escolar para os indígenas, promovia a inclusão de crianças e jovens destes povos, mas, não respeitava a rica e complexa diversidade sociocultural que havia neste território, o que provocou o apagamento de muitas línguas originárias e de traços culturais relevantes das sociedades indígenas.

O MODELO DO BILINGUISMO DE TRANSIÇÃO

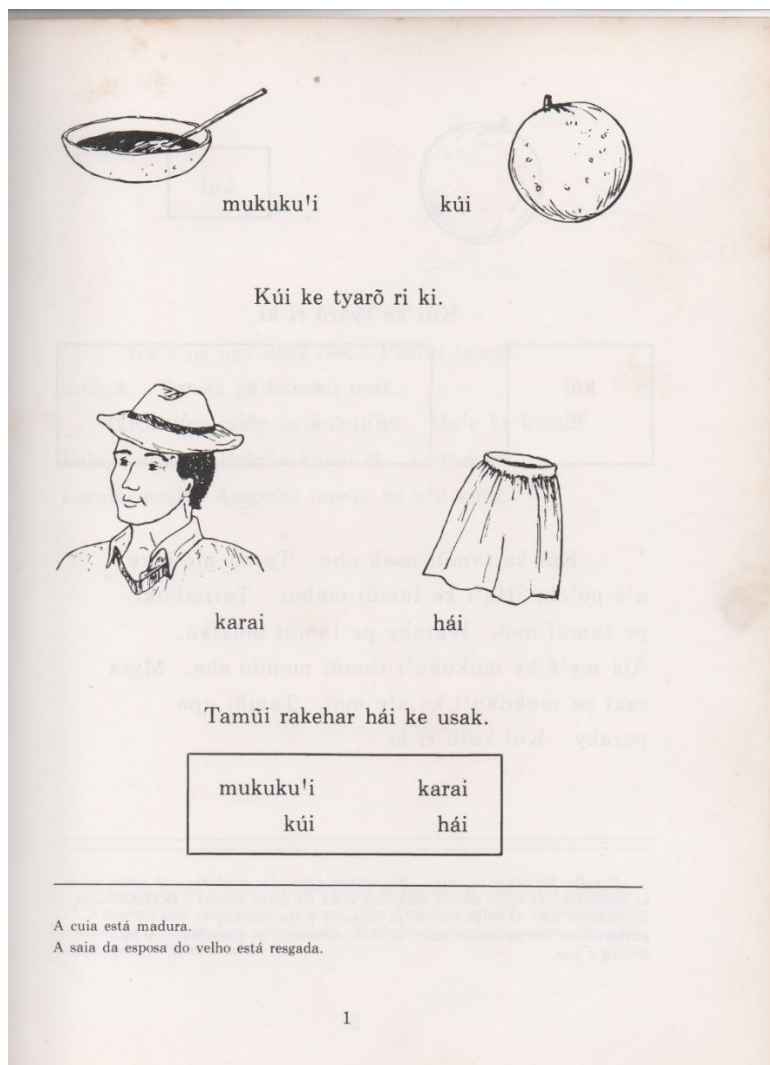
Nos anos sessenta do século XX, a Fundação Nacional do Índio, FUNAI, estabeleceu um convênio com o Summer Institute of Linguistics, SIL, entidade religiosa de origem norte-americana, para a oferta de educação escolar aos povos indígenas. Todavia, esta entidade que se apresentava como sendo formada por linguistas, tinha como objetivo a tradução da Bíblia para as línguas indígenas, portanto, uma nova forma de efetuar a catequese:

A face com que o S.I.L. se apresentava nos meios acadêmicos, quando de seu estabelecimento no Brasil, era a de linguistas. Mas todos sabiam, e seus integrantes e dirigentes não o ocultavam – que sua base financeira provinha da Wycliffe Bible Translators – entidade que se destina a promover trabalhos em grupos não alfabetizados com o objetivo de prover-lhes programas educativos e a tradução do Novo Testamento. (LEITE, 2012)

O programa implementado pelo SIL também é chamado de modelo de transição, uma vez que as línguas indígenas tinham presença nas escolas somente nos dois primeiros anos, na fase inicial de aquisição da escrita, configurando-se como uma situação de bilinguismo subtrativo, nos termos de Maher (2007). O Summer investiu na produção de cartilhas, as quais, na análise de Meliá (1979), traziam “a língua sem a língua”, pois as frases eram construídas pelos linguistas e não pertenciam a um contexto real de uso por parte da comunidade. Além do mais, essas cartilhas utilizavam a técnica da fragmentação e sequenciação própria dos modelos behavioristas de aprendizagem, que se preocupam mais com os aspectos grafofônicos do que com a produção de sentidos. Behaviorismo vem da palavra *behavior* que, em inglês, significa comportamento. Essa teoria considera que o aprendizado de uma pessoa acontece por meio de estímulos e respostas, como se fossemos animais a serem treinados. Na Figura 03, vemos uma figura de uma cartilha preparada pelo SIL segundo os princípios dessa teoria: os desenhos e as frases são desarticulados, não constituem um sentido coeso. As palavras ou lexemas *cuia*, *velho*, *saia* são escolhidas somente por conter elementos grafofônicos semelhantes, no caso, o fonema /k/. Acreditava-se que repetindo muitas vezes um grafema e seu som, a criança aprenderia mais facilmente. O fato de a *cuia* estar madura não se

relaciona em nada com o fato de a saia da esposa do velho estar rasgada, mostrando absoluta incoerência semântica, o que, na verdade, dificulta a aprendizagem da modalidade escrita da língua.

Figura 03: Página da Cartilha com frases desconectadas



Fonte: Cartilha Mu'eha 4, povo Urubu (Ka'apor), SIL-FUNAI, 1975.

O trabalho do SIL abrangeu muitos povos indígenas e as influências deste modelo ainda se fazem sentir, pois em muitas escolas indígenas percebemos que as línguas originárias estão presentes somente nos anos iniciais e, depois, há uma presença massiva do uso do português. A divisão em disciplinas imposta pelos currículos escolares favorece esta posição privilegiada do Português, pois muitos professores indígenas acabam se apoiando nos livros didáticos

distribuídos pelo Ministério da Educação – MEC, todos eles escritos em língua portuguesa e com temas muito distantes das realidades dos povos indígenas.

O programa do SIL incluía a presença de indígenas que eram treinados para aplicar as cartilhas elaboradas pelos linguistas. Ou seja, eles que conheciam a língua e a cultura, não participavam do processo de produção dos materiais de apoio pedagógico que se destinava ao processo de aquisição da escrita pelas crianças de seu próprio povo. E a situação de inferioridade estabelecida entre os indígenas e os linguistas do SIL se materializava na palavra monitor. Eles não eram considerados professores e, sim, monitores.

Portanto, este modelo de educação escolar indígena implementado pelo SIL continuava mantendo a inclusão dos estudantes indígenas, mas, por outro lado, as línguas e as culturas indígenas não são consideradas plenamente. E também não se verificava o respeito pleno ao trabalho que os indígenas desenvolviam, sendo considerados apenas como aplicadores do material. Ou seja, a diversidade sociocultural não era plenamente respeitada.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR ARTICULADA AOS PROCESSOS EDUCATIVOS TRADICIONAIS

Outro paradigma em educação escolar indígena foi sendo gestado em meados da década de setenta do séc. XX. As vozes indígenas começaram a se fazer ouvir nas Assembleias de Lideranças Indígenas e, entre as várias reivindicações relativas aos territórios, à saúde, estava também o questionamento aos modelos de escolarização até então impostos pelo Estado brasileiro e pelas missões religiosas aos povos indígenas. Como vimos, as crianças indígenas eram retiradas de suas aldeias e levadas para os internatos, onde eram proibidas de falarem suas línguas ou de usarem seus adornos corporais e até os seus cabelos eram cortados. Esse modelo de escolarização foi vigorosamente repudiado pelas lideranças indígenas, pois percebiam que as crianças, ao ficarem longe de seus pais, não aprendiam as tradições culturais e deixavam de falar suas línguas originárias.

Esse modelo de educação escolar correspondia aos objetivos de uma educação assimilacionista, destinada a “integrar” os indígenas à sociedade

majoritária. Assim, se previa o desaparecimento dos povos indígenas, de suas línguas e de suas culturas. O próprio Estatuto do Índio explicitava esse objetivo:

A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais. (BRASIL, 1973)

Ao serem integrados à comunhão nacional, os povos indígenas deixavam de serem reconhecidos em suas alteridades. Estes questionamentos possibilitaram que outras experiências de escolarização entre os indígenas começassem a surgir. Escolas pautadas nos valores culturais dos povos, que consideravam seus conhecimentos e, sobretudo, que valorizavam as línguas indígenas, começaram a se contrapor aos modelos que visavam a integração dos indígenas à sociedade nacional. A presença dos professores indígenas assumindo a docência em suas escolas possibilita que os conhecimentos indígenas estejam presentes no cotidiano escolar.

O resultado exitoso destas novas experiências em educação escolar indígena repercutiu durante o processo da Assembleia Constituinte, o que favoreceu a inserção dos Artigos 231 e 210 em nossa Carta Magna, que expressam a obrigação da União de “respeitar e fazer respeitar” as terras indígenas, as culturas, a organização social, as línguas e as tradições e a possibilidade de as línguas indígenas estarem presentes nos processos de escolarização dos povos indígenas.

Muitos livros em línguas indígenas têm sido produzidos com o apoio de Organizações Não Governamentais, ONGs; Universidades; entidades de apoio aos povos indígenas e por algumas Secretarias de Educação. Entretanto, ainda são poucos os materiais que contemplem as diversas Áreas de Conhecimento e que sejam elaborados a partir dos conhecimentos ancestrais acumulados pelos povos originários. Lembremos que o Art. 78 da LDBEN, considera os conhecimentos indígenas como ciências, que devem estar presentes nas escolas indígenas no mesmo patamar que os conhecimentos produzidos em outras sociedades:

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e **ciências**;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Figura 04 – Livros produzidos em várias línguas indígenas



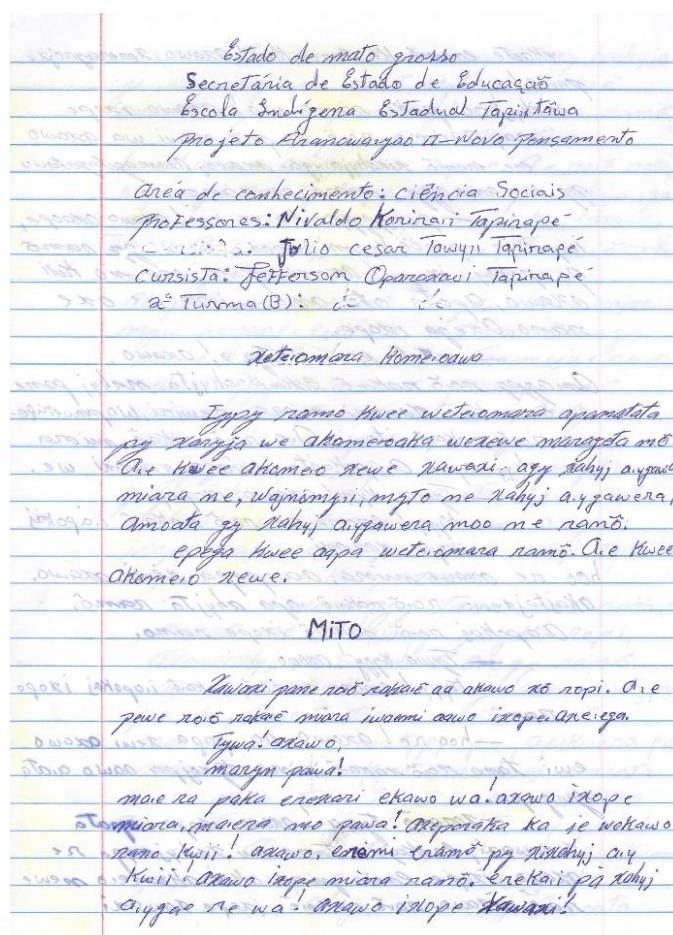
Fonte: Luiz Gouvêa de Paula, 2021.

O amparo legal após o marco constitucional favoreceu o surgimento de escolas indígenas que privilegiam as línguas originárias no cotidiano escolar, contribuindo, assim, para a manutenção dessas línguas e para a consolidação de um bilinguismo aditivo, isto é, uma situação em que as línguas sejam tratadas em pé de igualdade.

Citamos alguns exemplos ilustrativos: a Escola Pamáali, do povo Baniwa, AM (DINIZ, 2011) que inovou no modelo pedagógico articulando os saberes tradicionais com novos conhecimentos identificados como necessários na

atualidade; a Escola 'Yryhu Wa'ítuhu Ma'a, do povo Awa Guajá, MA (SANTOS, 2015), um trabalho de escolarização que respeita o ritmo de vida dos Awa, organizado em tempo-escola e tempo-aldeia; a Escola Xinuxi Mÿky do povo Mÿky, MT, que se destaca por uma variada produção de materiais de apoio pedagógico, incluindo dicionários temáticos; as Escolas dos Apyãwa, MT, na qual a língua tapirapé está presente em todos os anos do ensino escolar, inclusive na elaboração dos Trabalhos de Conclusão do Curso, TCC, de Ensino Médio, como se observa na Figura 05.

Figura 05: TCC de Ensino Médio Apyãwa elaborado em língua indígena



Fonte: PAULA, 2014.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, RCNEI, 1998, afirma, com muita clareza que:

a inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no

cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Federal. (RCNEI, 1998, p. 109)

Por isso, é preciso repensar as Matrizes Curriculares que colocam as línguas indígenas em um lugar inferior, com carga horária reduzida. É preciso mudar esta situação para que as línguas indígenas fiquem no mesmo patamar da língua portuguesa, caso contrário, a escola estará contribuindo para o deslocamento das línguas indígenas.

Nesse sentido, tornou-se uma prioridade programas de formação de professores indígenas. Inicialmente, foram ofertados cursos em nível de Magistério, como os projetos Tucum e Hayô em Mato Grosso e o Projeto de Formação de Professores Indígenas do Estado de Tocantins, entre outros. Porém, logo se passou à oferta de cursos de licenciatura em nível superior, sendo a Universidade do Estado de Mato Grosso, Unemat, a primeira instituição no país a instituir um curso destinado especificamente à formação de professores indígenas. Atualmente, mais de 50 instituições de ensino superior oferecem cursos de licenciatura intercultural aos professores indígenas.²

A Unemat, desde 2001, já formou 450 professores indígenas e, em 2020, iniciou um Mestrado específico para docentes indígenas de várias partes do país, o Programa de Pós Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural, PPGEICII. Os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos mestrandos são discutidos com suas comunidades. Em decorrência, são projetos relevantes segundo critérios estabelecidos em conjunto com as sociedades indígenas.

A linha mestra destes cursos fundamenta-se na interculturalidade, isto é, os conhecimentos dos povos indígenas são considerados em pé de igualdade com os conhecimentos da sociedade não indígena que são entendidos como saberes necessários pelos povos indígenas, no sentido de diminuir as assimetrias presentes nas relações de contato.

² Informação disponível em:

<http://radio.ufpa.br/index.php/ufpa-ensino/licenciatura-intercultural-indigena/>. Acesso em 21.01.2023

RESISTÊNCIA E DESAFIOS NO CONTEXTO ATUAL

A própria existência de 305 etnias diferentes em nosso país, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, de 2010, demonstra a persistência destes povos, apesar de tantos massacres que sofreram no período colonial e que continuam enfrentando na atualidade.

A questão de territórios demarcados e homologados ainda está longe de ser resolvida. E, sem territórios assegurados, não se pode viver conforme seus “usos, costumes, organização social e tradições” conforme preconizado no Art. 231 da Constituição Federal de 1988, que também estipulou o prazo de cinco anos para que todas as terras indígenas fossem demarcadas. Há povos que lutam cotidianamente frente aos ataques promovidos pelos invasores de suas terras, como é o caso do Guarani Kaiowá no Mato Grosso do Sul³. Segundo o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), quase 60% das terras reivindicadas no Brasil não estão com os procedimentos regularizados, ou seja, não houve a conclusão das demarcações. Esta situação coloca estes povos em condições de extrema vulnerabilidade. É um grande desafio que o Brasil tem que assumir e os governos se sucedem sem que esta questão seja resolvida.

Nos últimos quatro anos (2019 a 2022), houve um completo desmonte das políticas públicas direcionadas aos povos indígenas. O chefe do Executivo declarou, em campanha, que não demarcaria nem um centímetro a mais de terras indígenas, em flagrante desrespeito ao que está disposto na Carta Magna. Lamentavelmente, a promessa foi cumprida e, além da não demarcação, os discursos proferidos pelo ex-presidente incentivaram a invasão massiva das terras indígenas por grileiros, garimpeiros, madeireiros, pescadores, ocasionando confrontos e assassinatos de lideranças indígenas por todo o país. O crime de genocídio ficou evidente na Terra Indígena Yanomami, em Roraima, onde, segundo o IBGE, 570 crianças morreram por desnutrição ou por doenças tratáveis nestes últimos quatro anos. O território Yanomami foi invadido por cerca de 25 mil garimpeiros, que contaminaram os rios com mercúrio e provocaram intenso desmatamento na área, além de outros crimes, como estupros de

³ Cf. filme *Martírio*, de Vincent Carelli, 2016.

meninas indígenas, assassinatos e ataques à bala em aldeias⁴, inclusive, impedindo a chegada de equipes de saúde até os locais onde há aldeias.

Para enfrentar desafios como esse, o movimento indígena se articulou nacionalmente através da Associação dos Povos Indígenas no Brasil, APIB. Anualmente, é realizado uma grande assembleia em Brasília, denominada Acampamento Terra Livre, que reúne milhares de representantes indígenas que debatem sobre seus direitos. A pauta da educação está sempre presente nestes debates e foi criado também um Fórum específico para as questões educacionais, o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena.

É admirável constatar os resultados dos processos formativos destinados aos povos indígenas. Por ocasião da votação do Marco Temporal, em 2021, no Supremo Tribunal Federal, jovens advogados indígenas defenderam, com brilhantismo, o direito originário que os povos indígenas têm sobre seus territórios em contraposição aos que defendem a tese de que o direito à terra se destina somente aos povos que estavam sobre ela em 1988, ano em que a Constituição foi aprovada. Txai Suruí, uma jovem do povo Paiter Suruí, de Rondônia, discursou com veemência durante a COP 26, mostrando como o direito dos povos indígenas à terra está intimamente articulado com a preservação ambiental⁵.

Por outro lado, várias Universidades do país têm conferido diplomas de doutores *Honoris Causa* a vários sábios indígenas, como Davi Kopenawa, Aílton Krenak, o Cacique Raoni, entre outros, reconhecendo o valor dos conhecimentos indígenas e do pensamento filosófico que orientam a vida dos povos originários.

Se tivéssemos a humildade de aprender com os povos indígenas o cuidado com a nossa casa comum, poderíamos adotar novas formas de praticar uma economia voltada para o bem da coletividade e, assim, eliminar as gritantes desigualdades sociais que permanecem em nosso meio, com milhões de seres humanos vivendo em situação de miséria, enquanto apenas 1% das pessoas detêm 27 % da renda produzida.

⁴ Cf. <https://sumauma.com/nao-estamos-conseguindo-contar-os-corpos/> Acessado em 20.01.2023.

⁵ Cf. <https://www.geledes.org.br/quem-e-txai-surui-indigena-e-unica-brasileira-que-discursou-na-cop26/?gclid=CjwKCAiA2rOeBhAsEiwA2PI7Q6h1r1Qtrv9tIsHNr53WwqVXaL5rID9Emw>

As palavras de Alexandre Acosta, guarani da aldeia Cantagalo, RS, expressam nitidamente a cosmovisão indígena, na qual os seres humanos não se veem separados outros seres vivos:

Esta terra que pisamos é um ser vivo, é gente, é nosso irmão. Tem corpo, tem veias, tem sangue. É por isso que o Guarani respeita a terra, que é também um Guarani. O Guarani não polui a água, pois o rio é o sangue de um Karai. Esta terra tem vida, só que muita gente não percebe. É uma pessoa, tem alma. Quando um Guarani entra na mata e precisa cortar uma árvore, ele conversa com ela, pede licença, pois sabe que se trata de um ser vivo, de uma pessoa, que é nosso parente e está acima de nós”, Alexandre Acosta, da aldeia de Cantagalo, Rio Grande do Sul.

Essa forma de se ver e de se estar no mundo proporcionou aos povos indígenas uma vida interligada ao meio ambiente e, assim, viveram por milênios com abundância de alimentos sem destruição dos bens presentes na natureza. O mundo ocidental, ao contrário, está vivendo uma crise sem precedentes, provocada pela exploração indevida dos recursos do planeta, o que pode, inclusive, levar à extinção da espécie humana.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A história da educação escolar indígena no Brasil está vinculada à história de nosso próprio país. Antes da invasão europeia, os povos originários viviam segundo seus processos próprios de educação e socialização de suas crianças e jovens, processos que permitiam a socialização e a apropriação de conhecimentos que permitiam a continuidade de suas sociedades.

Os europeus, entretanto, consideraram que estes povos “viviam desordenadamente”, sem reis, sem justiça, sem regras sociais, sem processos educativos. E os missionários, juntamente com os agentes dos governos que se sucederam na época colonial, no império e mesmo na República se encarregaram de impor outros modelos educacionais, que ignoravam as línguas e as tradições culturais das crianças e jovens indígenas. Essa visão assimilacionista, segundo a qual os indígenas deveriam se integrar à sociedade não indígena, perpassa os séculos, sendo repetida até os dias atuais, como o

ex-mandatário do Brasil proferiu em seus discursos eivados de preconceitos e discriminação.

A despeito dos massacres físicos e toda sorte de violências a eles impostas, muitos povos conseguiram resistir e se organizaram para lutar pelos seus direitos. A educação escolar indígena, ressignificada nos anos setenta do século passado, tem sido uma ferramenta essencial no suporte para esta luta. As novas lideranças indígenas, herdeiras de sabedorias ancestrais, munidas dos conhecimentos proporcionados pela educação, estão assumindo a defesa de seus direitos. E o nosso país precisa caminhar no sentido de se ver, realmente, como um estado plurinacional e considerar os povos indígenas como portadores de sabedorias ancestrais que podem nos salvar de uma catástrofe ambiental.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Flávio (Org.). **Com palmos medida** – terra, trabalho e conflito na literatura brasileira. São Paulo: Boitempo Editorial e Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis** – tempo de novo descobrimento. Ibase, Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. Estatuto do Índio. Lei 6001 de 19.12.1973. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm . Acesso em 20.09.2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Biblioteca Digital Câmara dos Deputados. 35ª. Edição, 2012. Disponível em: [<bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35ed.pdf?>](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35ed.pdf?>). Acesso em 09.08.2022.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20.08.2022.

CIMI. **Povos Indígenas: aqueles que devem viver**. Manifesto contra os decretos de extermínio. HECK, Egon Dionísio, SILVA; Renato Santana de;

FEITOSA, Saulo Ferreira (Orgs.). Brasília: Cimi – Conselho Indigenista Missionário, 2012.

CRUZ, Aline da. **Fonologia e Gramática do Nheengatú**. A língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa. Utrecht, The Netherlands, LOT, 2011.

DINIZ, Laíse Lopes. **Relações e trajetórias sociais de jovens Baniwa na Escola Pamáali no médio Rio Içana – Noroeste amazônico**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Amazonas, UFAM. Manaus – AM, 2011.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil**. História da Província Santa Cruz. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, 1980.

LEITE, Yonne de Freitas. O Summer Institute of Linguistics – estratégias e ação no Brasil. In: FRANCHETTO e COUTINHO-SILVA (Orgs.). **Línguas Indígenas: memórias de uma pesquisa infinda**. Rio de Janeiro, 7Letras, 2012.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e Alfabetização**. Edições Loyola. São Paulo. 1979.

NAVARRO, Eduardo Almeida. **O último refúgio da língua geral no Brasil**. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/jpgHfzMs3Nhksmy8fts9qm/?lang=pt> Acesso: 20.10.2021.

PAULA, Eunice Dias de. **A língua dos Apyãwa – Tapirapé - na perspectiva da Etnossintaxe**. Campinas, SP, Editora Curt Nimuendaju, 2014.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras** – para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas**. In: **Revista D.E.L.T.A.**, v. 9, n. 1, 1993.

SANTOS, Rosana de Jesus Diniz. **Awa papejapoha: um estudo sobre educação escolar entre os Awá Guajá/MA**. Monografia de Conclusão do Curso de Especialização. Planaltina – DF, Universidade de Brasília, 2015.

CAPÍTULO XI

TRABALHO, CLASSE SOCIAL E EDUCAÇÃO: CAMPOS EM DISPUTAS

José Paulo Pietrafesa¹

*Era ele que erguia casas, onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas, ele subia com as casas,
que lhe brotavam da mão.*

*Mas tudo desconhecia de sua grande missão:
Não sabia, por exemplo, que a casa de um homem é um templo.
Um templo sem religião.*

*Como tampouco sabia que a casa que ele fazia,
sendo a sua liberdade, era a sua escravidão.*

(VINÍCIOS DE MORAES. O operário em construção, 1959)

Os humanos, em suas relações sociais e relações com a natureza, constroem mediações na utilização de suas forças físicas e, mediatizadas por elas criam e recriam relações para sua sobrevivência. Nesse processo, também desenvolvem modos de produção, relações de poder (coesão e correção social, por exemplo) e potencializam o surgimento de culturas. Estas ações, que potencializaram a sobrevivência da espécie e ao mesmo tempo dinamizaram e transformaram as suas vidas, foram sendo construídas em cada um dos períodos históricos.

A construção dos processos humanos, que não são uniformes nos espaços geográficos e no tempo cronológico, viabilizam sua reprodução e

¹ Professor Associado da UFG, Faculdade de Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFG) e Pesquisador voluntário do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável da UnB (PPG-CDS)

organização na condição de vida em seus aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e espirituais (no sentido de civilidade). Este conjunto de intervenção humana identificamos como sendo o trabalho (ou seja, ação das forças motrizes dos humanos, na natureza, para transformá-la em produto útil e necessário à sua vida cotidiana). Nesta ação é possível dinamizar e transformar o conjunto das sociedades humanas (MARX, 2021). A ocorrência ou não de transformações nestas relações são organizadas por sujeitos históricos (MARX; ENGELS, 1978; GRAMSCI, 1979) o que provocou, e provoca desde o início da modernidade, contradições também identificadas com cada tempo histórico, criando os fundamentos das classes sociais. Segundo Alves e Pietrafesa (2022, p. 38)

Dentre as múltiplas formas de contradições geradas nas sociedades modernas ocidentais (a partir da revolução industrial iniciada no século XVIII) destaca-se as relações de trabalho “livre”, de trabalho assalariado, constituídas por grupos de pessoas que controlavam os meios de produção e grupo de pessoas que “livremente” vendiam sua força física (seu único meio de sobrevivência, o trabalho). O fruto deste processo acelerou a produção de bens (as mercadorias) e serviços, consolidando o capitalismo enquanto modo de produção e o trabalho conquistou a centralidade nas relações sociais, uma vez que na sociedade do capital a “[...] grandeza do valor de uma mercadoria varia na razão direta da quantidade, e na inversa da produtividade do trabalho que nela se aplica.” (MARX, 1980, p. 47).

A consolidação da centralidade do trabalho na sociedade do capital, como o exposto por Marx (2021) lançou os trabalhadores, também na centralidade das relações sociais, por um lado, mas transformou-o em mais um dos “elementos” de troca no mercado das mercadorias, criando, por outro lado sua alienação, uma vez que, na sua relação de compra e venda, separou as atividades produtivas, distanciando as relações entre ser humano, natureza e o produto do seu trabalho. O trabalhador perdeu a noção (no sentido de ideia, de sentimentos) de um valor criado pelo seu esforço físico, ao mesmo tempo que perdeu a dimensão da utilidade desta sua criação. O trabalho deixou de ser seu, está numa condição de “estranhamento”. O produto de sua ação humanizadora se transformou em algo “estranhado”, externo ao seu domínio. Pois deixou de pertencer ao sujeito que trabalha em relação com a natureza e consigo mesmo no momento de realizar sua ação transformação (MARX, 2021). “O trabalhador

se torna tanto mais podre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria.” [...] Sim o trabalhador mesmo se torna um objeto...” (Manuscritos econômicos-filosóficos, Marx, 1844, p. 143-144). E é nesta relação, identificada pelo autor, que se consolida a alienação de classe, pois o produtor dos bens necessário à sua sobrevivência e a de outros humanos, o que exerce o trabalho e produz riquezas, não se sente proprietário delas. A classe que controla os meios e as relações de produção é compreendida como a que produz.

É no momento de realizar a compra e venda da força de trabalho e da matéria prima (elementos da natureza) que se estruturou e se reproduziu o capital, ou seja, a sociedade do capital necessita da realização do trabalho alheio para se constituir enquanto modo de produção. Desta relação resulta a consolidação do sistema fabril, e do cercamento das antigas terras coletivas que eram utilizadas para a realização do trabalho, transformada em terra de negócios nas mediações de compra e venda (FOSTER, 2005). Trabalho e a natureza, transformam-se em mercadorias. “Coisas” que transitam livremente nos mercados.

A classe dirigente construiu sua hegemonia numa relação de mando e consentimento a partir do uso, posse e propriedade das forças produtivas e dos meios de produção, criando condições coercitivas de controle sobre trabalho, em particular e, a sociedade civil em geral, seja do ponto de vista cultural (ideológico), seja político (Estado e suas instancias) e econômico (controle dos meios de produção). O controle nas relações da sociedade civil e da sociedade política interferiu diretamente no bloco que exerceu e exerce a hegemonia (GRAMSCI 1979, 2002). (ALVES; PIETRAFESA, 2022, p. 39)

A subordinação econômica (no sentido de sistemas de produção e controle dos meios para esta produção) de um grupo a outro tendem a ofuscar as contradições existentes nas relações sociais e políticas. A visão de mundo colocada pelo bloco hegemônico, de forma coercitiva, visa consolidar essa coesão no conjunto da sociedade, (levando-se em conta a racionalidade do capital), buscando o convencimento da classe subalterna, desprovendo-a de consciência crítica e coerência de sua subalternidade, seja no sistema de produção, seja nas relações sociais, desagregando-a de seus interesses. Esta

visão de dualidade (ser de uma classe e se perceber ausente de classe) lança-as à adoção acrítica de uma concepção do mundo resultando em uma dualidade, também, entre o pensar, o agir e a coexistência de duas concepções do mundo, que se manifestam nas palavras e na ação efetiva (ALVES, 2010).

Em se tratando da profundidade na dualidade identificada acima (capital x trabalho), o período contemporâneo nos traz desafios particulares para a compreensão dos fenômenos que vem ocorrendo nas relações sociais de trabalho e sua nova divisão. Principalmente no que se refere ao desenvolvimento do trabalho utilizados por tecnologias e suas inovações.

Tendo como referência estudos de Huws (2009) que refletiu sobre a temática da reconfiguração das classes sociais num espaço de “trabalho virtual e mundo real” (utilização de TICs e IA em máquinas), percebeu que ocorreu mudanças na divisão social do trabalho, em especial pelo avanço da geração de emprego em “espaços de escritório” que passou a ser assumida por frações da classe trabalhadora.

A nova divisão do trabalho que envolve a relação entre atividades fabris e de escritório (divisão técnica do trabalho), as funções mais frequentes podem ser observadas nas seguintes atividades: desenvolvimento em editoração eletrônica, web-design e elaboração de produtos e serviços a partir de software; especialização em compra de insumos para produtos e serviços; nova compreensão do perfil de gerentes dos processos de produção e de organização dos trabalhadores, sejam nas fábricas, sejam nos escritórios. Estas novas frentes de trabalho têm redimensionado as atividades de supervisão de recursos humanos e recursos de logísticas, além de desenvolverem atividades que inserem orientações e serviços financeiros, redimensionamento das atividades de contabilidade e serviços ao comércio de varejo (HUWS, 2009).

Ainda frente às novas relações de trabalho, a partir dos anos 2000 assistimos a mudança nos perfis de atividades na docência, com a utilização de tecnologias e com avanços do trabalho remoto, além de ser repensado o conteúdo transmitido às crianças, adolescentes e jovens, muito mais voltados ao atendimento do mercado de trabalho e não à formação humanista e generalista,

que potencializam a escolhas críticas para a vivência na sociedade contemporânea. A autora refletiu, ainda que,

[...] a mudança mais importante que ocorreu foi a crescente mercadorização das atividades de “serviço”. Nos mercados comparativamente simples observados por Marx e Friedrich Engels era factível observar a mercadoria capitalista arquetípica como um objeto físico construído numa fábrica. Um produto desenvolvido tanto para ser vendido para outro capitalista como meio de produção de outros objetos físicos (por exemplo, um tear, um barril ou uma impressora gráfica) ou para ser vendido para um atacadista ou varejista para o consumo final (uma camiseta, uma barra de sabão ou um jornal [...]). Cada um dos tipos de atividade [...] se tornou a base de hospedagem de novas mercadorias, de softwares a drogas controladoras da mente, de sistemas de vigilância eletrônicos a cartões de crédito, de cd-roms a alarmes para bebês. [...], em alguns casos, o processo pode parecer com dar *zoom* num fractal, uma descida em círculos cada vez menores dentro de outros círculos semelhantes, com a aparente inventividade interminável do capital, em que cada área da atividade humana se torna a base para novas mercadorias capazes de produzir lucro (HUWLS, 2009, p. 46).

Nestes níveis de mudanças e transformações no mundo do trabalho, a racionalidade do capital e suas organizações buscaram a ampliação das chamadas REDES (sejam entre filiais e matrizes, sejam entre várias empresas do mesmo complexo produtivo), estruturadas, em conjunto com atividades de pesquisas acadêmicas. Um dos maiores exemplos foi a criação e desenvolvimento da internet, comunicação em tempo real e sem o limite do espaço geográfico (tempo e espaço deixaram de ser empecilho para a expansão do capital). A globalização dos mercados, fruto das navegações e da aviação, encontrou nas novas tecnologias (internet das coisas, inteligência artificial etc.) a possibilidade de gestão do trabalho dos trabalhadores em qualquer lugar e em qualquer tempo, para além de organizarem as relações com fornecedores e clientes acelerando a interação entre eles, ao mesmo tempo que reduziram custos no sistema de produção (CASTELLS, 1999 *apud* BRAGA, 2009). Mais lucros em menos tempo, com menos trabalhadores e mais tecnologias (trabalho morto acelerando a extração da mais valia relativa, tal qual Marx, 2021, anunciava em seus estudos sobre a mercadoria).

Um conjunto de novos tipos de trabalho, e por sua vez relação de emprego (compra e venda da força física-intelectual dos trabalhadores) surgiram no decorrer deste processo, ou do novo tipo de sistema de produção. Quanto mais

flexível e polivalente for o trabalhador, mais apto ao emprego nas empresas que estão vivenciando suas revoluções informacionais (Indústrias 4.0). Como refletiu Braga (2009, p. 60), indicando que os novos trabalhadores se apresentam com “[...] a polivalência, a flexibilidade e a estrutura em redes descentralizadas” “[...] com uma mão pousada sobre o teclado e outra dançando de um lado para o outro das teclas para o mouse [...]” (HUWLS, 2009, p. 48) se dispondo a organizar, gerir, negociar nos mercados as mercadorias oferecidas.

No que se refere à flexibilização do trabalho, Graglia e Lazzareschi (2018) refletiram que a organização em rede viabilizou a interrelação entre trabalhadores, máquinas e consumidores possibilitando realização de atividades remotas (seja nos espaços empresariais ou nos espaços privado, casa dos trabalhadores), lançando ao descarte a presença física das pessoas nos espaços e nos tempos das empresas. A impessoalidade passou a ser outro avanço que a racionalidade do capital criou, não bastasse o “fetiche da mercadoria” descrito por Marx (2021), temos nesta contemporaneidade o “fetiche das pessoas”, indicando o avanço do “estranhamento”, não apenas dos trabalhadores com seus produtos, mas também e, sobretudo entre as pessoas. Ou seja, quem não estabelece relações sociais não se percebe como sujeito social.

Os resultados financeiros e monetários das empresas vão para além do lucro em dinheiro, com os produtos em si, no processo de produção (menor infraestrutura, menos gastos com auxílios transporte, alimentação, etc... maiores ganhos com produtividade, tempo de trabalho, etc...), ganham também em criar a negação de pertencimento dos trabalhadores enquanto sujeitos coletivos, enquanto classe social, portanto menos reivindicativos, menos construtores de projetos coletivos alternativos ao modo de produção hegemônico.

O nível de alienação (estranhamento) dos trabalhadores chegou ao ponto de não perceberem que o capital (seu patrão) entrou no interior de sua casa. Seu espaço privado foi invadido pela racionalidade do capital, o controle e a coerção sobre sua vida está ainda mais definida, pois o que “era sua liberdade”, o espaço da casa, “virou sua prisão”, seu isolamento das relações sociais (VINICIUS DE MORAES, 1959). Tampouco o trabalhador percebeu que, o que lhes eram direitos, passou a ser custos. A energia elétrica, a despesa com alimentação, em

alguns casos a compra de equipamento de trabalho (computadores, celulares, impressoras etc.) será de sua responsabilidade (trabalho e meios de produção serão dos trabalhadores, porém controle e lucros do seu patrão).

Ainda refletindo sobre a flexibilização do trabalho, observou-se que “[...] qualquer investimento de tempo e esforço no aprendizado de um novo pacote de softwares pode ser perdido em questão de meses pelo lançamento de uma atualização” (HUWLS, 2009, p. 49). Nestes casos, duas novas despesas caberiam aos trabalhadores: a aquisição do novo pacote tecnológico e sua autoformação para o novo produto. Neste contexto o trabalhador necessitaria se manter atualizado, acompanhar cotidianamente as mudanças e a velocidade em que elas acontecem. Caso não se qualificarem, correm o risco de serem substituídos.

O quadro estrutural das novas formas de gerenciar o trabalho, avançando além da flexibilização identificada, está pautada na remodelagem interativa entre trabalhadores e máquinas, buscando superar as antigas formas padronizadas, hierárquicas, de escalas elevadas, da escola taylorista e fordista de produção do início do século XX, que perdura até os dias atuais em muitas relações de trabalho. Segundo Graglia e Lazzareschi (2018) esta pressão adaptativa entre humanos e máquinas, para acelerar mudanças em produtos, atende às demandas mercadológicas que lança parcelas da população ao consumo frenético, buscando de forma ininterrupta comprar sempre algo de “última geração”, mesmo sendo mudado apenas em sua aparência. A “fetichização” coletiva dos humanos que acelera a acumulação flexível do capital, ao mesmo tempo que cria e recria constantes contradições dentro do próprio sistema capitalista (HARVEY, 2016).

A racionalidade do capital, nos tempos contemporâneos construiu duas possibilidades gerencial na produção e na relação de trabalho. Ao mesmo tempo que mantém o modelo vertical do início do século XX, contando com mão de obra formada nas escolas tradicionais e rígidas no conteúdo e no ensino, quanto ter uma organização móvel, flexível, atendendo às demandas imediatas, numa “vida de velocidade frenética”. No decorrer do século XX, nós os trabalhadores, tínhamos nosso tempo e velocidade de trabalho ligados às máquinas, sendo dirigidos por elas. Nestes primeiros 23 anos do século XXI estamos submetidos

à ausência e tempo e de espaços, para realizarmos nossas atividades laborais. A internet das coisas, a intersecção entre inteligência artificial e máquinas e novas ferramentas de trabalho nos impõem a velocidade de nossa produtividade.

Segundo Graglia e Lazzareschi (2018, p. 119) tanto para as empresas, quanto para as pessoas as escolhas de se relacionarem nos mercados “[...] depende das suas características intrínsecas, contextos, porte, ramo de atuação, estilo e opções estratégicas”. A virada do milênio, trouxe a virada das chaves de escolhas, cabendo às empresas e algumas pessoas *optarem* (visão ideológicas de “liberdade de escolha”) tanto pela estruturação flexível de processos, controle e gestão de modulações taylorismo/fordismo, quanto apoiarem-se em trabalhos desenvolvidos por coletivos criativos, líderes autônomos e produção flexível voltada a atender as demandas dos consumidores. Quanto à maioria das pessoas que compõem a classe trabalhadora, cabe a buscar por um trabalho que lhes garantam um mínimo de alimentação a cada dia. Movimentações sociais de produção que, ao fim e ao cabo, acentuam os “estranhamentos” nos processos produtivos (MARX, 2021).

No campo do emprego (e não do trabalho) também é possível perceber flutuações em novas funções que surgiram no decorrer das transformações promovidas pela chamada revolução da “Indústria 4.0”. Tem sido comum o surgimento de atividades de trabalhadores que “manipulam dados” (Centrais de Tele Atividades - CTAs, ou servidores de call centers) e não se tem registrado crescimento das atividades dos “trabalhadores do conhecimento”, aqueles que elaboram e produzem software. Estes CTAs prestam serviços a muitas empresas (telefonias, bancos, lojas de vendas ao consumidor virtuais etc.) à população em escala industrial “[...] condensa uma variada gama de tendências inerentes à reestruturação produtiva capitalista [...]” (BRAGA, 2009, p. 66). Nesta realidade virtual de relações sociais de produção, assistimos a uma das mais fortes criações de simulacro, de vazio de vivência humana, ou uma “forma de esquizofrenia social” no refletir de Jameson (2002).

As novas atividades criadas pelo avanço das tecnologias, trazem contradições inerentes ao modo de produção ao qual está vinculada. Destacamos que as atividades das CTAs apresentam uma estrutura fordista e taylorista de gerir as ações laborais, uma vez que os trabalhadores que

“manipulam dados” são treinados a um conjunto de repetições, padronizações e simplificações das ações, facilitando o controle gerencial de seu tempo e sua produtividade. Processo este facilitado por computadores de alta precisão e muito velozes, criando um conjunto de sujeitos desprovidos de saberes, de criatividade, de autonomia, pois foram e são obrigados a seguirem um roteiro previamente elaborado para criar respostas a qualquer tipo de pergunta ou necessidade dos “clientes consumidores”. Foram transformados em “rudes” servidores de um sistema impessoal, sofrendo um conjunto de pressão trabalhista, acelerando o ritmo por produtividade, aumentando riscos de doenças e síndromes. Braga (2009, p. 72) argumentou que a

[...] taylorização da atividade do teleoperador consiste nisto: *aprisionar a força espiritual do trabalho* – e seus conhecimentos práticos – em uma rotina produtiva marcada pela interação do trabalho com as tecnologias informacionais, assim como pela coordenação informacional entre serviços. Por meio da pressão oriunda do fluxo informacional, o trabalho do teleoperador torna-se, finalmente, objeto de uma regulação tecnológica centralizada pelo regime de mobilização permanente da força de trabalho.

Graglia e Lazzareschi (2018, p. 115) identificaram nestas atividades fortes semelhanças com as orientações de Taylor criadas no início do século XX, comparando-as como “[...] uma volta às origens da administração científica, cujos princípios fundamentais são a especialização, a padronização das tarefas, a divisão do trabalho em tarefas simples e capazes de uma execução que não demande qualificação profissional sofisticada” (TAYLOR, 1990 *apud* GRAGLIA E LAZZARESCHI, 2018, p. 115). Nestes aspectos os autores assemelham-se nas análises apresentadas por Braga (2009).

Uma advertência importante a ser apresentada quanto às inovações tecnológicas e as novas categorias de trabalhadores foi levantada pelos autores Teles e Caldas (2019) identificando que o advento dos avanços tecnológicos não necessariamente pode ser considerado como fonte de desagregação e degeneração social, pois criam avanços em muitos campos nas relações da sociedade (equipamentos para análises da saúde, do desenvolvimento da pecuária e da agricultura, do transporte, alívio em atividades degradantes, etc...). Porém destacaram que, aprofundando as análises nesta questão percebe-se

que o olhar analítico desse ser destinado a quem constroem, quem controla e como é utilizado este conjunto de equipamentos. Neste caso, a tecnologia e suas inovações, numa sociedade racionalmente voltada para ganho de capital, beneficiam a classe social hegemônica em contraposição ao conjunto social, portanto, a forma como é utilizada, fomenta a expansão da extração da mais valia relativa, e amplia a exploração da classe trabalhadora. Tecnologias e conflitos entre as classes sociais caminham juntas e em direções opostas, ao mesmo tempo.

Compartilham desta visão os autores Glaglia e Lazzareschi (2018, p. 111) quando vislumbraram que as inovações tiraram “[...] a humanidade da obrigação do trabalho ou ao menos do trabalho duro, repetitivo, desestimulante [...]” assim como libertam os trabalhadores da “[...] execução de tarefas fisicamente difíceis ou mentalmente estressantes”. Mas também alertam para riscos de ocorrer aceleração de concentração de riquezas e eliminação de trabalho (não apenas de emprego), acelerando novas formas de adoecimentos e de exploração de classe. Teles e Caldas (2019, p. 9), indicaram que as inovações avançaram sobre o emprego em setores de serviços e com algum grau de especialização, para além do setor industrial (campo tradicionalmente atingidos pela robótica e pela computação industrial). Segundo os autores não “[...] são só os empregos caracterizados por trabalho repetitivo, pouco qualificado e fisicamente exigente, os que estão ameaçados pela inovação tecnológica; a Inteligência Artificial permite a substituição de trabalho em tarefas entendidas como qualificadas”.

Teles e Caldas (2019, p. 20) utilizando-se de reflexões e alertas de Braverman (1974) identificaram que

[...] um dos principais incentivos para inovação tecnológica numa economia capitalista é expropriar os produtores de capacidades e saberes específicos associados à criação de bens e serviços que satisfazem necessidades igualmente específicos (valores de uso), para os transformar em meros detentores de uma força de trabalho homogenia aplicável na produção de mercadorias (valores de troca).

Somados aos avanços computacionais, a inteligência artificial, internet das coisas que deram, e dão suporte aos empregos dos teleoperadores e outras categorias de trabalhadores, o grupo que controla o capital flexível desenvolveu

plataformas digitais que, criando novas funções e serviços, lançaram no mercado milhões de empregos formais e informais, em atividade de transportes urbanos e hospedagem (os conhecidos popularmente como “motoristas UBERs” e as pessoas donas de imóveis que fazer serviços de aluguel AIRBNB). Sistema também identificado como “economia colaborativa” alteram pouco as atividades laborais dos trabalhadores, mantem um nível de extra-trabalho elevado para cada um dos atuante nestes setores, não se percebendo melhoras nas rendas das pessoas.

Estas novas plataformas ‘colaborativas’ têm como maior inovação a forma como organizam o trabalho, desvalorizando-o através da ilusória relação não laboral dos seus trabalhadores transformados em prestadores de serviços independentes, postos em concorrência uns com os outros e pretensamente não sujeitos à hierarquia da empresa. [...] O mercado das plataformas é povoado do lado da oferta por trabalhadores pretensamente independentes que aceitam, ou não, o preço determinado para cada tarefa, teoricamente definido pela oferta e procura momentânea e, do lado da procura, por consumidores sujeitos a flutuações de preços que podem ser pronunciadas. (HUWS, 2016 *apud* TELES e CALDAS, 2019, p. 23 e 24).

No campo das disputas por espaços hegemônicos entre capital e trabalho, no caso brasileiro, destacamos as mudanças na legislação trabalhista aprovadas entre os anos de 2016-2017 pelo Congresso Nacional, liberando o setor do capital de responsabilidades sociais frente aos trabalhadores, lançando-os nas incertezas das atividades “colaborativas (exemplos da UBER e da AIRBNB)”, ampliando a desregulação do trabalho. Teles e Caldas (2019, p. 24), refletiram que este movimento de apropriação e controle o trabalho a partir da configuração “colaborativa”

[...] acresce a incrível capacidade de utilizar em seu proveito parte dos bens dos seus trabalhadores, essenciais para a sua reprodução social, como são o caso da casa ou do automóvel, como capital fixo e circulante ao serviço, são centrais para o sucesso desse modelo de negócio.

A racionalidade e a lógica da organização capitalista, neste período recente, além de se posicionar na condição de força hegemônica no confronto com a classe trabalhadora, avança para o controle dos espaços privados destes

trabalhadores, ou seja, adentrando em seu ambiente de vivência familiar e ali estabelecer novas formas de vigilância do tempo produtivo dos trabalhadores.

Todo processo histórico é sempre contraditório, participar e geral, e com as inovações tecnológicas não é diferente. A tecnologia em si não é boa ou ruim, é uma adaptação humana para suprir sua necessidade de algo, ao mesmo tempo é desenvolvida, financiada e ou apropriada pela classe hegemônica que busca ampliar, flexibilizar seus ganhos de capital, ao mesmo tempo que busca manter o controle e diminuir a dependência da classe trabalhadora. É neste sentido que ela serve à racionalidade do capital e seus organizadores. Passa a ser um campo em disputas. Ou vejamos: nossas aulas são equipadas com instrumentos tecnológicos; os movimentos sociais utilizam das inovações para agilizarem contatos, reuniões, ações coletivas etc. Ações estas que algumas vezes se contrapõem à lógica do capital. Obviamente estas ações são em menor escalas que a utilização dessas ferramentas pelo capital, seja em suas instalações empresariais (máquinas e equipamentos), seja na organização do trabalho e no controle dos sistemas de produção de mercadorias.

MOVIMENTOS EM AÇÃO: QUANDO A CLASSE DIZ NÃO À RACIONALIDADE DO CAPITAL

E aprendeu a notar coisas que não dava atenção:
 Notou que sua marmitta Era o prato do patrão
 Que sua cerveja preta Era o uisque do patrão
 Que seu macacão de zuarte Era o terno do patrão
 Que o casebre onde morava Era a mansão do patrão
 Que seus dois pés andarilhos Eram as rodas do patrão
 Que a dureza do seu dia Era a noite do patrão
 Que sua imensa fadiga Era amiga do patrão.
 Foi dentro dessa compreensão Desse instante solitário
 Que, tal sua construção Cresceu também o operário
 Cresceu em alto e profundo Em largo e no coração
 E como tudo que cresce Ele não cresceu em vão
 Pois além do que sabia - Exercer a profissão –
 O operário adquiriu Uma nova dimensão:
 A dimensão da poesia. E um fato novo se viu
 Que a todos admirava: O que o operário dizia Outro operário escutava.
 E foi assim que o operário Do edifício em construção
 Que sempre dizia "sim" Começam a dizer "não"

(VINÍCIOS DE MORAES. O operário em construção, 1959)

A superação da dualidade apresentada no poema percorre um longo caminho até que a classe vendedora de sua força física ao capital perceba que poderá recolocar nas relações sociais a questão do controle do fazer e a objetivação de coordenar a produção de bens de uso em substituição aos bens de troca. Fenômeno identificado no poema de Vinício de Moraes (1959) “Que a todos admirava: O que o operário dizia, outro operário escutava. E foi assim que o operário, do edifício em construção, que sempre dizia “sim”, começam a dizer “não”.

O ser humano, por ter como uma de suas características a vida social, com múltiplas relações, não conseguiria atender suas necessidades básicas, ou seja, atividades produtivas e de reprodução da vida social, com suas potencialidades individuais. Neste aspecto a racionalidade liberal burguesa do trinômio “liberdade, igualdade e fraternidade” e do surgimento da categoria “indivíduo” livre (muito mais como discurso ideológico, no refletir de MÉZÁROS, 2004) não foi consolidada no período moderno, uma vez que a “liberdade” e a “igualdade” nem sempre tem sido alcançada pela classe trabalhadora, cabendo a esta arcar com as situações de exploração e não cumprimento de direitos, para se dizer o mínimo.

As necessidades humanas (sejam elas de produção e, de organização social) de se deslocar e sobreviver, lançaram-nos em ações coletivas que possibilitaram qualificar as demandas individuais em propostas e projetos de caráter social. E nestes movimentos os coletivos de sujeitos “[...] se percebem enquanto força política, reconfiguram saberes, e constituem suas identidades, se colocando enquanto ser social” (PIETRAFESA, 2016, 130). Estes atores coletivos evidenciam as contradições do modelo de acumulação implementado de forma flexível (HARVEY, 1989; 2016), rejeitando a racionalidade do capital e de seu organizador, o Estado, com vistas a construção de novos padrões de produção e trabalho, se contrapondo à cultura hegemônica.

As movimentações sociais em seus coletivos são heterogêneas em ideologias, na perspectiva de construção do projeto de Estado Nacional e, em intervenções de ações diretas frente aos conflitos gerados pelo capital. Suas ações podem ser de diversos alcances e níveis: locais, regionais, nacionais, são heterogêneas, também, no tempo e no espaço. Podem ser específicos enquanto

grupos coletivos (gênero, raça e etnias, geracional, reivindicar políticas públicas, tais como educação, saúde, segurança saneamento...), ou, mais uma vez, em defesa do status quo hegemônico, se movimentando no sentido dos avanços das políticas liberais e neoliberais de ações do Estado e do capital para avançar em sua racionalidade lucrativa frente ao trabalho.

O movimento, para além dos sistemas produtivos (econômico) no sentido de deslocamento de forças políticas e sociais, pode ser uma reação ao conflito que o capital coloca num determinado período histórico. E ainda, as variações existentes nestes atores coletivos, podem ter finitudes, sejam temporais e de objetivos, sejam de esgotamento de direção e de organização estrutural. Estes movimentos heterogêneos têm em comum a necessidade em desenvolverem suas ações de forma coletivas e de caráter político. Neste sentido reforçam a construções de atores sociais em busca de algum tipo de emancipação, sejam elas específicas e localizadas ou num nível mais amplo, na busca de novas racionalidades de organização social e estatal. (VAKALLOULIS, 2000; BARKER, 2014).

As movimentações sociais de caráter popular e transformador, mediatizadas pelas contradições entre trabalho e capital (portanto entre as classes sociais) e, a partir delas os conflitos gerados, agem em pelo menos duas formas substantivas de ações. A primeira promove e agrega as ações diretas dos sujeitos em processo organizativo, potencializando o surgimento de novos protagonistas e, a segunda, agem como elemento formador e educador. Agir e pensar, requer o ato de planejar, criar propostas alternativas, desenvolver saberes. Neste sentido “[...] podemos afirmar que a vivência no movimento social é humanizadora, e que [...] pode ser compreendido como matriz educativa”. (CALDART, PALUTO e DOLL, 2006, p. 55).

Na reconfiguração dos movimentos sociais no Brasil a partir de múltiplos interesses da classe trabalhadora e das múltiplas categorias de trabalhadores, percebeu-se que as motivações e as formas de alguns se movimentarem alteraram os rumos e mesmo as definições descritas por o Caldart, Paluto e Doll (2006) e, não sinalizaram a categoria “humanizadora”, nem “educadora”, podendo se referir à formadora de posicionamento político ideológico para manutenção do poder hegemônico do capital frente ao trabalho, divisor entre os

movimentos transformadores e os que buscam a manutenção do status hegemônico, uma vez que o Movimento e suas ações só são humanizadores quando colocam luzes, acendendo a inquietude do ser, buscando a superação da degradação humana promovida pelo bloco historicamente hegemônico.²

Alguns pesquisadores das áreas das Ciências Humanas e Sociais, a partir da metade do século XX, analisaram os Movimentos Sociais (MS) como fomentadores e formadores de sujeitos coletivos e construtores de direitos. Estes movimentos ampliaram as condições de construir novos sujeitos coletivos e novos saberes, potencializando as organizações sociais. Scherer-Warren (1987) ao refletir sobre as movimentações sociais no final dos anos de 1980, em seus aspectos gerais, e sobre a categoria Movimentos Sociais em suas particularidades, indicou que para os conflitos na sociedade moderna pudessem serem considerados enfrentamentos e disputas por hegemonias e contra hegemonias eram necessários que os atores sociais (MS) elaborassem um conjunto de indicadores, dentre eles ter “[...] a práxis, o projeto, a ideologia, e a organização diretiva”.

Além dos quatro elementos de identificação pela autora, a categoria “sujeito coletivo” foi uma constante nas reflexões sobre o tema Movimentos Sociais. Pedon (2013, p.11), entendeu que se tratava de: “[...] um tipo de mobilização coletiva de caráter perene, organizada e que realiza, por meio de suas ações, uma crítica aos fundamentos da sociedade atual, baseado nos processos de acumulação de riquezas e concentração do poder, manifestados na forma de território”.

Este é, justamente, o processo humanizador dos movimentos sociais, uma vez que as possíveis conquistas tiram setores da população de sua vivência da miséria, do desemprego, da violência e do êxodo rural (dentre um conjunto de outras situações degradantes) que o capital as lançou. Mesmo que os movimentos sociais não tenham alterado a correlação das forças hegemônicas

² Coloca-se então uma questão relevante para o campo das análises dos movimentos sociais: Os movimentos conservadores, efetivamente pertencem à categoria de movimentos sociais no sentido analítico apresentado?

O Movimento Brasil Livre, o Movimento Vem para Rua e o Movimento Educação para Todos, que atuaram significativamente no *Impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, e trazem como pauta eliminação de direitos sociais e populares atenderiam estas categorizações?

nestes espaços, dão aos sujeitos as condições de produzirem e reproduzirem suas condições de vida com algum grau de autonomia. E, ainda, quando conquistam trabalho e direitos, produzindo energia necessária à sua reprodução física (os alimentos), ao mesmo tempo que politizam esses sujeitos dando-lhes vozes na elaboração de novos projetos de sociedade, possibilitando a construção de cultura, de espaço de educação e formação política (TORRES, 2008). Movimentam, mesmo que em proporções pequenas, as forças sociais frente ao capital e seu aliado, o Estado burguês.

Na multiplicidade de visões e ações coletivas (e também sujeitos coletivos) se pode perceber na realidade brasileira, que os conflitos se efetivam quando um ou mais movimentos propõem novas e distintas formas de produzir o espaço e os saberes nesses espaços que, por sua vez, sejam diferentes da racionalidade do capital frente às relações de trabalho humano e controle dos bens produzidos por esse trabalho e, a utilização dos elementos da natureza para além da condição de fornecedora de insumos produtivos. As formas de ação dos sujeitos históricos, portanto, entram em choque com as seculares estruturas de controle do trabalho e as modernas estruturas do capital e do Estado burguês. A centralidade das ações pauta-se para a superação do “estranhamento do trabalho” (MARX, 2021).

No campo das disputas por hegemonias e, por isso, possibilidades de geração de conflitos sociais, um significativo exemplo da contradição “trabalho e capital” ocorreu e ocorre nos espaços rurais do Brasil, identificado por Mazzetto Silva (2012, p. 76), em que este espaço tem sido “[...] esvaziado, concentrado, homogeneizado, destruído, contaminado pela artificialização imposta pelos complexos do agro e de outros negócios. Um rural da mercadorização do trabalho e da natureza”. Esta movimentação criou bolsões de excedentes populacionais as cidades em condições de extrema marginalização social (falta de qualquer política pública sanitária e saúde, educacional), além de precarização nas relações de trabalho, com fortes tendências ao desemprego. Essa situação vivenciada no mundo agrário reporta-nos à ideia de ‘favelização’ tão comum à cidade no decorrer do século XX.

Este cenário agrário nos empesta o exemplo de como os movimentos sociais de caráter popular, fazendo frente às situações históricas de ação do

Estado e do capital reconfiguraram seus espaços numa perspectiva de uma “resistência da vida” (MAZZETTO SILVA, 2012). Construíram pautas sociais para além dos conflitos trabalhistas e de políticas públicas (educação, saúde, lazer, cultura). Propõem um lugar para se viver, numa perspectiva da efetivação de novos direitos espaciais, culturais e sociais que se aceita a diversidade de atores: sem-terra, sem teto, quilombolas, indígenas, comunidades tradicionais, operários, trabalhadores do setor de serviços, que formam esse rico universo do mundo do trabalho brasileiro. Entendê-los somente sob a ótica econômica ou urbana, talvez seja um grande erro.

O Movimento Social (MS) visto a partir da lógica de reconfiguração social de conflitos (potencializa e politiza os sujeitos) amplia as fronteiras dos trabalhadores, dando-lhes voz na produção de novos projetos de sociedade, possibilitando a construção de cultura política, de espaço de educação e formação política (TORRES, 2008). Neste sentido auxiliam na elaboração de identidades e utopias, consolidando uma ideologia de “classe para si”. Para Mascarenhas (2004), é um “palco para a educação”. Ele abre janelas para a ressignificação de valores. Contrapõe-se à cultura hegemônica da lógica do capital. Pessoa (1999) identificou que MS representa a relação conflitiva entre saberes (racionalidade do capital) e contra-saberes (novo protagonismo dos atores sociais engajados).

E justamente na intersecção entre as ações dos MS vinculadas às populações de jovens camponeses no Brasil que se conquistou a formulação de políticas públicas para atendimento a educação, aqui identificada como Educação do Campo (CALDART, 2010; ARROYO, 2012; CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012.), e suas redes de apoios (movimentos sociais, ONGs, políticas públicas aprovadas a partir dos anos 2000). Este campo educativo está inserido no contexto da questão agrária nacional e marcadamente traz em seus múltiplos conteúdos temas como agroecologia e agronegócio na formação profissional de jovens do campo (CARNEIRO, 2011). Estes projetos educativos, claramente opostos, delineiam propostas pedagógicas em disputas, que movimentam setores públicos e privados nas ações educativas para consolidação de políticas públicas voltadas à formação destes jovens (FRIGOTTO, 2012 e 2005).

Uma das disputas por projetos refere-se a construção e consolidação de formação de um sistema de produção agroalimentar com utilização de técnicas agroecológicas (aprimoradas através da expansão das propostas de Educação do Campo) frente a expansão do agronegócio (aprimoradas através da revitalização da Educação Rural, numa perspectiva de utilização de novas tecnologias educacionais e aplicáveis ao sistema de produção agropecuário, numa visão de “agropecuária 4.0”³) para formação de mão-de-obra especializada na utilização de insumos e equipamentos voltados à produção em grande escalas.

Este campo de disputa coloca em evidência várias questões que a literatura especializada vem discutindo de forma ainda dispersa: compreensão do que se entende por “Sustentabilidade em espaços rurais”, por “Educação e, educação do campo”, “sistemas de produção agroecológicos e pedagogia da alternância” e, finalmente, como este conjunto de variáveis interferem na organização de sistemas de produção em espaços rurais (finalidades, circulação-distribuição; aperfeiçoamento da organização do trabalho através de sistemas educacionais e suas metodologias).

As diferentes formas de organizar modelos de educação em espaços rurais espelham as diferentes formas de organizar os sistemas de produção (familiar e agroecológico e agronegócio exportador na lógica do “agropecuário 4.0”). As políticas públicas implementadas, a partir dos anos 2000, tem consolidado as experiências de Educação do Campo (familiar e agroecológico) ou retomaram a lógica da Educação Rural numa perspectiva de formação de mão-de-obra para o capital agrário contemporâneo (“agropecuária 4.0”)?

Identificamos um conjunto de análises e de informações sobre a temática “Educação do campo e territórios rurais e agronegócio em disputas teórico-metodológicas”, citamos algumas delas, apenas como exemplo de estudos que transitam nestas reflexões: Leite; Chelotti, 2012; Morin, 2005; Leff, 2002; Jacobi,

³ O termo “Agropecuária 4.0” refere-se à expansão do conceito de “Indústria 4.0” para designar as novas relações de trabalho e uso de tecnologias com inteligência artificial aplicadas nos sistemas de produções globais. No decorrer da pesquisa esta categoria será devidamente esclarecida. Sobre o tema, ver: GRAGLIA; LAZZARESCI (2018)

2006; Gomes; Martins, 2020; Reigota, 2007; Gadotti, 2008; Silva; Vasconcelos, 2021; Cordeiro, 2017; Santos; Costa, 2017; Cordeiro, 2018; Sobrinho, 2018; Mendes; Maia, 2020; Goiás, 2020; Souza, 2019; Gomes, 2021; Silva, 2021. São reflexões realizadas a partir dos anos de 2000 a 2021, período de consolidação das políticas de educação do campo e ao mesmo tempo de confrontos sociais com grupos que pensam a educação rural (ruralismo pedagógico) como processo de qualificação de mão de obra qualificada para atuarem nas atividades do agronegócio. Neste campo existem disputas teórico-metodológicas vinculadas à aplicação efetiva de políticas públicas que dê conta de consolidar espaços hegemônicos entre eles, desenvolvidas pelo poder estatal que deram e dão suporte a cada uma das visões de educação implementadas nos espaços rurais.

Estes campos educacionais não poderiam ser compreendidos senão dentro das reflexões, e das relações de saberes interdisciplinares e multidisciplinares, numa visão de relações complexas (BURSZTYN; DRUMMOND, 2014; SANTOS; HAMMERSCHMIDT, 2012; SAYAGO; BURSZTYN, 2006; MORIN, 2005), adentrando, para além da formação dos jovens nos seus aspectos geral, mas também nos aspectos ambientais e sustentáveis, assim como aspectos de ordem social, econômicas e de políticas públicas, que fundamentam os conteúdos nas escolas que atendem à formação de jovens camponeses.

Refletir sobre educação do campo a partir de uma visão sustentável nos remete a refletir sobre a compreensão da formação da juventude rural numa perspectiva integral, num sentido humanizador que potencializa o sujeito da educação enquanto um ser inserido no mundo, portanto capaz de compreender sua relação com os outros seres, com a natureza, com a potencialidade de desenvolver sistemas de produção agroecológico e, neste sentido, ser um campo alternativo à agropecuária extensiva.

Historicamente sobre o tema educação do campo e educação rural, no caso brasileiro, podemos identificar três momentos diferentes de execução de políticas voltadas à educação neste espaço: 1 implantação da política de educação rural com salas multisseriadas, organizada a partir das ações do Estado, que datam do início do século XX e visava alfabetizar sua população e

ao mesmo tempo formar mão-de-obra para o campo; 2 Educação rural através da pedagogia da alternância, a partir da década de 1960 com forte participação de Igrejas, Partido Comunista Brasileiro (PCB), Associações e Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR) e, 3 Educação do/no Campo a partir da década de 1990 como reivindicações de movimentos sociais numa nova configuração dos conflitos por uso e posse de terras e clara disputa entre terra de trabalho e terra de negócios. Neste último momento, resultaram um novo arcabouço legal e didático forçando o Estado brasileiro a adotar políticas públicas de educação do campo voltada à realidade desta população.

Passados quase trinta anos (1996 foi um dos marcos, com a realização da primeira Conferência Nacional de educação do campo) da primeira fase de experiências de educação do campo a partir das conquistas jurídicas/legais, das conquistas ideológicas na disputa pelo espaço rural (uso e posse da terra), esta modalidade de educação mantém um campo de disputa com a educação formal (educação rural).

A segunda fase é marcada a partir de 2016 com grande risco de perdas de direitos, e de garantias, de investimentos e de acordos já firmados entre o Estado (de 2003 a 2015), os movimentos sociais e as direções das escolas oficializadas e institucionalizadas. Neste caso, não temos um desenho de como as experiências de Educação do Campo poderão se consolidar ou se colapsar. A compreensão da realizada desta modalidade de educação e as mudanças que vem ocorrendo na esfera do Estado nos indicará as perspectivas.

Por fim, e não menos importante, já é possível perceber através de alguns estudos (SOUZA, 2019; GOMES, 2021 e SILVA, 2021), uma aproximação do tema a partir da busca que jovens egressos vêm fazendo para atuarem em dois campos distintos no conjunto da sociedade. O primeiro refere-se à atuação nos sistemas de produção familiar, nas assistências técnicas, nas assessorias a movimentos sociais e no ensino (dentre outras atividades vinculadas ao processo de aprendizagem desenvolvidos nas escolas do campo). O segundo campo trata-se da busca por colocação no mercado de trabalho em seus aspectos gerais (comércio, assalariados temporários, serviços públicos, dentre outros), visando melhorias na qualidade de vida e não necessariamente a construção e consolidação da produção camponesa a partir de sua unidade de produção.

Neste caso coloca-se em evidência que a disputa por hegemonia está se concretizando em dois aspectos importantes, na esfera da produção e na esfera política organizativa.

Neste contexto estrutural e conjuntural de conflitos e disputas por terra de trabalho versus terra de negócios que vem ocorrendo configurações educacional que necessitam ser avaliadas, redesenhadas, compreendidas a partir de resultados vinculados, ou não, às demandas dos movimentos organizados e, também dos sujeitos inseridos nas várias ações coletivas, os camponeses e suas configurações históricas. Por isso, a necessidade de se estudar o campo de disputas entre as escolas advindas das necessidades e especificidades do trabalho familiar, frente as escolas pensadas a partir das demandadas de formação de mão-de-obra tecnicizada para atender as necessidades da agropecuária 4.0.

REFERÊNCIAS

ALVES, Amone Inácia. Quem deu à luz: A formação de trabalhadores rurais pela CPT. **Tese** defendida pelo Programa de Pós Graduação em Educação, Linha Trabalho, Educação e Movimentos Sociais. FE/UFG. Goiânia, 2010.

ALVES, Amone Inácia; PIETRAFESA, José Paulo. Movimentos sociais e conjuntura educacional brasileira: campo de disputas entre movimentos populares e conservadores. In.: SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto; OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva; CASTRO, Ricardo Alexandre (org.). **Movimentos Sociais e Resistências**. Curitiba/PR. 2022.

ARROYO, Miguel G. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. **Revista Trabalho & Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, v.21, n.3, p.81-93, set./dez. 2012

BARKER, Colin. O movimento como um todo: ondas e crises. In.: Revista Outubro, n. 22, 2º semestre de 2014. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC %83o-2 2-Artigo-01.pdf>

BRAGA, Ruy. A vingança de Braverman: o infotaylorismo como contratempo. In.: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (orgs.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

BURSZTYN, Marcel; DRUMMOND, José. A ciência da sustentabilidade e a universidade: armadilhas e pontes para a interdisciplinaridade. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, nº 20, v 3, p. 313-332, DOI: [10.1080/13504622.2013.780587](https://doi.org/10.1080/13504622.2013.780587)

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo?** Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA, NEAD, 2006.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA; Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Orgs.). **Retratos da Juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Perseu Abramo, 2011.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. ESTADO E TERRITÓRIO NO EMBATE ENTRE AGRONEGÓCIO E EDUCAÇÃO DO CAMPO. In.: **XIX Encontro Nacional de Geografos**. Pensar e fazer a geografia brasileira no século XXI. 1 a 7 de julho, 2018.

FOSTER, John Bellany. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Tradução de Maria Teresa Machado. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação & Sociedade**. vol.26 no.92 Campinas Oct. 2005

GADOTTI, Moacir. Educar para a sustentabilidade. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 75-78, out. 2007/mar. 2008

GOMES, Maria Suely Ferreira. Território camponês do Sudeste do Pará: construção e (des) construção da educação do campo. **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFG. Goiânia-GO. 2021

GOMES, Kever Bruno Paradelo; MARTINS, Rosana de Carvalho Cristo. Educação e Sustentabilidade no ambiente rural: um estudo de caso sobre a percepção de agricultores familiares. **Revista Research, Society and Development**, v. 9 n. 7. e507974429. 2020.

GRAGLIA, Marcelo Augusto Vieira; LAZZARESCHI, Noêmia. A Indústria 4.0 e o Futuro do Trabalho: Tensões e Perspectivas. In. **Revista Brasileira de Sociologia**. vol. 06, nº. 14 set-dez. 2018

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3 ed. São Paulo: Civilização Brasileira. 1979.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.

HARDI, P. e ZDAN, T. J. **Assessing sustainable development**: Principles in Practice. In.: International Institute for Sustainable Development. Winnipeg, Manitoba, 1997. ISBN 1-895536-07-3. Disponível em www.iisd.org/measure/principles/progress/bellagio.asp. Acesso em 12 out 2011.

HARVEY, David. Capital e Trabalho. In._____: **17 Contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo. Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **The Condition of Postmodernity: An Enquiry Into the Origins of Cultural Change**. Ed. Wiley-Blackwell. Hoboken, New Jersey, 1992

HUWS, Ursula, A construção de um cibertariado? Trabalho virtual num mundo real. In.: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (orgs.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental e o desafio da sustentabilidade socioambiental. **Revista O MUNDO DA SAÚDE**, São Paulo. out/dez 30 (4): 524-531. 2006:

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo**: A lógica cultural do capitalismo tardio, Tradução de Maria Elisa Cevalco, 2 ed., 3ª impressão, São Paulo: Editora Ática, 2002. p. 13 – 79.

LAWN, P. (Ed). Sustainable Development indicators in ecological economics. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2006. Disponível em <http://books.google.com.br/books?id=jHmdZ7bjkAkC&pg=PA297&lpg=PA298&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 27 jun 2011.

LEITE. Ricardo Araujo; CHELOTTI, Marcelo Cervo. Escolas do campo no território do “agronegócio”: desafios e perspectivas de análise no triângulo mineiro. In.: **XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária**. Territórios em disputas: os desafios da Geografia Agrária nas contradições do desenvolvimento Brasileiro. Uberlândia-MG, 15 a 19 out. 2012.

LEFF, Henrique. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.3, n.1, jan./mar.2002.

MASCARENHAS, Ângela C.B. Educação para além da escola. In.: PESSOA, Jadir de Moraes (org.) **Saberes do nós**: ensaios de educação e movimentos sociais. Goiânia, Editora da UCG, 2002.

MARX, Karl. **A Mercadoria**. In.: _____. O Capital (Crítica da Economia Política). 5ª reimpressão. Livro Primeiro, São Paulo: BOITEMPO, 2021,

_____. **O CAPITAL**. Crítica da economia política livro primeiro o processo de produção do capital tomo 2 (capítulos XIII a XXV) *Coordenação e revisão de* Paul Singer. *Tradução de* Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte**. 4 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978.

MAZZETTO SILVA, C. E. Reconhecer a força, a vida, a pulsação que vem do campo, É uma tarefa pedagógica. In.: Revista Trabalho & Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Belo Horizonte, v.21, n.3, p.95-98, set./dez. 2012

MÉSZÁROS, István. A revolução social e a divisão do trabalho. In.: _____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004.

MENDES, Carolina Borghi., MAIA, Jorge Sobral da Silva. A educação ambiental e a educação do campo diante das interferências do agronegócio: compreensões de professores de escolas públicas. **Revista Ambiente & Educação**, v. 25, n. 2, 2020

MORIN. Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Ed. Meridional/Sulina. Porto Alegre. 2005.

PESSOA, Jadir Moraes. **A revanche camponesa**. Editora da UFG. Goiânia, 1999.

PIETRAFESA, José Paulo. Protagonismo camponês e a reforma agrária no Brasil: Processo educativo e desafios aos movimentos sociais. In.: Wanderson, F. A.; Machado, M. M. (orgs) **Trabalho e Saberes: questões e proposições na interface entre formação e trabalho**. Ed. Mercado de Letras. Campinas, SP, 2016

REIGOTA, Marcos Antônio do Santos. Ciência e Sustentabilidade: a contribuição da educação ambiental. Avaliação – **Revista de Avaliação da Educação Superior**. v. 12 n. 2, p. 219-232, jun. 2007.

SANTOS, Silvana Sidney Costa; HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília. jul-ago 2012 nº 65(4): 561-5.

SAYAGO, Doris; BURSZTYN, Marcel. A tradição da ciência e a ciência da tradição: relações entre valor, conhecimento e ambiente. In: Org.: Irene Garay e Bertha K. Becker. **Dimensões Humanas da Biodiversidade**: O desafio de novas relações sociedade-natureza no século XXI. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006

SCHERER-WARRERN, Ilse. **Movimentos Sociais**: um ensaio de interpretação sociológica. Florianópolis: Editorial da UFSC. 1987.

SILVA, Matheus Lucio dos Reis. Onde terminam as cercas? Escolarização e organização social camponesa em Porangatu-GO. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFG. Goiânia-GO. 2021.

SOBRINHO, Shauma Tamara do Nascimento. **Da educação profissional ao mundo do trabalho**: trajetórias dos egressos do curso técnico em agropecuária do instituto federal do pará–campus rural de marabá. Dissertação (Mestrado), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Castanhal, Programa de pós-graduação em desenvolvimento rural e gestão de empreendimentos agroalimentares, Castanhal (Pará), 2018.

SOUZA, Érika Fernandes Pereira (2019). Escola família agrícola, movimentos sociais e reprodução social camponesa: construindo caminhos de resistência. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFG. Goiânia-GO. 2019

TELES, Nuno; CALDAS, José Castro. Tecnologia e Trabalho no século XXI: uma proposta de abordagem. **Centro de Estudos Sociais** - Laboratório Associado Universidade de Coimbra – Portugal, fevereiro de 2019

TORRES, Alfonso. **La educacion popular**: trayectoria y actualidad. Bogotá. Editora El Buho, 2008.

VAKALOULIS, Michel. Antagonismo social y acción colectiva. In.: Revista Debates Teoricos. Chile. 2000. Disponível em:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal2/debates.pdf>

CAPITULO XII

**PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO E
O PAPEL DO FILANTROPO-CAPITALISMO NA
PARCERIA PELA ALFABETIZAÇÃO EM REGIME DE
COLABORAÇÃO (PARC) - MT**

Marilda de Oliveira Costa¹

Samára Assunção Valles Jorge²

Ester Assalin³

Este texto se insere na temática privatização da educação e tem por objetivo apresentar os vínculos do Programa Alfabetiza MT e o Prêmio Educa MT com a “Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC)”, voltado para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, formulado por entidades (fundações, associações, institutos) vinculadas ao grande capital e ao poder público; o papel dos principais sujeitos sociais envolvidos com a elaboração e aprovação da proposta e sua materialização no contexto mato-grossense foram alguns aspectos expostos e analisados.

Com as profundas transformações do capitalismo de final de século XX e início do XXI, destaca-se o papel das grandes corporações (BECK, 2018; DOWBOR, 2017; CHESNAIS, 2005), na área social e, sobretudo, na educacional, com a emergência de uma nova “filantropia” encetada por

¹ Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Brasil, marilda.costa@unemat.br

² Rede Municipal de Educação de Cáceres-MT, Brasil, samaravalles@hotmail.com

³ Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD), Brasil, assalin@hotmail.com

bilionários, organizados em redes políticas para a definição da política educativa – formação de agenda, elaboração de textos, implantação, materialização e avaliação. Escondidas sob a tarja da “filantropia” a partir de seus “institutos” e/ou “fundações” as corporações têm exercido grande influência sobre o Estado, ingerindo, inclusive, nos processos de regulação das políticas educacionais, de modo a criar um ambiente favorável aos negócios para o setor privado, com ou sem finalidade lucrativa, além de garantir como modelo educacional a formação de recursos humanos para o desenvolvimento produtivo e empresarial, e o controle cultural. Trata-se, de acordo com Díez-Gutiérrez (2022, p. 48), da “filantropoeducação”

pela qual os bilionários e suas fundações “filantrópicas” não estão mais por trás da doação e do patrocínio, mas sim a direcionam e administram por meio da elaboração de políticas onde governos, empresas e ONGs trabalham juntos para ampliar o alcance das forças de mercado na educação.

Pode-se considerar que sob influência de tais atores têm se constituído redes de políticas educacionais, que acabam por definir e difundir o projeto hegemônico de educação da elite econômica e financeira não só do país, visando formar um novo sujeito, como afirmam Abdala e Puello-Socorrás (2019, p. 23), ao analisarem as transformações do neoliberalismo e sua nova versão no século XXI: “o trânsito do princípio antropológico do Homo Economicus ao Homo Redemptoris, o homem empreendedor, a partir da incorporação de novas matrizes teóricas”, e que, no caso em estudo, além de focar somente a alfabetização escamoteia processos de privatização da educação obrigatória em suas diferentes formas (COSTA, 2019; ADRIÃO, 2018; BALL; YOUDELL, 2007). A concepção de privatização da educação abordada neste texto se define por:

O termo “privatização” é uma designação genérica de vários programas e políticas educativas que podem ser globalmente definidos como “a transferência de atividades, provisão e responsabilidades do governo/instituições e organizações públicas para indivíduos e organizações privadas”. Muitas vezes a privatização é vista como uma “liberalização” - quando os agentes são libertados das regulações governamentais – e uma “mercantilização” - quando são criados mercados que proporcionam alternativas aos serviços do governo ou aos sistemas de distribuição estatal. (BELFIELD; LEVIN, 2004, p. 17).

É o caso abordado neste texto com a “Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC)”, voltado para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, instituído em Mato Grosso pela Lei nº 11. 485, de 28 de junho de 2021. Inspirado no Programa de Alfabetização do Ceará, o PARC foi elaborado pela Fundação Lemann e Instituto Natura, em 2020, e submetido a edital do B3 Social, braço social da Bolsa do Brasil ligado à Bovespa de São Paulo e executado pela Associação Bem Comum, a partir de 2021⁴. Conforme anuncia o *site* da Associação Bem Comum, trata-se de um Programa que vem sendo implantado, de forma gradativa, desde 2019 em 15 estados da federação: Alagoas, Amapá, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, São Paulo e Sergipe. Ainda, de acordo com o *site* da Associação Bem Comum estes estados totalizam 3.271 municípios e cerca de 2.804.880 alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da rede pública.

Direcionado para os estados de Mato Grosso e Paraíba, o PARC aprovado em 2020 pelo B3 Social teve início no ano de 2021, em MT, conforme informação no *site* da Fundação Lemann. A fim de implementar o PARC no estado a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) de Mato Grosso instituiu, no ano de 2021, três programas que dialogam entre si e com a mesma finalidade, tendo como uma de suas vertentes a “melhoria dos resultados na alfabetização” e, para tanto, instituiu-se a premiação das escolas com melhores resultados, sendo eles: Alfabetiza MT, Prêmio Educa MT e a Inclusão Digital, executados em regime de colaboração com os municípios mato-grossenses, por meio da Lei nº 11. 485, de 28 de junho de 2021, de autoria do poder Executivo, e regulamentados pelo Decreto nº 1.065, em 10 de agosto de 2021. Da elaboração à avaliação o Programa envolve diferentes sujeitos públicos e privados: o “voluntariado” dos denominados filantropo-capitalistas, as secretarias de educação – estadual e municipais, consultorias para formação de gestores, coordenadores, professores e elaboração de materiais didáticos, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal 239 de Juiz

⁴ Conforme anunciado no *site* da Fundação Lemann a Vale “do Rio Doce” é um novo “parceiro” do PARC.

de Fora (CAEd/UFJF), dentre outros sujeitos, bem como suas respectivas funções na execução do PARC. Inspiradas em Saura (2016), constatamos que o Programa analisado neste texto pode ser considerado parte de uma lógica sustentada na combinação de avaliações padronizadas coexistindo com mecanismos disciplinares, voltados para a “condução das condutas para estender a «governabilidade neoliberal» e reformar os sistemas educativos através de tecnologias políticas neoliberais” (SAURA, 2016, p.1).

Trata-se de uma pesquisa documental, exploratória, em andamento, e cuja busca de dados se deu em *sites* e portais das instituições e entidades envolvidas na elaboração e execução do Programa, conforme exposto na Figura 1. Cabe advertir que, por tratar-se de uma “política” em andamento a partir de 2021, apresenta limites para a apreensão e uma visão de processo, exigindo, portanto, um tempo maior de execução para avaliar todas as suas dimensões. Neste texto debruçamos sobre a gênese do Programa, o papel dos sujeitos público e privado na sua fase de implantação em Mato Grosso, repaginado sob o nome de Programa Alfabetiza MT. Trata-se de um programa voltado para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, de enorme abrangência e capilaridade, pois envolve vários sujeitos em sua execução, dentre eles os receptores da política: a rede pública estadual de ensino e 140 municípios conveniados que aderiram ao programa, seus respectivos estudantes e profissionais da educação.

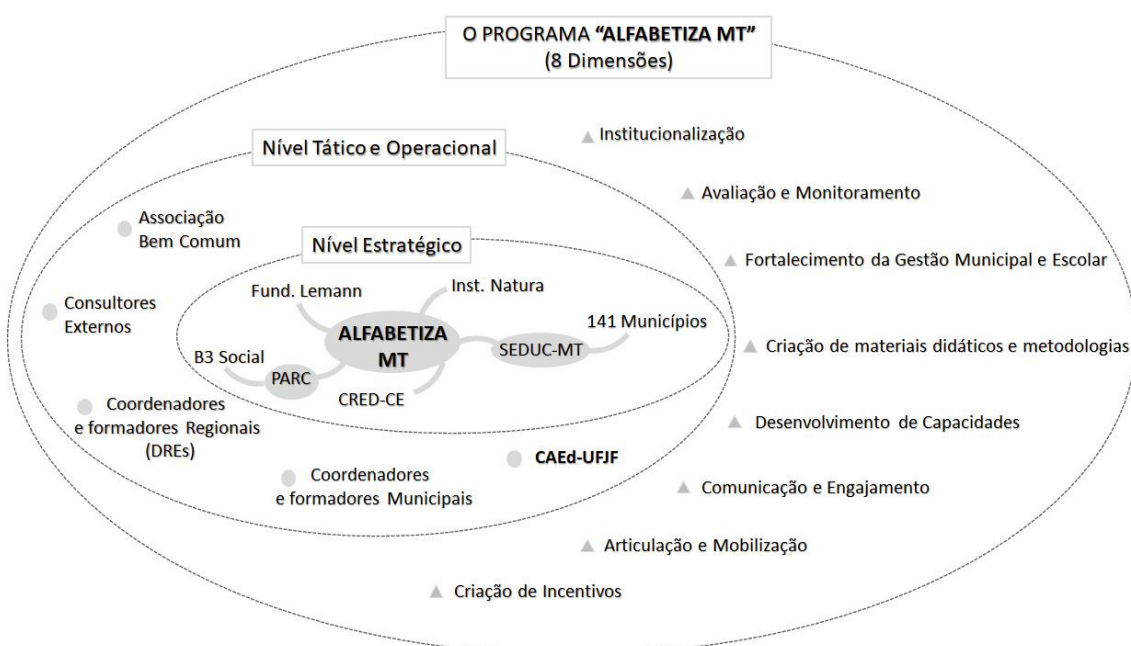
De acordo com o Art. 1º, Parágrafo Único da Lei nº 11.485, de 28 de junho de 2021, o Programa Alfabetiza MT tem por objetivo “a melhoria dos resultados da alfabetização”, e público-alvo (Art. 2º): I - estudantes da Educação Infantil, dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; II - professores da Educação Infantil, dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; III - Coordenadores Pedagógicos; IV - Gestores Escolares. De acordo com o Caderno Orientativo (2022, p.2), o programa “Visa fortalecer o Regime de Colaboração entre o Estado de Mato Grosso e todos os 141 municípios que já assinaram o Termo de Cooperação Técnica para melhoria dos resultados na alfabetização”, destinado a 271.966 beneficiários diretos. Dos 141, 140 municípios aderiram à proposta até o momento desta escrita.

Estruturado em 08 (oito) eixos, o Art. 4º da referida Lei contempla as seguintes dimensões:

- I - avaliação e monitoramento da política educacional;
- II - acompanhamento dos indicadores de aprendizagem;
- III - avaliação externa de aprendizagem para os estudantes dos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental, gradativamente;
- IV - fortalecimento da gestão escolar;
- V - incentivos às escolas mediante o resultado da avaliação externa de aprendizagem;
- VI - formação para professores;
- VII - formação para gestores escolares;
- VIII - formação para gestores municipais;
- IX - disponibilização de bolsas para os formadores e coordenadores do Programa em âmbito regional e municipal.

A figura abaixo apresenta, além dos 8 (oito) eixos do Programa, a rede de sujeitos públicos e privados envolvidos da elaboração à avaliação da proposta no estado de Mato Grosso.

Figura 1 – Estrutura organizacional e rede de sujeitos públicos e privados do ALFABETIZA MT



Fonte: Elaborada pelas/o autoras/o com base em informações acessadas nas páginas da Fundação Lemann, Associação Bem Comum e SEDUC-MT, em junho de 2022.

Para execução local o governo do Estado, via Assembleia Legislativa, institucionalizou o PARC, criou mecanismos de incentivos aos municípios, premiação com base nos resultados dos testes padronizados, realizados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), contratada por meio do Termo de Contrato nº

0073/2021, para Avaliação de Fluência leitora para as turmas do 2º ano, Avaliação Somativa para turmas do 2º e 5º anos do Ensino fundamental e Protocolos de avaliação diagnóstica; consultores externos, dois destes são provenientes do estado do Ceará, vinculados à Associação Bem Comum, e outros de MT, responsáveis pela elaboração de material didático, complementar. Esta prática de distribuir prêmios como incentivos, leva como parâmetros os resultados das avaliações realizadas em grande escala e o modelo já está sendo usado em quase todos os Estados brasileiros, segundo Freitas (2022), e com a lei do FUNDEB a ideia ficou mais fortalecida.

Na sua execução, o Programa conta ainda com um Coordenador Regional em cada uma das 15 Diretorias Regionais de Ensino (DRE) e Formadores Regionais (SEDUC-MT), Coordenadores Municipais e Formadores Municipais. Estes últimos são remunerados por meio de bolsas da Associação Bem Comum.

A capacitação dos profissionais, tanto os vinculados à SEDUC-MT quanto às prefeituras municipais, se dá em escala: os consultores da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CRED-CE) da SEDUC-CE capacitam os Coordenadores Regionais e Formadores Regionais; estes, além de outras funções de monitoramento, replicam a capacitação para os Coordenadores Municipais e Formadores Municipais, que, por sua vez, além de capacitarem os gestores escolares e docentes das escolas das redes públicas municipais onde o Programa fora implantado, monitoram o trabalho nelas realizado.

Por meio do Prêmio Educa – MT as escolas com “melhores resultados” nos testes aplicados em novembro de 2021 receberam recursos financeiros com base no número de alunos matriculados e se comprometem via Cooperação Técnico- Pedagógica a apoiar as escolas cujos resultados nos testes não foram satisfatórios. Conforme noticiado no *site* da SEDUC-MT, o segundo Seminário de Integração do Alfabetiza MT aconteceu em março de 2022 e contou com a presença de autoridades públicas, como o governador do Estado, prefeitos e secretários estaduais e municipais de educação, Diretores Regionais das DREs, e demais profissionais envolvidos com a materialização do Programa. Foram premiadas 37 escolas das redes municipais e 63 da rede estadual de ensino, dividindo um prêmio de 5,5 milhões; outras 100 escolas receberam 2,7 milhões

como “apoio financeiro para o desenvolvimento de boas práticas em sala de aula”, cuja fonte de recursos tem sua origem em 10% do ICMS educação. A premiação tem sua base legal na Lei Complementar nº 746, de 25 de agosto de 2022, de autoria do Poder Executivo, publicada no D.O. de 26.08.2022, aprovada na Assembleia Legislativa de Mato Grosso, com a finalidade de estabelecer normas relativas ao cálculo dos Índices de Participação dos Municípios do Estado de Mato Grosso no produto da arrecadação do ICMS – IPM/ICMS. Portanto, esse tema precisa ser melhor explorado em pesquisas e suas possíveis relações entre desempenho dos estudantes nas avaliações standardizadas, na premiação e o Valor Aluno Ano Resultados, previsto na Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Em razão das medidas em andamento parece que o “aprimoramento” do programa via instituição de leis tem se dado de forma estanque, fragmentada, mostrando, de certa forma, que não havia uma política organicamente pensada. Por mais que saibamos que estudantes e professores estão diretamente submetidos à lógica de políticas de desempenho, portanto, meritocrática, tecnoburocrática, de cariz mercadológico e do reducionismo curricular das reformas que visam introduzir tecnologias políticas neoliberais na educação, ainda gera estranheza a instituição de leis visando melhoria de desempenho do estudante por meio de incentivos, como o Prêmio Estudante Nota 10, como parte do Programa Educa MT. Este processo, destacando-se o prêmio, ficou instituído por duas leis sancionadas em janeiro de 2023, visando melhorar o índice de desempenho e prêmio para estudantes. Trata-se da Lei nº 12.008, de 13 de janeiro de 2023, que institui o Programa Educa MT em regime de colaboração entre Estado e Municípios e da Lei nº 12.010, de 13 de janeiro de 2023. Conforme informado no site da SEDUC-MT,

O Prêmio Estudante Nota 10 pretende reconhecer os alunos das escolas estaduais que mais se destacaram durante o ano letivo. Os estudantes vencedores serão selecionados por unidade escolar, sendo aqueles que obtiverem melhor desempenho na Avaliação Formativa de Saída, realizada pelo Sistema Estruturado de Ensino. (www3.seduc.mt.gov.br).

O poder executivo, via SEDUC-MT, tem promovido profundas e significativas alterações na organização da educação, desde 2021, que afetam diretamente as redes públicas estadual e municipais de ensino; entre elas destaque o fechamento de escolas, redimensionamento de matrículas, permuta de professores, transferência de prédios para os municípios, municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental, deslocamento de profissionais entre cidades (Decreto nº 723/2020). Pelo Decreto o governo tem determinado, através da Secretaria de Estado de Educação, que as escolas estaduais não disponibilizem vagas do 1º ao 5º ano, obrigando, assim, que as prefeituras assumam essa responsabilidade de atender gradativamente todas as turmas até o ano de 2026. De forma impositiva e sem dialogar com as comunidades escolares e educadores sobre os impactos na carreira dos profissionais, a precarização do ensino, a não continuidade nas escolas causando um problema de logística para as famílias e sem considerar os aportes financeiros dos municípios para realizar o atendimento de novas turmas.

A determinação do governo estadual não leva em consideração o que preconiza a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que aborda sobre o ente federativo que deve contribuir na oferta de matrículas, proporcionalmente ao seu aporte financeiro, sendo assim, quem fica com a maior parte dos impostos arrecadados, precisa ofertar mais vagas, o que na prática não tem sido considerado. A dificuldade financeira tem levado municípios a deixarem de atender ou reduzir o atendimento da educação infantil (Crianças de 0 a 3 anos) em tempo integral.

As investidas contra a educação pública e aos educadores têm ganhado proporções alarmantes e têm fragilizado o Sistema Público Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso. Ações estas que levaram ao fechamento dos 15 Centros de Formação Profissional – Cefapros, fechamento dos Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJAS e Assessorias Pedagógicas. Ataques também à Gestão Democrática das escolas com a não observância da Lei nº 7.040/98, sem a realização de eleição direta de diretores escolares. Na contramão do que visa a democracia nos espaços escolares, a Secretaria de Estado de Educação tem realizado seletivo para a escolha de diretores escolares e coordenadores pedagógicos. De acordo com o EDITAL Nº

011/2023/GS/SEDUC/MT de Processo seletivo simplificado para prover cargos de gestão escolar no quadriênio 2024/2027, além de introduzir alterações em relação ao processo seletivo anterior para escolha de coordenador e secretário de escola, no item 6.3.1 do edital há alguns condicionantes para os cargos de gestão escolar:

[...] 6.3.1. Não haverá recondução para os cargos de diretor, coordenador pedagógico e secretário de unidade na mesma unidade escolar em que atuam, nem mesmo para função divergente da atual, portanto, os candidatos que hoje ocupam cargos de gestão, deverão no ato da inscrição optar por outra unidade escolar pertencente ao município de lotação.

Tem sido pauta constante e imperativa de luta do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso - SINTEP a defesa da democracia com participação social, garantindo a participação da comunidade escolar na gestão pública da educação. O governo do Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, alegando que o Supremo Tribunal Federal - STF apresentou inconstitucionalidade na eleição dos diretores, desconsiderou a legislação vigente e não tem realizado a eleição direta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, no seu art. 3º trata dos seguintes princípios: inciso VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. O artigo 14 da referida Lei afirma: Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, como participar da elaboração do projeto político pedagógico pelos profissionais da educação e a participação nos conselhos escolares pela comunidade escolar.

Foi publicado no Diário Oficial do Estado, no dia 11 de outubro de 2022, o Decreto nº 1.497 que implementa o programa Educação + 10, uma política de governo que apresenta projetos e ações a serem implementadas nos próximos dez anos com o argumento de melhorar os índices educacionais. Contudo, traz medidas que desmontam a educação pública na rede estadual e os direitos da carreira dos profissionais, sem a realização de um debate transparente e

qualificado com os trabalhadores da educação de Mato Grosso, já assinalando a ameaça à Lei Complementar nº 050, de 1º de outubro de 1998. Esta lei dispõe sobre a carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

De acordo com o Artigo 1º do referido Decreto

Fica criado o Programa Educação – 10 anos, política estatal com projetos e ações desenvolvidas para melhoria da qualidade e índices educacionais no âmbito do Estado de Mato Grosso, conforme parâmetros previstos no Anexo I, definidos com base nas metas delineadas pelo Plano Estadual de Educação - PEE, aprovado pela Lei n.º 11.422, de 14 de junho de 2021.

Trata-se de um conjunto de programas, projetos, ações e estratégias governamentais voltados para a educação de Mato Grosso; majoritariamente trata-se da adoção destes instrumentos elaborados pelo setor privado, como fundações, institutos, associações, dentre outras, com ou sem fins lucrativos, corroborando com a perspectiva filantropocapitalista, seus projetos mercadológicos para a educação e as tecnologias de políticas neoliberais daí decorrentes.

O Art. 2º do referido Decreto prevê como se dará o monitoramento do desenvolvimento da educação estadual. Este dar-se-á “por meio do acompanhamento dos seguintes indicadores oficiais de âmbito nacional e estadual: I – IDEB (Ensino Fundamental I, fundamental II e Ensino Médio); II – Taxa de Alfabetização; e, III – Taxa de Abandono”. Consonante com políticas de desempenho e resultados, há um foco especial sobre o desempenho dos estudantes nos resultados educacionais previstos nos testes padronizados.

Recorrendo a Saura (2016), nota-se estreita relação entre as políticas adotadas pelo governo de Mato Grosso e aquilo que já se tornou consenso a respeito do governo pelos números:

O numérico nunca demonstrou a capacidade que tem hoje de sustentar argumentos e práticas políticas concretas voltadas para o controle e a construção de sujeitos. O número tem a capacidade de nos prender a ele, de nos construir. O resultado: sujeitos em processos de sujeição ao numérico. Nikolas Rose (1999) estava correto ao afirmar que vivemos em uma época em que somos “governados por números”. As práticas para nos classificar, comparar e categorizar são meios pelos quais somos regidos pelo numérico (Ozga, 2008). (SAURA, 2016, p.2). (tradução nossa).

Nessa lógica, o Decreto prevê, em seu Art. 3º, estratégias para atingir as metas estabelecidas no Anexo I - “serão estabelecidos norteadores estratégicos, detalhados no Anexo II, descritos em seis pilares fundamentais”: I – Impacto Educacional; II – Equidade e Diversidade; III – Tecnologia e Educação; IV – Valorização profissional; V – Gestão para Resultados; e VI – Infraestrutura. Esses norteadores parecem substituir as diretrizes e os princípios educacionais previstos em documentos, como: Constituição Federal de 1988, LDB Lei nº 9.394/96, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e leis estaduais como a Lei Complementar nº 049, de 01 de outubro de 1998, Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021, que promove alterações no Plano Estadual de Educação, dentre outros.

As competências da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), estão previstas no Art. 4º: I – atualizar anualmente o planejamento estratégico com a finalidade de atingir as metas propostas pelo Programa Educação 10 Anos; II - implementar e dar publicidade ao painel público de indicadores para monitoramento do Programa Educação 10 anos; Parágrafo único - O painel previsto no inciso II será implementado no prazo de até 180 dias a partir da publicação desse Decreto.

De acordo com as políticas de desempenho, prestação de contas e responsabilização, típicas das políticas neoliberais, orientadas pelo mercado, as escolas públicas estaduais deverão, conforme Art. 5º do referido Decreto, “publicar resultados e afixar em local visível”. Aqui temos uma definição do que conta e do que não conta em educação e das consequências visíveis em diversos países, como já apontaram Freitas (2022), Ravitch (2014), Saura (2016), só para citar alguns estudiosos da temática.

O Decreto surge como uma ameaça às políticas de educação pública, uma vez que não tomou como base o Plano Estadual de Educação para a elaboração do dito Programa Educação + 10, ou seja, um programa público-privado, governamental, previsto para 10 anos. Tal programa representa uma ameaça à educação pública, incluindo-se a carreira dos profissionais da educação já que tem como base para a promoção na carreira o desempenho profissional de cada um, com base em resultados.

Essas medidas têm relação direta com a materialização do Programa Alfabetiza – MT e, portanto, precisam ser investigadas. Assim, a continuidade da pesquisa visa aprofundar estudos teóricos e analisar algumas categorias que emergiram até o momento: papel das corporações na elaboração de políticas educacionais e do Estado na “parceria”; desempenho e resultados nas avaliações standardizadas, financiamento, premiação e pareamento das escolas; bolsas e a valorização do profissional da educação, entre outras. Por fim, focalizaremos as implicações dessa política para o direito à educação.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Paulo Ricardo Zilio; PUELLO- SOCORRÁS, José Francisco. Reflexiones sobre la administración pública y el neoliberalismo en nuestramérica, siglo XXI. **REAd**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 22-39, Maio/Agosto 2019.

ADRIÃO, Theresa. DIMENSÕES E FORMAS DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. Parceria Pela Alfabetização em Regime de Colaboração.

<https://abemcomum.org/parceria-pela-alfabetizacao-em-regime-de-colaboracao/>. Acesso em 12 de junho de 2023.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. In: INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN – CONGRESO MUNDIAL, 5., 2007, Berlim. Informe preliminar... Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2007.

BECK, Ulrich. **A metamorfoses do mundo**. Novos conceitos para uma nova realidade. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. 1. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BELFIELD, Clive R.; LEVIN, Henry M. **A privatização da educação**: causas e implicações. Lisboa, Portugal: Edições ASA, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Assembleia Legislativa, 05.10.1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: D.O.U., 23.12.1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 26.06.2014.

CHESNAIS, François. (Org.). **A finança mundializada**. Trad. Rosa Marques e Paulo Nakatani. São Paulo: Boitempo, 2005.

COSTA, Marilda de Oliveira. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações públicoprivadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, n. 1, v. 35, p. 159 - 179, jan./abr. 2019.

DÍEZ-GUTIÉRREZ, Enrique-Javier. INVASIÓN EN EDUCACIÓN. **Journal of Supranational Policies of Education**, nº 15, p. 48-63, 2022.

DOWBOR, Ladislau. **A Era do Capital Improdutivo**. A nova arquitetura do poder, sob dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta. 2ª ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. Efeito Sobral se generaliza. 21 de novembro de 2022. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2022/11/21/efeito-sobral-se-generaliza/>. Acesso em 22 de novembro de 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. PARC recebe apoio do B3 Social. 09/06/2021. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/noticias/parc-recebe-apoio-da-b3-social>>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. EDITAL Nº 011/2023/GS/SEDUC/MT de processo seletivo simplificado para prover cargos de gestão escolar no quadriênio 2024/2027. Publicado no D.O.E nº 28.511, p.21, de 31 de maio de 2023.

MATO GROSSO. Governo do Estado. **Decreto nº 723**. Dispõe sobre processo de matrículas e de formação de turmas na Educação Básica, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá: 24 de novembro de 2020.

MATO GROSSO. Governo do Estado. **Decreto nº 1.065.** Regulamenta a Lei nº 11.485, de 28 de julho de 2021, que institui o Programa Alfabetiza MT, o Prêmio Educa MT e a Inclusão Digital, em regime de colaboração com os municípios mato-grossenses, e dá outras providências. Cuiabá: 10 de agosto de 2021.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. **Lei Complementar nº 50.** Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá: 01 de outubro de 1998.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. **Lei Complementar nº 746.** Estabelece normas relativas ao cálculo dos Índices de Participação dos Municípios do Estado de Mato Grosso no produto da arrecadação do ICMS – IPM/ICMS e dá outras providências. Cuiabá: 25 de agosto de 2022.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Secretaria de Serviços Legislativos. **Lei nº 7.040.** Regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. Cuiabá: 01 de outubro de 1988.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. **Lei nº 12.008.** Institui o Programa Educa MT em regime de colaboração entre Estado e Municípios no âmbito da Secretaria de Estado e Municípios no âmbito da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Cuiabá: 13 de janeiro de 2023.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. **Lei nº 12.010.** Institui o Prêmio Estudante Nota Dez para alunos da rede estadual de ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Cuiabá: 13 de janeiro de 2023.

MATO GROSSO. Governo do Estado. **Decreto nº 1.497,** 10 de outubro de 2022. Dispõe sobre o Programa Educação – 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso: Cuiabá: D.O., 11.10.2022.

MATO GROSSO. Governo do Estado. **Lei nº 11.485.** Institui o Programa Alfabetiza MT, o Prêmio Educa MT e a Inclusão Digital, em regime de colaboração com os municípios mato-grossenses, e dá outras providências. Cuiabá: de 28 de julho de 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação - SEDUC-MT. **Caderno Orientativo**. Programa Alfabetiza MT. 2022. Disponível em: <www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/19221647/Orientativo+Alfabetiza+MT+2022.pdf/b9724838-7364-3699-6a12-2c0c7119c640>. Acesso em: 14 de julho de 2022.

MATO GROSSO. Coordenadoria de Avaliação. Informações sobre o AvaliaMT – Termo de Contrato nº 0073/2021. coordenadoria.avaliacao@edu.mt.gov.br. 23 de junho de 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; GARCIA, Teise. Apresentação - Diálogos sobre distintas formas de privatização: caminhadas de pesquisa sobre o tema. **Educar em Revista** [online], v. 36, e77598, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.77598>>. Acesso em: 20 junho de 2022.

SAURA, Geo. Neoliberalismo como discurso: La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropia. *Educação, Sociedade & Culturas* [online], (47), 11–30, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.34626/esc.vi47.185>>. Acesso em 17 de fevereiro de 2023.

CAPÍTULO XIII

**GESTÃO DEMOCRÁTICA EM CONTEXTO
ULTRALIBERAL: AS REFORMAS EM CURSO****Paulo Fioravante Giareta (PPGEdu-CPTL)¹****Sheila Fabiana de Quadros (UNICENTRO)²****Luís Carlos de Oliveira (PPGEdu-CPTL)³****LINHAS INTRODUTÓRIAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS
DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS**

Este ensaio analítico-crítico responde pelo esforço teórico de atender a provocação do Painel Temático 3, no âmbito do XII Seminário Regional Centro-oeste da ANPAE, que propôs como

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas (CPTL). Coordenador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu_CPTL). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. Contato: pfgiareta27@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756> Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/9498442577281002>

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus Universitário de Irati-PR, Departamento de Pedagogia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. Contato: sheila@unicentro.br Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7909-2272>. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2710744265961686>

³ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas. Professor vinculado à Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, atualmente na função de gestor escolar. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. Contato: luis.c@ufms.br Orcid <https://orcid.org/0009-0007-5586-0699> Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1684903679629509>

objeto a análise dos limites e possibilidades da gestão democrática da escola no contexto das reformas ultraliberais em curso no sistema educacional brasileiro.

A possibilidade de análise do referido objeto, conseqüentemente, conduz a uma leitura da gestão educacional de forma posicionada, como exercício estruturado a partir de intencionalidades político-econômicas características do conjunto das determinações históricas e concretas em que ocorre o processo educacional. Este, por sua vez, é objeto de constantes ações reformistas conduzidas pelo Estado, enquanto institucionalidade igualmente posicionada, ou seja, como estrutura que emerge contemporaneamente de forma apropriada pela racionalidade social hegemônica.

A necessidade de uma leitura, nos termos acima indicados, demanda, inicialmente, assumir a premissa de que a gestão educacional, gestão da escola, gestão democrática da escola não pode ser compreendida como um exercício em abstrato, como um fim em si mesmo, como um exercício independente, *técnico*, neutro, que, supostamente, quanto mais performaticamente se apropria de ferramentas e instrumentos racionais-científicos de gestão melhor contribui para uma educação de qualidade. Contudo, contrária e dialeticamente, precisa considerar que a própria propalada racionalidade científico-técnica da gestão tanto produz um conjunto de intencionalidades funcionais ao modelo de sociabilidade hegemônico, quanto espelha esforços orientados à produção de um perfil-cultura de gestão alinhada aos interesses desse modelo.

É nesse contexto que identificamos a pertinência analítico-crítica da gestão da educação e sua caracterização como exercício democrático, especialmente em estados de capitalismo periférico-dependente, como o Brasil. Portanto, convém reconhecer que o Estado brasileiro é signatário do modelo de organização social que emerge no contexto das revoluções da burguesia europeia e do norte da América nos séculos XVIII e XIX, que passou a ser caracterizada como exercício de hegemonia do modelo de sociedade capitalista burguês liberal. Esse modelo, na sua origem, se expressa revolucionário (SAVIANI, 2008), especialmente pela centralidade conferida ao trabalho (MACHADO, 1989).

Entretanto, tão logo se expressa hegemônico, o sentido revolucionário da sociabilidade burguesa liberal não é mais possível, cedendo espaço para os

esforços orgânicos de sua reprodução histórica (SAVIANI, 2008). Contudo, a atividade humana laboral – trabalho – não perde centralidade, uma vez que se expressa como categoria fundamental para compreender os avanços técnicos do mundo da produção e, portanto, da produção de riqueza, mas ganha um direcionamento político-ideológico. Em outras palavras, compreende-se que as formas como as relações hegemônicas de organização e domínio social se apropriam do trabalho também representa a forma de apropriação e caracterização dos modelos de sua reprodução - a educação.

É nesse sentido que o Estado capitalista burguês liberal precisa, por um lado, massificar o acesso à educação escolar como fator técnico e ideológico de adaptação-reprodução de seu modelo de organização social, ao mesmo tempo em que essa oferta massificada precisa ser controlada, administrada, gestada, contexto em que se produz a necessidade do controle-gestão educacional. Vale indicar a observação de Machado (1989, p. 36): “a burguesia elabora, então, a sua concepção de sistema educacional: *único*, porque organizado a partir de uma única direção (a do Estado, ou seja, de si própria) e *diversificado*, porque estruturado a partir da hierarquização existente no interior do trabalhador coletivo”.

A partir dessa caracterização, o modelo capitalista burguês de produção, portanto também de educação do trabalhador, produz as formas modernas de racionalização científica do trabalho expressas nos processos laborais de início do século XX, amplamente denominado de modelo capitalista urbano-industrial de apropriação da atividade humana laboral (ANTUNES, 2009). Isso enquanto modelo de organização fordista – fabril – com potencial para afetar e disciplinar tanto as relações de trabalho em si, quanto o conjunto da vida social e cultural.

Esse modelo urbano-industrial, na prática, radicaliza o processo de subordinação do trabalho ao capital, racionalizando as estruturas de mando e de divisão do trabalho de forma mais vertical e hierárquica (ANTUNES, 2009). Ele não apenas reordenou as bases produtivas no alcance da reprodução das novas condições para um estágio mais complexo e elaborado técnica, ética e ideologicamente do capitalismo industrial (GRAMSCI, 1968), também subordinou a própria intervenção social, cultural e educativa do Estado, do

estado liberal – liberalismo econômico -; logo, da gestão da aparelhagem escolar-educacional do Estado burguês liberal.

Essa racionalização científica complexa, técnica e ideologicamente mais elaborada altera a morfologia da produção de mercadorias (ANTUNES, 2009), demandando um desenho de mando da gerência capitalista de forma mais centralizada, tanto no processo de racionalização das relações produtivas, quanto para a gestão da aparelhagem educacional – escola – voltados para a educação-adaptação do trabalhador (ANTUNES; PINTO, 2017). Conforme lembra Giaretta (2022), é possível reconhecer que a racionalização científica do trabalho do início do século XX espelha, na prática, profundo disciplinamento sob o perfil do trabalhador que, agora, precisa desenvolver um perfil psicofísico e psicocultural adaptado a processos cada vez mais centralizados e padronizados. Assim, é deslocado do trabalho-trabalhador e vinculado à gerência capitalista.

O reconhecimento da evolução dos modos de produção capitalista demanda, também, reconhecer as modificações na maneira de reproduzir a força de trabalho, que para Machado (1989, p. 15), implica assumir “a educação, como componente do processo de formação do trabalhador”, portanto, como “integrante do mecanismo de reprodução da força de trabalho, sendo, portanto, sensível a estas alterações”. Essa sensibilidade tem incidência direta no perfil de gestão dessas demandas, razão pela qual figura cada vez mais central a preocupação com os processos de gestão da aparelhagem educacional a partir de matrizes gradualmente mais parametrizadas e centralizadas.

Contudo, a moderna racionalização científica do trabalho, de base urbano industrial, não representa uma proposta de ruptura com o modelo de sociabilidade hegemônica: contrariamente, caracteriza-se como proposta de reconfiguração conservadora. Enquanto tal, estrutura-se de forma profundamente contraditória e, ao conservá-la, acaba conservando e aprofundando suas próprias contradições internas. A partir da década de 1960, tais contradições se manifestam em forma de crise, demandando novas reconfigurações que, repetidamente, ao serem pensadas a partir de uma matriz conservadora, apostam na estratégia do aprofundamento da racionalidade científica dos processos de trabalho e ampliação dos investimentos em plataformas ainda mais tecnológicas.

Aqui, com especial incidência para a gestão da educação, faz-se necessária uma progressiva abertura, portanto, uma gradual flexibilização dos processos produtivos, e consequentemente, uma flexibilização da própria formação dos sujeitos – trabalhadores – envolvidos na produção, sem, contudo, perder o controle. Logo, passa a demandar uma gestão educacional capaz de estar aberta aos processos mais tecnológicos e flexíveis mediante aprimoramento das ferramentas de controle-gestão. Nesse sentido, figura pertinente a indicação de Antunes e Pinto (2017, p. 69), ao afirmarem que, “destarte, a desespecialização trazida pelo toyotismo foi uma diversificação de atividades já previamente racionalizadas, com o intuito de novamente atacar o controle que os/as trabalhadores/as mais qualificados/as ainda detinham”. Na prática, possibilitam que a gerência capitalista, dispondo de modernas e cada vez mais sofisticadas plataformas tecnológicas e ferramentaria de gestão, aprimorem os mecanismos de controle gerenciais também para os espaços de formação dos trabalhadores.

Entretanto, a aposta em uma matriz de autopreservação-conservação, conforme já indicado, acaba por conservar e aprofundar as próprias contradições inerentes ao modelo de sociabilidade burguesa capitalista. Para autores como Mészáros (2011), arrasta a crise para níveis estruturais, uma crise estrutural do capital, forçando novas e, agora, constantes repactuações entre capital e trabalho. Segundo Antunes (2009), isso implica em nova metabolização social do capital que, ao espelhar uma agenda de reorganização conservadora, resulta condicionada ao aprofundamento da implantação de uma ampla agenda de flexibilização das relações de trabalho, terceirização das plantas produtivas, desburocratização administrativa e organização produtiva. Logo, outra vez demanda a função da educação, nela, da gestão dos espaços educacionais como componente do processo de formação do trabalhador e, portanto, sensível às novas transformações.

Os referidos modelos de (re)pactuações acabam por aprofundar a agenda de flexibilização, agora, enquanto agenda político-econômica liberalizante, ultraliberal – neoliberalismo – que para os trabalhadores implica a flexibilização e precarização irrestrita e total, no limite da incorporação sistêmica da exclusão laboral como política inerente e assumida pela expressão neoliberal da

organização social capitalista moderna. Trata-se de exercício analítico que viabiliza a compreensão do neoliberalismo de forma posicionada ao conjunto de determinantes da totalidade histórica, como um “neologismo para explicitar o reordenamento funcional das chamadas teses liberais – liberalismo econômico – ao longo da configuração moderna da sociedade capitalista” (GIARETA, 2022, p. 344). Em outras palavras, compreendido como o esforço atual da sociedade capitalista em reordenar funcionalmente o Estado a partir das teses liberais, orientadas por um ideário de agenciamento conservador de mercado como alternativa para a reordenação das relações produtivas e de recomposição das bases de acumulação.

É a esse Estado (ultra)neoliberal, como ativo da racionalidade hegemônica do capital, que é atribuída a função tanto de adaptação técnica dos trabalhadores às novas configurações e exigências das relações de produção e acumulação, quanto da adequação ideológica desse trabalhador pela via da gestão das contradições inerentes a esse modelo de reconfigurações. Dispõe, para tanto, do expediente do reformismo constante da aparelhagem privada de hegemonia, aqui, expresso pela educação escolar. Nela está o desenho gerencial mais adequado ao referido perfil-cultura, demandado para a gestão em face das exigências contemporâneas da sociabilidade capitalista.

A EXPRESSÃO LOCAL DO ESTADO NEOLIBERAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A compreensão de que a agenda neoliberal responde pelo esforço orgânico da sociabilidade capitalista em reordenar funcionalmente o Estado e suas políticas em torno das orientações conservadoras do mercado, enquanto alternativa para a reordenação das relações produtivas e de recomposição das bases de acumulação, naturalmente não pode ser entendida como um movimento específico do contexto brasileiro, e sim como esforço do conjunto dos estados capitalistas modernos. Contudo, esse esforço conjunto dos estados capitalistas não deixa de ter expressões e variações características em cada estado neoliberal em particular. É evidente que a caracterização do neoliberalismo nos estados centrais do capitalismo do norte apresenta condições

distintas do que o neoliberalismo nos estados de capitalismo dependente e periférico (BRETTAS, 2020), como os da América Latina, e entre eles, o Brasil.

Para a presente análise, convém indicar que, para os países de capitalismo dependente, essa agenda se apresenta de forma profundamente agressiva aos trabalhadores, figurando impraticáveis as demandadas repactuações entre capital-trabalho de forma consensual. É característico desse movimento o caso brasileiro da década de 1960, que mediante financiamento e sustentação política do norte capitalista, forçou o processo de repactuação mediante a imposição de uma governança centralizada, autoritária e fazendo uso da violência como ativo econômico – regime empresarial-militar -, tendo em vista a flexibilização jurídico-normativa do Estado em prejuízo aos trabalhadores (BRETTAS, 2020).

A literatura de área, comumente, não vincula a agenda neoliberal ao governo empresarial-militar das décadas de 1960, 1970 e 1980 no Brasil, mas o aporte teórico-metodológico que fundamenta nossas pesquisas possibilita vincular a imposição desse modelo de governança. O uso intensivo da violência estatal como ativo econômico foi empregado como estratégia para viabilizar a flexibilização jurídico-normativa do Estado brasileiro, tendo em vista a implementação da agenda político-econômica neoliberal. Assim, tão logo se esgotam as possibilidades desse modelo em manter um mínimo de coesão, o capitalismo central desloca sua força de financiamento e incidência política para a produção de estratégias que sejam capazes de garantir a coexistência da agenda político-econômica neoliberal a partir de modelos de governança democrática.

É nesse contexto que figuram os esforços do Estado brasileiro pela redemocratização, formalizada na Constituição Democrática de 1988. Entretanto, os esforços de consenso formalizados na Constituição de 1988 não estão deslocados do disciplinamento político-econômico produzido durante duas décadas de governo empresarial-militar, razão pela qual, simultaneamente ao exercício constituinte, o Estado brasileiro figura signatário do Consenso de Washington em 1989. Por sua vez, ele representa a formalização de nosso compromisso com a agenda neoliberal, ou seja, o compromisso de que a gestão dos ganhos constitucionais expressos na Constituição de 1988 ocorrerá a partir

da lógica da disciplina fiscal, do controle dos gastos públicos, da adoção de marcos legais simpáticos à liberação do setor financeiro e comercial, da indução de reformas tributárias, das políticas privatizantes e de expressiva regulação-flexibilização das leis trabalhistas (SILVA, 2002). Em outras palavras, são ganhos disciplinados por uma democracia de mercado.

A partir desse arranjo político-econômico, os ganhos constitucionais passam a ser tutelados pelo mercado – democracia de mercado – que faz apologia a constantes e permanentes reformas restritivas e agressivas ao trabalho, tais como reformas fiscais-tributárias, trabalhistas, previdenciárias, educacionais, entre tantas, sob a promessa de produção de consenso pela instrumentalização do próprio Estado como ativo do capital. Na prática, trata-se de produzir um Estado que se movimenta pela produção de políticas filiadas ao espectro da democracia de mercado, em que os ganhos jurídico-normativos são amplificados, mas sua efetivação depende de um orçamento público profundamente regulado-gestado a partir de uma lógica fiscal austera e restritiva para o conjunto da população.

Esse movimento estatal profundamente contraditório precisa produzir políticas, também educacionais, filiadas a um disciplinamento capaz, tanto de conservar sua função técnica de formação das classes subalternizadas para o modelo de apropriação produtiva em fluxo, quanto intensificar sua função político-ideológica de produção de consenso em torno de uma democracia neoliberal de mercado. Contudo, a gestão dessas contradições não acontece sem disputa, figurando imperativa a progressiva intervenção, por um lado, sob o próprio desenho gerencial do Estado – Nova Gestão Pública -; por outro lado, sob o conjunto das intencionalidades político-pedagógicas com fluxo no ambiente escolar pelo controle da gestão escolar, amplamente anunciado como gestão democrática.

O GERENCIALISMO COMO TUTOR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NEOLIBERAL

Paradoxalmente, a intervenção sobre o Estado, no contexto da agenda político-econômica neoliberal, acaba sendo uma intervenção do próprio Estado;

ou seja, se o Estado é um ativo econômico do capital, toda intervenção disciplinadora de sua ação responde por uma subordinação voluntária no marco da racionalidade hegemônica. Conforme já indicava Gramsci (1968) no início do século XX, convém não confundir a necessária distinção metodológico-didática entre sociedade política e sociedade civil como uma distinção orgânica, uma vez que, em nosso modelo de organização social, a sociedade civil, corporativa, econômica se identifica, na realidade, como ação consciente dos próprios fins econômicos.

Para os intelectuais orgânicos do capitalismo, a apologia a uma distinção artificial entre sociedade civil e sociedade política figura funcional e pedagógica, no âmbito do agenciamento neoliberal. Isso possibilita produzir consenso sobre a premissa de que o Estado é um peso e fonte das crises econômicas, devendo ser reduzido, minimizado – Estado Mínimo –, escondendo a real compreensão do Estado como entidade que se funde com o agenciamento político-econômico hegemônico, em que os interesses da sociedade civil corporativa se afirmam técnica, ética e ideologicamente como interesses da sociedade política, viabilizados por ampla aparelhagem privada de produção de consenso.

No âmbito da crise estrutural do capital, expresso pelo agenciamento conservador neoliberal do pacto entre trabalho-capital, o Estado figura absolutamente necessário, e assim, contraditória e dialeticamente, a defesa da redução do campo de atuação do Estado deve ser compreendida como defesa-exigência de seu reposicionamento funcional como ativo econômico. O Estado não pode ser reduzido, mas redefinido, precisa receber uma nova configuração e, para isso, ele precisa ser maximizado como ativo econômico e, enquanto tal, ser portador de uma nova lógica das políticas que movimenta.

É nesse contexto que, a partir da década de 1990, põe-se em movimento um amplo processo de Reforma do Estado brasileiro, tendo como matrizes de reconfiguração funcional do Estado a lógica corporativa, privada, econômica, de mercado. Na prática, ela passa a regular e tutelar o próprio alcance da expressão democrática do Estado – democracia de mercado. Assim como a linguagem econômico-mercadológica induz à percepção de eficiência e de democratização do acesso à riqueza produzida a partir de indicadores performáticos, o Estado, ao assumir essa linguagem como matriz indutora de

suas reformas, acaba por trazer a performatividade do mercado como métrica para o exercício pleno da democracia; logo, como métrica para o conjunto das políticas movimentadas pelo Estado.

Essa lógica da performatividade se materializa na produção de um Estado como ente gerencial – gerencialismo -, que por sua vez, garante a inserção da lógica do mercado na gestão da *Res Publica* (coisa pública), em um processo em que o setor público tem incorporado, na sua dinâmica de funcionamento, aspectos da cultura empresarial (BRETTAS, 2020). Em termos práticos, essa lógica tem enclausurado o exercício do Estado democrático à performance de uma burocracia modernizante (LAVAL, 2004), devotado ao exercício de ampla ferramentaria de gestão, que vai desde a simbologia do apreço contemporâneo da gestão por projetos, metas, estratégias e indicadores mensuráveis, externos e comparativos, até o apego à matriz de avaliação das políticas públicas por indicadores de eficiência.

A lógica do gerencialismo acaba por conferir os fundamentos para a implementação do que passou a ser denominado de Nova Gestão Pública (NGP), conforme indicado nas pesquisas de Silva e Carvalho (2014, p. 2018):

Por seu turno, o aprofundamento do gerencialismo no quadro da Reforma do Estado, conduzida no Brasil a partir do final dos anos de 1990 e que se estendeu ao longo deste século XXI, possibilita demarcar as bases, os fundamentos, estratégias e instrumentos da Nova Gestão Pública (NGP) compreendida enquanto uma das faces do gerencialismo na organização e funcionamento do Estado na atualidade, e seus desdobramentos no campo da gestão da educação.

A Nova Gestão Pública materializa a proposta de como o Estado neoliberal produz consensos que espelhem esforços democráticos pela via da austeridade fiscal sobre o fundo-público, ou seja, de como produz consenso em torno de uma democracia de mercado. Afinal, quem hoje consegue contestar a burocracia modernizante, a gestão por números, a *limpeza* ideológica das políticas de caráter instrumental, técnicas, racionais, operacionais, ou mesmo a *neutralidade* da gestão por indicadores avaliativos, externos, comparativos?

Contudo, essa Nova Gestão Pública, gerencial, não se traduz apenas em princípios, mas precisa afetar com profusão os espaços educativos, enquanto

aparelhagem privada de produção de hegemonia, bem como os sujeitos político-pedagógicos que atuam nesses espaços: os professores e gestores educacionais. Vale a observação de Laval (2004, p. 261), ao destacar que o fim político desse modelo é

Fazer da escola uma máquina eficaz a serviço da competitividade econômica. Não é mais a vigilância moral e política sobre os professores que importa, principalmente. Se é preciso aumentar as vigilâncias de detalhe, impor um poder de proximidade, é sobretudo para aumentar a “performance” dos professores e melhor fazê-los servir aos novos objetivos econômicos e sociais da escola.

Essa transmutação, em termos práticos, inviabiliza o alcance da gestão democrática. Ainda nas palavras de Laval (2004, p. 258), “não é a democracia que triunfa”, mas um modelo burocrático, gerencial, performático de democracia – democracia de mercado. Ele traz para a gestão da educação um estado permanente de desafios, que vão desde a (re)definição da natureza e finalidade da educação escolar brasileira para o conjunto de sua população historicamente subalternizada, até a produção da identidade ético-profissional dos professores e gestores que atuam intelectualmente com as classes subalternizadas no sistema educacional brasileiro.

OS DESAFIOS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS

Os ganhos jurídico-normativos expressos no texto da Constituição de 1988, que salvaguardam o princípio da educação como direito para o conjunto da população brasileira e, de forma consequente, os esforços pela universalização da oferta educacional, produziram um robusto sistema de ensino básico, atendendo próximo a cinquenta milhões de crianças, a partir de duzentos mil estabelecimentos de ensino oficiais e com um contingente próximo a três milhões de professores.

O tamanho do sistema de ensino acaba por caracterizá-lo como um dos *loci* privilegiados para o exercício teórico-empírico do modelo de organização social em fluxo. Assim, se a demanda social se estrutura a partir da superação

de um modelo centralizado e autoritário de governança, produzindo um amplo processo de redemocratização social, a escola passa a ser compreendida como o espaço mais adequado, tanto para a compreensão teórico-conceitual do que seja a democracia, quanto para o exercício empírico-prático do desempenho coletivo da convivência democrática.

É a razão pela qual a concepção de democracia, portanto da gestão democrática em fluxo no sistema educacional, precisa ser compreendida de forma posicionada. Na perspectiva de teóricos como Gandin (2010), ela não pode ser confundida com a mera adoção e implementação de métodos, ferramentas e estratégias de controle, mas como ação política, enquanto prática educativa promotora da participação efetiva, consciente e deliberativa dos sujeitos envolvidos nas relações de poder que configuram, local e socialmente, essas instituições.

Para Luck (2009), trata-se do alcance do exercício da gestão democrática enquanto socialização das relações de poder na escola, para além de seu aspecto meramente formal, mas de forma orgânica, como gestão da dinâmica cultural da escola pela experiência social colaborativa entre os sujeitos e deles com a práxis social em que estão imersos. Contudo, conforme já argumentamos ao longo do texto, os ganhos constitucionais no Brasil não conseguem extrapolar o disciplinamento político-econômico da agenda neoliberal, em que a democracia possível é a de mercado; portanto, ela é necessariamente performática, formal, gerencial: uma democracia administrada de forma funcional e com grande lastro nos espaços educacionais.

Essa contradição de base condiciona os próprios ganhos legais quanto à definição do alcance da gestão democrática no âmbito do Estado neoliberal brasileiro. Assim, as conquistas constitucionais que reconhecem a educação como direito e centrada na finalidade de formação para a cidadania e preparação para o mundo do trabalho, organizada a partir do princípio da gestão democrática (BRASIL, 1988), no âmbito da reforma neoliberal do Estado na década de 1990, figura vulnerável a releituras restritivas, deslocando a educação como direito social para a lógica do serviço regulado pelo mercado. Esse desafio acaba incorporado no próprio texto da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996). Ele tanto não avança

para além da reafirmação dos princípios já indicados na constituição, quanto faz indicativo a uma suposta transferência-responsabilização dos sistemas de ensino pela regulamentação da gestão democrática da escola. Conforme o texto da LDB, em seu artigo 3º, [...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Esse movimento normativo da LDB de 1996 produz um ganho jurídico-pedagógico que consideramos central para as condições de produção de resistência e luta histórica, tendo em vista a consolidação de experiências de gestão democrática como ação política-cultural dos grupos subalternizados constitutivos da práxis social dos grupos humanos em que ocorre a educação escolar. Esses ganhos se referem especificamente ao reconhecimento de que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é da escola, devendo ser produzido de forma coletiva e gerido na forma de colegiado. Entretanto, antes de nos atermos a esse movimento em específico, convém indicar, ainda, que a omissão da LDB de 1996 em termos de diretrizes mais claras sob as quais se assentariam o exercício da gestão democrática lança essa expectativa aos planos gerenciais da educação, devendo ser apresentados pela União ao Congresso Nacional, na forma de planos, metas, parâmetros, estratégias, diretrizes, objetivos, dentre outros (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Ao longo da história recente de nosso Estado neoliberal, esses planos gerenciais se materializaram no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), pela Lei nº 010.172, de 09 de janeiro de 2001 e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024), pela Lei nº 13.005, de 2014, que aprofundaram os princípios gerenciais, performáticos e formais da gestão democrática da escola. Tais movimentos se caracterizam com profusão nesses documentos, ao proporem o exercício da gestão democrática no limite da gestão do financiamento educacional, tornando-a suscetível aos disciplinamentos “técnicos, burocráticos e fiscalizatórios da gestão, restringindo o entendimento de gestão democrática aos marcos da eficiência e eficácia profissional no trato dos recursos públicos” (GIARETA; BEVILACQUA, 2019, p. 15274). O próprio exercício da gestão colegiada recebe muito mais características fiscalizatórias e de controle do que de promoção cultural-pedagógica nos espaços educacionais.

É a partir desses movimentos que os ganhos constitucionais são regulados e disciplinados. Assim, ao mesmo tempo em que constitucionalmente se mantém o princípio de que o Projeto Político-Pedagógico da escola é da escola, é uma produção do coletivo local, é um exercício político-cultural da práxis social em que a escola está inserida, portanto, reconhece que a produção de um projeto educativo qualificado só é possível pela socialização real do poder que emerge como demanda de determinada práxis social dos grupos humanos, não apresenta nenhum constrangimento em deslocar todos os instrumentos necessários para a composição desse PPP para sujeitos externos à escola, geralmente organizados a partir de uma lógica centralizada e parametrizada.

As denominadas reformas curriculares em curso no sistema educacional brasileiro representam bem esse disciplinamento. A garantia constitucional de que o PPP da escola deve ser produzido coletivamente pelos sujeitos político-pedagógicos da escola e a proposta curricular com fluxo nesse projeto é constitutiva desse PPP, conseqüentemente também deve ser produzida pelos sujeitos locais, passa a conviver com os esforços do sistema de ensino em propor a produção de políticas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC foi concluída a partir de orientações centralizadas, com consultas públicas controladas, estrutura parametrizada, matriz de oferta regulada por matrizes avaliativas externas e conduzida por intelectuais orgânicos do mercado, com reduzida ou nula experiência prática das condições concretas reais das escolas brasileiras (GIARETA, 2021).

O sistema de ensino parece não ter constrangimentos em validar esses movimentos, se analisarmos, por exemplo, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Ela institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, e podemos ver, já no parágrafo 1º do Art. 5º, que apresenta a BNCC como fundamento para a “[...] concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017). Também retoma essa instrução no conjunto de suas orientações transitórias, reafirmando o compromisso da BNCC com a afetação direta, tanto dos espaços da prática educativa, ou seja, da escola e seu projeto pedagógico, quanto da promoção de ampla reformulação da política formativa (formação de professores), alinhamento das matrizes

avaliativas com a BNCC (sistema de avaliação) e política de produção de livros didáticos (material didático).

Esse disciplinamento-controle também fica visibilizado pela progressiva adoção de políticas avaliativas a partir de indicadores de larga escala e externos à escola. Vale a observação de que a produção de uma organização da avaliação do sistema de ensino já estava prevista no LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e foi radicalizada no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), ao assumir como referência de qualidade para a educação brasileira as métricas e índices da Organização Mundial do Comércio (OMC) para a educação, expressas pelo Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Novamente, não há constrangimento em interferir e controlar o PPP da escola a partir de condicionantes avaliativos externos, padronizados e comparativos.

Embora um pouco longa, vale a observação de Freitas (2014, p. 1092):

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola. A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial.

Some-se a esses deslocamentos e controles externos a própria política de financiamento educacional. Embora o propalado anúncio de que o PPP da escola é da escola, o sistema não financia o projeto da escola. O financiamento educacional no Brasil responde por uma racionalização-lógica *per capita*. O financiamento não é por projeto, mas por aluno atendido. Se o projeto de determinada escola demonstrar necessidade de incremento financeiro, ele geralmente é aportado a partir de fundos específicos e temporários e por repasses condicionados. O próprio Fundeb – Novo Fundeb – é característico

dessa lógica, já que tanto responde como um fundo de repasse *per capita* quanto condiciona o repasse de parte dos valores mediante condições, como por exemplo, implementação de estratégias de gestão *inovadora* na escola e implementação da política curricular da BNCC.

À própria política de gestão da escola é demandado esse mesmo disciplinamento; aliás, muito da gestão desses antagonismos de base só é possível pela produção de uma política de gestão capaz de dar fluxo performático para essa democracia de mercado. Expresso de outra forma, é o exercício da gestão que tem a função estratégica de produzir o consenso sobre a ideia de que a democracia possível está na *arte performática* de produzir coletivamente e localmente um Projeto Político-Pedagógico regulado por indicadores de avaliação, financiamento, formação, currículo, sistemas didático, ferramentas de gestão externas, parametrizadas e de controle. Essa é a razão pela qual Laval (2004, p. 258) indica que a viabilidade desse modelo não se encerra na definição e incidência da política de gestão, mas tem que afetar a própria cultura local da gestão, pela promoção de perfis “encarregados de aplicar eficazmente as políticas de modernização decididas pelas altas esferas e capazes de mobilizar as energias; de introduzir as inovações e de controlar os professores na base”. O autor ainda complementa que “os partidários mais autênticos do neoliberalismo escolar insistem muito sobre a importância de um verdadeiro ‘leader’ no comando das escolas, contrapartida organizacional essencial à constituição de um mercado escolar” (LAVAL, 2004, p. 258).

Considerando esses movimentos sistêmicos, figura pertinente reconhecer que, no contexto de agenciamento reformista ultraliberal, a gestão democrática da escola não é um princípio negado, ao contrário: é um princípio reafirmado, mas como princípio posicionado e disciplinado a partir de intencionalidades político-pedagógicas dessa referida agenda. Assim, a concepção de gestão democrática como promoção da práxis social e histórica da comunidade local como princípio educativo expresso na construção e implementação do PPP estrutura-se a partir de estratégias privadas de controle da escola pública, amplamente justificadas por discursos de modernização, qualidade, eficiência e da boa gerência dos recursos públicos.

Assim, a gestão democrática, no contexto das reformas em curso, tende a conferir fluxo para os princípios da gestão gerencial da educação, deslocando o propósito de conferir autonomia político-pedagógica ao exercício da educação escolar para os movimentos de regulação da ação pedagógica, principalmente dos gestores escolares. É sobre eles que recai a atribuição central de produzir consenso-aceitação dos ideais de qualidade educacional amplamente veiculadas pelos “parceiros da educação”, denominados por Freitas (2014, p. 1093) de reformadores empresariais da educação.

Dessa forma, o conceito e as métricas de qualidade educacional se deslocam do exercício da aprendizagem e do acesso ao conjunto da cultura historicamente produzida, bem como da significação histórica desses exercícios formativos pela mediação da realidade concreta em que está inserida a comunidade escolar, para os indicadores performáticos a partir de indicadores externos, parametrizados e comparativos, alinhados aos interesses de mercado sobre a educação. É a performance da Nova Gestão Pública que, na prática, passa a estabelecer metas de gestão e indicadores de crescimento que a escola deve alcançar, determinando o alcance e disciplinamento do conjunto das políticas. Entre elas, podemos citar o financiamento educacional, a formação e remuneração docentes e dos gestores, a política curricular, os sistemas e material didático, e a própria política de gestão educacional.

LINHAS CONCLUSIVAS: É PRECISO DEVOLVER A ESCOLA PARA A ESCOLA

Os dados elencados como manutenção da intervenção do Estado em face da estrutura da Educação nacional e das várias formas de desdobramentos nas unidades escolares nos convidam a refletir acerca da escola como *lócus* teórico-prático de possibilidade de exercício (ou não) da Democracia, com destaque para o período pós-Constituição de 1988, que em tese reafirma a Política de direitos.

A existência de prerrogativas legais em torno do que se entende por *ato democrático* na Educação como um todo não é sinônimo de sua materialidade, quando pontuamos os fatores externos que intervêm diretamente no cotidiano

escolar. Nesse contexto, localizamos a Gestão democrática da escola como um grande desafio, posto que não se trata apenas de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais, mas de práticas que identificam várias relações de poder, o que vai muito além da Democracia formalmente conhecida e divulgada, com destaque para todas as intervenções do Estado nesse processo. Entretanto, tal como já discutido anteriormente no texto, os avanços constitucionais legais-normativos diante dos princípios da Gestão democrática da escola ficam limitados pela orientação/intervenção fiscal do Estado.

Nessa premissa, compreendemos que as reformas neoliberais, como um conjunto orgânico dentro de uma sistemática de relações de poder, delimitam desde a política de teto de gastos com a Educação até as propostas de Reformas Curriculares em curso que direciona o funcionamento das estruturas escolares para a conjuntura que se quer diante de um cenário maior. Em outras palavras, a escola, por meio de seus pares, não consegue efetivar a gestão democrática em si porque reconfigura o sistema, adequando-se às necessidades da lógica do capital em todas as vertentes.

Assim, não basta ingenuamente elaborarmos rasas perspectivas anunciadas como exercício da democracia na escola, como eleições de diretores, processos de consulta pública que indiquem representação de Conselheiros escolares e demais Órgãos colegiados da escola, participação nas micro decisões como um todo, porque o gerenciamento do processo educativo ainda é firmado pelos ideais de um modelo de Estado profundamente articulado ao cenário das Políticas neoliberais.

Em condições mais próximas, o Projeto Político-Pedagógico deveria ser o principal indicativo de relações coletivas dentro das unidades escolares, mas convém reconhecer que a autonomia, neste modelo de agenciamento político-econômico, portanto, jurídico-normativo do Estado brasileiro, figura como uma autonomia administrada. O próprio sistema de avaliação, que pedagogicamente precisa estar articulado ao processo de planejamento e de concepções metodológicas em si, carrega grandes intencionalidades políticas de base, expressas em Leis, Resoluções, Emendas constitucionais, que cada vez mais afunilam o poder decisório das propostas. Portanto, materializar os desafios contraditórios da gestão democrática, de fato, requer analisar o conjunto de

políticas que viabilizam o processo e que são externos à escola, e maiores em termos de relações de poder.

Por fim, precisamos compreender que os próprios órgãos deliberativos e consultivos, como os Conselhos, em especial o Conselho Nacional de Educação, é formado por representantes da esfera governamental e não governamental, e dessa maneira, acabam sendo subordinados aos agentes de gestão nacional. Nesse ensejo, projetos, programas e demais fazeres em âmbito nacional, estadual e federal são influenciados e configurados pelos ideais já expostos, atendendo à lógica de políticas neoliberais que permitem flexibilizar indiretamente as ações do Estado para que a mesma vertente ideológica se mantenha.

Anunciamos, no entanto, que figura urgente manter o princípio de que o Projeto Político-Pedagógico da escola é da escola, mas também é preciso transferir integralmente para ela as condições de produção e gestão do conjunto dos instrumentos constitutivos do seu projeto pedagógico. Sem essa orientação político-pedagógica, o alcance do exercício da gestão democrática, enquanto socialização das relações de poder na escola, para além de seu aspecto meramente formal, mas de forma orgânica, como gestão da dinâmica cultural da escola pela experiência social colaborativa entre os sujeitos e deles com a práxis social em que estão imersos, figura profundamente limitada. Sem isso não há condições concretas para se efetivar, e o que prevalece é uma democracia disciplinada nos marcos das demandas do mercado neo(ultra)liberal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da Educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. Cortez: São Paulo, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 010.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 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.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos pobres. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17, n. 49, p.11-37, jan.- abr. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>.

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GIARETA, Paulo Firovante; BEVILACQUA, Lucineide Feitosa de França. A gestão democrática da escola pública a partir do olhar dos professores do ensino fundamental. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 9, p. 15267-15280 set. 2019. DOI:10.34117/bjdv5n9-114

GIARETA, Paulo Fioravante. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 6, p. 1–17, 2021. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.6.18187.010>

GIARETA, Paulo Fioravante. A BNCC e o Reformismo Curricular no Brasil no Contexto da Agenda Neoliberal. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., 2022. <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n1.2022.15>

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta. 2004.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez- Autores Associados, 1989.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

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

SILVA, Maria Abdála da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas - São Paulo - Autores Associados - FAPESP, 2002.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; CARVALHO, Lorena Sousa. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2014v50n36ID7085>

CAPÍTULO XIV

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEU PAPEL
ESTRATÉGICO PARA A SUPERAÇÃO DA SOCIEDADE
CAPITALISTA**

Nadia Bigarella¹

Juliana Campos Francelino²

Muitas pessoas, ao formar suas visões de mundo, aceitam, negam, desejam, avaliam, pensam e, ainda, acreditam que todos esses processos, podem ser entendidos por meio da observação. E com base nestas observações e nas suas crenças de mundo ideal, começam a acreditar que a realidade é a mesma para todos os seres humanos, atrelando assim, os seus pensamentos e as suas concepções aos limites do pensamento ingênuo, impregnado na sociedade com modelos, ideias e doutrinas de determinados grupos.

Tais grupos, por vezes, acaudilham as suas ações políticas, sociais e ideológicas, por meio do convencimento, com base em ideias descoladas do

¹Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, ligada a linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPESE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5759-5947> - Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2605563325860764> - Researcher ID: F-3982-2019.

²Doutoranda em Educação. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, ligada a linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação e ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPESE). Orientanda da Professora Dra. Nadia Bigarella. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0462-7460> - Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7164412240690853>

contraditório, se restringindo a qualquer pensamento que choque com o seu. Por consequência, criam-se cada vez mais percalços para a humanidade conseguir “[...] encontrar unidade e harmonia com seus semelhantes e com a natureza” (MARX, 1968, p. 260).

É importante destacar que estas visões de mundo estão relacionadas com os conceitos de esquerda e direita. Conceitos relacionados com o conceito de Estado como mediador das políticas, já que estas, são de responsabilidade do Estado, planejadas e implementadas pelo Poder Executivo, cujo, regularmente, está relacionado ao próprio governo que tem a responsabilidade de implementar, ou

[...] *executar* as leis e a agenda diária do governo ou do Estado. De fato, o poder executivo de uma nação é regularmente relacionado ao próprio governo. O poder executivo pode ser representado, em nível nacional, por apenas um órgão (presidência da república, no caso de um presidencialismo) (BRASIL; 2011).

O governo, para Chauí (1999, p. 475) pode ser entendido como

[...] direção e administração do poder público, sob a forma do Estado. O senso comum social tende a identificar governo e Estado, mas governo e Estado são diferentes, pois o primeiro diz respeito a programas e projetos que uma parte da sociedade propõe para o todo que a compõe, enquanto o segundo é formado por um conjunto de instituições permanentes que permitem a ação dos governos.

Criando, assim, vínculos entre o Estado, o governo e as políticas para as áreas sociais, econômicas, administrativas e jurídicas, as quais interferem diretamente na vida do povo, entendido aqui, como, cidadãos que se sujeitam às leis e estão unidos por laços histórico-culturais, vínculos linguísticos e religiosos, ou seja, é poder governante que constitui a base do Estado e estabelece as normas e as condições da vida material dos indivíduos sociais (VIEIRA, 2001).

DEMOCRACIA: DISCUSSÃO DE IDEIAS

É natural, em governos democráticos, que a sociedade discuta muitas ideias sobre o papel do Estado capitalista, democrático e de direito, buscando

conceituar o seu estado e sociedade ideal, mesmo sem aprofundamento teórico metodológico. Os argumentos giram em torno do custo das políticas sociais. Se estas devem ou não existir, quem deverá recebê-las e o quanto estas políticas ajudam ou prejudicam o país. Estas discussões, servem como uma das formas dos cidadãos comuns alimentarem o debate político, para escolherem os candidatos em que irão votar, os partidos de suas preferências e, tentar entender quais partidos são de direita ou de esquerda.

É comum que utilizem esses termos sem a dimensão teórica do mesmo. Entretanto, como afirma Bobbio (1995), mesmo sem o aprofundamento teórico, qualquer cidadão, mesmo que superficialmente, consegue construir uma concepção de esquerda e direita. Sem isto, não haveria debate. Para o autor, não existe a possibilidade de alguém representar seus pensamentos sem ter uma crença, ou uma opinião que convença o outro, sem ter a mínima ideia a respeito da diferença entre as coisas, entre palavras, ou mesmo entre ideologias.

Por certo, nestas construções sempre haverá muitos componentes que influenciarão as escolhas e/ou opiniões das pessoas, a história de cada indivíduo, os critérios de julgamento moral, os conhecimentos técnicos, os problemas sociais e políticos, os problemas com as posturas dos políticos, a cultura plural e o pertencimento de cada sujeito, como cada um se enxerga e se autodetermina, a identidade e a cultura das pessoas, o aforismo dos conceitos direita-esquerda, os meios de comunicação, entre outros.

Estes componentes, situados em contextos diferentes e/ou parecidos (nunca são sentidos de forma igual), atravessarão cada sujeito/cidadão de forma diferente (BOBBIO, 1995). A verdade é que há defesas teóricas e metodológicas, tanto da direita, quanto da esquerda. Mas, vamos lá, o que é, na visão de teóricos, direita e esquerda?

As semelhanças existentes, para Bobbio (1995, p. 22), entre a direita e esquerda está no fato que ambos defendem o direito à liberdade e igualdade. Todavia, estes conceitos não são os mesmos. Direito à liberdade e igualdade, para a direita está relacionada a reprodução de riquezas, enquanto para a esquerda está relacionada a divisão de riquezas, ou seja, o modelo de Estado: “interventor e não interventor”.

Aqui, se faz importante explicar que a forma de Estado adotado por um país, de acordo com Lewandowski (2018), é determinada como os direitos e as garantias são garantidos aos cidadãos, seja de forma individual ou coletiva, demonstrando assim modelo de sociedade. O direito à educação está inserido e a concretização destes direitos são essenciais, para a repartição de poder e/ou de competências é a base da federação, dando autonomia aos seus entes federados e, especialmente, integrando a sociedade no estado para defender os seus com interesses.

Para Bobbio (1995, p. 22) estas diferenças são maiores. Precisam levar em conta outros critérios como “os da autonomia e da identidade das pessoas, do pluralismo das culturas e dos pertencimentos, da radical contextualidade dos valores morais, da dispersão da esfera pública provocada pelos meios de comunicação. Tais diferenças, estão relacionadas para além da produção de riquezas, uma vez que, com o desenvolvimento mundial, especialmente, com o desenvolvimento de outras tecnologias, de acordo com este autor, surgiram problemas que as pautas tradicionais da esquerda deixaram de observar, do mesmo modo que se perderam com o tempo a importância algumas defendidas pela direita, tendo em vista a transformação da sociedade. Por isto, não há como sustentar uma discussão a respeito das duas dicotômicas visões de mundo, sem entender um pouco do movimento histórico.

A dicotomia entre as ideias da direita e esquerda, começaram a ser desveladas com o resultado da Revolução Francesa para o proletariado, considerada por Marx (1968) como verdadeiras lutas de classes, movimentos das massas operárias e camponesas, que tinham o objetivo de levantar-se contra os que materializava a exploração do trabalho na sociedade capitalista. Tais lutas clarearam o cenário político dividido em dois segmentos opostos: burgueses e proletários. Esta divisão ainda existe, ainda acontece no processo produtivo, pois o processo de produção com a incorporação real do trabalho vivo (pago e não pago). E este trabalho não pago, que mantém a luta entre patrões e empregados. Esta luta, por melhores salários e melhores condições de trabalho, por vezes, podem acontecer em mesas de reuniões e negociações, no campo das ideias, mas as de classes ainda existem, a dicotomia entre esquerda e direita, ainda existe.

Estas ainda continuam, porque segundo Bobbio (1995, p. 33), estas lutas entre os pensamentos de esquerda e de direita indicam “[...] programas contrapostos com relação a diversos problemas, cuja solução pertence habitualmente à ação política[...]”. Tais contrastes vão além das ideias dicotômicas. Estas discussões são sobre valores sociais e a direção que esta sociedade deve seguir para resolver ou amenizar as diferenças sociais, existentes nas relações de trabalho e sociais. Diante do tamanho do problema, Bobbio (1995, p. 33) afirma que não acredita que esta divisão, um dia, irá “[...] simplesmente desaparecer”.

Para o autor, o conceito de direita e esquerda perdeu sua capacidade conotativa. Tal terminologia poderia ser substituída, sem algum prejuízo tanto para o grupo que defende a ideologia da direita, quanto para o grupo que defende a ideologia da esquerda. Estes dois grupos precisam atentar-se para o espaço vazio que existia entre eles. Há algum tempo está sendo preenchido pelo “centro” com a Terceira Via, a qual tem pensamentos diferentes do “centro” não querem se identificar com a direita e nem com a esquerda.

Muito embora, para Bobbio (1995, p. 39), as políticas da Terceira Via são similares as políticas de centro, mas a própria Terceira Via se apresentam “[...] não como uma superação simultânea de um e de outro, e, portanto como uma simultânea aceitação e supressão deles (e não, como na posição do Terceiro Incluído, refutação e separação)”. (BOBBIO, 1995, p. 39). A Terceira Via, se apresenta como renovadora da política social e traz como estratégia a racionalização dos recursos e diminuição dos gastos do Estado com as políticas sociais, por meio das parcerias entre as empresas privadas e as instituições públicas estatais.

Para Bobbio (1995), existe uma esquerda mais ideológica e uma direita que abarca mais as ideias capitalistas. Todavia, estas posições se misturam e se alteram dependendo da temática explorada, dificultando o entendimento dos cidadãos, ou eleitores. Um tema polêmico, que evidencia essa troca de posições, é o aborto. Alguns partidos políticos de direita apresentam-se contrários a essa prática, mesmo quando as circunstâncias são previstas em lei. Os partidos de esquerda, defendem o aborto como um direito de escolha da mulher. Embora, esta defesa, por vezes pareça contraditória, já que, estes partidos estão

fundamentados na teoria que defende os direitos dos oprimidos, dos mais vulneráveis. É um direito legítimo.

A este respeito, Bobbio (1995, p. 43) explica que esta situação de vulnerabilidade, deve, sempre, ter dois entendimentos. O da mãe e do feto, este último “[...] é certamente o mais vulnerável em comparação com a mãe [...]”. Todavia, se compararmos a mulher com o homem que obrigou a mulher engravidar, muitas vezes com o uso da força, percebemos aqui que a mulher é a vítima, é a pessoa que está em situação de vulnerabilidade.

Segundo o autor, é por estas e outras situações que se justificam correntes ideológicas e jurídicas que defendem o direito à vida e o direito da mulher em realizar o aborto, conquista conseguida por meio de luta dos movimentos feministas dos partidos de esquerda. (BOBBIO, 1995). O exemplo é bastante emblemático, para se entender as dificuldades que os partidos políticos têm de fazer escolhas e defesas de políticas públicas. Estas situações dicotômicas ocorrem também na área educacional. A compreensão da política educacional na concepção de esquerda é antagônica a concepção da direita.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA PRODUÇÃO DA VIDA MATERIAL

As políticas educacionais, na visão progressista, consistem em um produto do movimento histórico da produção da vida material (social, econômico, política e espiritual), esta análise pautou-se em três premissas fundamentais. A primeira consiste na concepção de Estado como campo de disputa entre duas classes sociais (MARX, 1994). A segunda, a educação como “direito público subjetivo³”, uma política de corte social, de responsabilidade do Estado, voltada para atender os interesses do cidadão, uma atividade construtiva de essência coletiva materializada via “estratégias de governo” (VIEIRA, 2001). A terceira e última premissa está relacionada ao conceito de participação social, alicerçado na concepção de Vieira (1992), Cury (1997) e Saviani (1998), que entendem que a real participação social só ocorrerá quando todos os sujeitos (cidadãos) tiverem acesso a todos os mecanismos de participação nos rendimentos da produção e

³Munido de ação protetória.

no acesso às decisões/escolhas de todas as políticas públicas. Nesta concepção, o cidadão deve ser o objeto e o objetivo das políticas públicas, sociais, econômicas e administrativas do Estado.

Na visão liberal e neoliberal, ocorre uma inversão nos papéis do sujeito e do objeto no próprio âmbito do ser social e do ser individual. Essa inversão também de valores reafirma o individualismo da concepção do liberalismo smithiano, que defende a liberdade do indivíduo dentro da perspectiva de liberdade do mercado. Nessa máxima smithiana, os interesses privados são independentes dos interesses públicos, e o “cidadão” está dissociado da conotação mais coletiva e está relacionado ao indivíduo/consumidor que busca a satisfação, somente, do seu desejo natural: melhorar as suas condições de vida. Assim, as políticas capitalistas, tanto econômicas, quanto sociais, sempre estão voltadas, como afirma Harvey (2009), “à estimulação e à acumulação do excedente”, por isso “criam-se as crises” e estas acabam provocando mudanças na relação Estado/sociedade/capital.

Nesta perspectiva a educação passou a ter um papel fundamental, como esfera de produção e reprodução do capitalismo e por consequência, na reconfiguração e revalorização do significado da educação. “Dito de uma forma direta, o mercado educacional tanto (des)socializa, quanto (re)socializa; cria identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo” (BALL, 2001, p. 107). Outra questão mostra a oposição entre a direita e a esquerda nas visões de mundo e de sociedade, são os seus projetos político, social, econômico e ideológico.

A direita, por meio dos partidos políticos, apresenta caráter desenvolvimentista e modernizador, centrado no planejamento, na ação estatal e na economia de mercado mundial, com planos, projetos e programas de investimentos públicos e privados, dirigidos aos setores de infraestrutura, bens de produção, energia e exportação, que dependem, para sua viabilização, de fontes de financiamento público. As justificativas, sempre estão relacionadas a promoção de emprego e distribuição de renda. Todavia, estas ações promovem mais concentração do que distribuição de rendas. Na maioria das vezes, isto significa lucro para os donos do capital e desvalorização do trabalho, o desemprego e o aumento do subemprego. Logo, como afirma Marx (1968), o

capital ganha muito quando o trabalhador ganha pouco. Estas relações entre capital e trabalho supõem a apropriação da mais-valia. A depender da crise do momento, apresentam políticas sociais focalizadas.

A esquerda, os partidos mais progressistas apresentam em seus planos, projetos e programas de governo, pautados no combate à pobreza e à exclusão social; conservação do meio ambiente; fortalecimento da participação popular na gestão, na escolha e definição da aplicação dos recursos públicos, desenvolvimento social, emprego e renda, e na melhoria da qualidade de vida da população. Oferecem mais atenção às políticas sociais e ao papel do Estado no desenvolvimento local, tanto econômico, quanto social. Mas, também, não deixam de fazer políticas de desenvolvimento assentado sobre o crescimento econômico.

Na educação, as políticas apresentadas nos projetos e programas, consideram o espaço escolar e, voltam-se mais para a democratização da gestão, buscando construir mecanismos de participação social direta nas decisões administrativas e pedagógicas da escola, a valorização de outras instituições representativas, tais como: os conselhos escolares, o grêmio estudantil, a associação de pais e mestres, os fóruns e conselhos locais, regionais e estaduais, para ampliar as possibilidades dos segmentos representativos da comunidade escolar.

Nos planos, projetos e programas de governo, percebe-se a ambiguidade ideológica, os partidos liberais, defendem a educação tradicional. Entendem que as políticas públicas para a educação são como um conjunto de normas, diretrizes e ações voltadas para o mercado, o cidadão precisa usar os mesmos parâmetros para obter sucesso na vida profissional. O seu papel social, o exercício de cidadania deverá ser exercido no mercado. Os partidos mais progressistas, ao contrário, defendem a educação como políticas de corte social de responsabilidade do Estado e, como ação construtiva de essência coletiva, de interesse coletivo, geridas (implementadas e coordenadas) pelo poder executivo, num processo histórico, que deverá envolver organismos políticos e civis e agentes sociais (VIEIRA, 1992; SAVIANI, 1998).

Nestas disputas de lados opostos, de posicionamentos políticos divergentes, sobressaem a tradição X emancipação (COFRANCESCO, 1990). Os partidos de centro, não necessariamente, defendem estes valores, por vezes se adaptam às circunstâncias para defender a sua sobrevivência, assim acontece um alinhamento de partidos.

Os governos de direita, partem da premissa que os gastos públicos com as políticas sociais, entre elas as educacionais, levam ao endividamento estatal, divulgando que estas são as causas e vilões das crises econômicas, por isso, buscam por meio de discursos que atacam os direitos sociais, mostrar aos cidadãos que estas políticas devem deixar de ser exclusividade do estado e tornarem-se um serviço disponível para a comercialização no mercado, seguindo a lei de oferta e procura. Desse modo, o Estado tornar-se-á mais rico e oferecerá mais oportunidade para a sociedade em geral. Todavia, esta premissa escamoteia a verdade, que o Estado se tornará máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais (HOBSEBAWM, 1995).

Por conta desta premissa, as políticas propostas pelos partidos com pensamentos liberais, tem atrelamento da educação ao mercado de trabalho como decisivo para a organização social e distribuição de renda. Essas propostas contribuíram para o reaparecimento do individualismo smithiano que escamoteiam os direitos básicos, sociais e políticos de grande parte da população.

Tais propostas liberais impactam no campo educacional pela inserção das teorias econômicas e administrativas no âmbito das políticas educacionais, cujo foco era introduzir instrumentos de gestão importada do setor privado para educação pública, com vistas a torná-la mais eficiente, mais produtiva e com menor custo. Na gestão educacional estão a estruturação de sistemas de metas, a bonificação por resultados, a descentralização da gestão, as alterações no papel e no modo de atuação da gerência escolar, a estruturação de um sistema de apoio à *performance* escolar e a competição administrativa. Estes instrumentos configuraram-se sob a logo da gestão gerencial, que tem por princípios básicos a eficiência, a produtividade e qualidade dos serviços.

Estas posturas partidárias, implicam novas proposições que estreitam os limites de atuação das áreas sociais, por meio de estratégias jurídica, política e econômica, produzidas no plano material da sociedade e na redefinição do papel do Estado e da Sociedade como executor, prestador e regulador dos serviços: saúde e educação, configurando-se, assim, como políticas de governo e não de estado, porque respondem às vontades dos governos, que estão organizados por partidos políticos, com ideologias e interesses determinados e uma visão de educação, que nem sempre representa as vontades da sociedade e acabam não formulando políticas para além da transitoriedade, dos partidos políticos e de suas vontades e preferências particulares (BORDIGNON, 2011).

Na ideologia neoliberal, o Estado é regulador dos problemas sociais, gerados pelas políticas de desenvolvimento, que geram a acumulação capitalista. Tais problemas são compreendidos como barreiras para o desenvolvimento econômico e geradores de crises financeiras que atrapalham o equilíbrio social, gerando a necessidade de ajustes dos gastos sociais. Nestes contextos, a área educacional acaba sofrendo pressão para diminuir seu orçamento.

Desta forma, concretizam-se as relações que se estabelecem entre os governos e as políticas educacionais, as quais são pensadas e desenvolvidas em um momento histórico para uma sociedade. Por essa razão, para se entender as políticas educacionais tem de se entender o papel atribuído ao Estado, uma vez que este é o responsável pela materialização das ações governamentais (ADRIÃO, 2001). Tais ações demonstram a ideologia do partido que assumiu o governo, as políticas direcionadas para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001).

Estes pontos, mostram as decisões tomadas e os caminhos traçados em relação às intervenções efetivadas durante o mandato de um governo. Mostra as conexões criadas entre o Estado e as políticas sociais que serão desenvolvidas para aquele momento histórico, revelando a visão de mundo de cada governo.

Estes últimos anos, os governos brasileiros optaram por uma série de atitudes concentracionistas⁴ em nome de trazer mais responsabilidades para dentro de cada Estado, evidenciando o grau de concentração e centralização das decisões, marcando o modelo de intervenção estatal que facilitou o aumento dos problemas sociais (desemprego, fome, miséria e abandono escolar).

Tais atitudes facilitaram as tentativas, em diversos municípios e estados da União, de retomar à ideologia liberal e o nacionalismo econômico, defensores da iniciativa privada, de seus interesses e riquezas e, críticos da educação pública e gratuita, tentando assim, impor para a área educacional alguns retrocessos, tais como: a eleição dos dirigentes escolares, na participação da comunidade, na constituição de instâncias coletivas do corpo docente e discente (colegiado, associação de pais e mestres e grêmio estudantil) para traçar metas e objetivos da unidade escolar, na tentativa de criar mecanismos para implementação da gestão democrática.

É importante registrar que no Brasil, a gestão democrática está prevista (art. 206, VI) na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) como um dos princípios básicos em que o ensino deve ser ministrado, permitindo a participação dos cidadãos na administração pública, por meio de espaços institucionalizados de decisão, apontando, desta forma, para um conceito de democracia participativa. As tentativas contrárias ao que está prescrito na CF/1988 significam um retorno às várias tentativas de inserir na educação pública, gratuita e de direito de todos. As tentativas de torcer a política educacional para o lado, como forma de demarcar as características do seu contrário, aquelas defendidas pelos adversários políticos, é uma forma de demarcar um espaço distinto do, ou dos governos anteriores.

Para Harvey (2012, s/p), as crises não são resolvidas, elas apenas são movidas de um lugar para outro, apenas se troca a área econômica que será atingida pelos novos ou velhos problemas financeiros, mas a crise sempre permanecerá, porque “as crises não são acidentes”, são fundamentais para manter o funcionamento e a reprodução do sistema capitalista.

⁴Tendência política de reunir ou concentrar todos os poderes nas mãos do governo, de reunir, concentrar, numa só área (BUENO, 2000, p. 244).

Estas políticas podem muito bem, na visão de Harvey (2012) serem classificadas de políticas de transferência de renda: transferência de renda do povo pobre para os ricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante se formar visões de mundo nos sujeitos de direito, com base em uma perspectiva teórica, para não aceitarem ou neguarem sem análise, ou que, por falta de fundamentos legais, políticos e sociais assentados em estudos científicos, acreditam que esses processos, podem ser apreendidos via observação da realidade.

Uma vez que, de acordo com Marx, 1968, p.18), “não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência. A vida social se apresenta de duas formas, uma real e a outra ideal.

Os sujeitos, de acordo com Harvey (2009), precisam entender que existe uma separação entre a vida social e a econômica. Isto pode ser visto, especialmente nas políticas de corte social, especialmente, quando há intervenção estatal. Ainda conforme o mesmo autor, os governos liberais acentuam a inversão nos papéis do sujeito e do objeto no próprio âmbito do ser social e do ser individual. Essa inversão de papéis e de valores reafirma o “individualismo” da concepção do liberalismo smithiano, que defende a liberdade do indivíduo dentro da perspectiva de liberdade do mercado. Também, existem diferenças nas pautas das defesas dos liberais e progressistas.

Ambos defendem o direito à liberdade e a igualdade entre seus valores, todavia não usam os mesmos conceitos para tais defesas. Os liberais defendem o individualismo e liberdade no mercado e na vida social, guiada por valores morais. Os progressistas defendem outros critérios, tais como, a autonomia e da identidade, a diversidade cultural, as questões de gênero, a existência das políticas sociais, implantadas pelo Estado, redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais, produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico, defendido pelos partidos liberais. Desta

forma, busca-se desfazer uma organização posta na sociedade: a pobreza, convivendo com a exclusão e o desamparo do estado.

Tal como nos anos da década de 1990, de 2016 para cá, ficou evidente a dependência da política social à política econômica, que priorizou a valorização do capital financeiro e do desenvolvimento de infraestrutura, em detrimento da diminuição de recursos públicos destinados aos setores sociais, sempre menor que a dos demais setores.

Outra característica destes tempos foi o incentivo às privatizações, que nada mais é, que a apropriação privada dos bens públicos, os quais são fruto do trabalho da sociedade. Bem como as falácias características de governos liberais que divulgam de todas as formas para a população, a economia deixou de crescer porque destinou recursos para a área social.

Isso prova que o capitalismo não capitalista não combina com política social, que exige programas de investimentos sociais. Investir em educação, por exemplo, denota, no mínimo, triplicar investimentos na educação pública gratuita e de qualidade, fato que não reverbera nos interesses do capital, nem nos partidos fundamentados na teoria liberal.

Neste período, também, ocorreu um forte apelo a ideologia nacional-desenvolvimentista, cujas políticas sociais são entendidas como conflitantes com o desenvolvimento econômico, expondo a ideia de que política social é antagônica a desenvolvimento do país. Uma espécie de represália e desmoralização aos movimentos sociais, por meio de declarações, que tais movimentos, são confusos e com valores morais desvirtuados. Desta forma, nesta visão, estes movimentos deveriam ser combatidos. Estas versões são bastante comuns nos discursos de direita.

A ampliação das políticas educacionais, aumento de bolsa e de vagas nas universidades públicas, historicamente esbarram, em governos liberais, porque estas ações aumentarão o poder popular para pressionar o Estado, cobrando-o a garantia de todos os direitos sociais, criados pelo Estado Democrático.

A democracia existe quando a sociedade tem voz, quando os sujeitos que a ela pertencem se reconhecem e se afirmam como cidadãos. Desta forma, os

direitos só se concretizarão na conjunção de um cidadão consciente dos seus direitos democráticos, os quais implicam cobrar políticas sociais que melhorem as suas condições de vida.

Logo, a educação, tem um papel estratégico para a superação da sociedade capitalista, uma vez que é uma alternativa para ajudar a pensar um outro modelo de sociedade e de garantir o direito à educação pública, gratuita e de qualidade a todos os cidadãos” (BRASIL, 1996, 1988).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. M. F. Autonomia monitoramento como eixo de mudança: padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998). Tese (Doutorado em Educação)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BOBBIO, Norberto. *Direita e Esquerda*: Razões e significados de uma distinção política. 1995.

BORDIGNON, Genuíno. O Planejamento Educacional no Brasil. Fórum Nacional de Educação, 2011.

BRASIL. Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

BUENO, S. *Dicionário Silveira Bueno*. São Paulo: Didática Paulista, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. 11ed. Editora Ática 1999.

COFRANCESCO, D “Destra/Sinistra. Se cade lo spartiacque”, in Il Secolo XIX, 14 de agosto de 1990.

CURY, C. R. J. A lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reforma educacional? In: CURY, C. R. J. Medo à liberdade e compromisso democrático. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

HARVEY, D. A condição do pós-moderno. São Paulo: Loyola, 1993.

HARVEY, D. Quem está perdendo até agora é o povo. Há uma transferência de riqueza do povo para os bancos. Debates em São Paulo e no Rio para o lançamento de seu livro "O Enigma do Capital", 2012, s/p.

HAYEK, F. O Caminho da Servidão. São Paulo: Instituto Liberal, 1990.

HOBBSBAWM, Eric J. A era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. In: Caderno Cedes 55. Políticas Públicas e Educação. Campinas, SP: Cedes, 2001.

Lewandowski, Alessandro Gomes Plano estadual de educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024): direito à educação expresso na meta 2 e na estratégia 2.4, 2018.

MARX, K. . O capital: a crítica da economia política. Livro I, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MARX, K. O capital: a crítica da economia política. Livro I, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SAVIANI. Dermeval. Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

VIEIRA, E. Democracia e política Social. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. Cadernos Cedes, ano 21, n. 55, nov. 2001.

CAPITULO XV

**DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA FRENTE À
MILITARIZAÇÃO E CRIMINALIZAÇÃO DA POBREZA**Natalia de Souza Duarte¹**INTRODUÇÃO**

A recente história brasileira precisa ser contada repetidamente. Das jornadas de junho de 2013, seguida do lawfare da operação jurídica de extrema-direita Lava Jato, acompanhada da eleição de Bolsonaro à presidência, à realização do XII Seminário da ANPAE-CO em setembro de 2022, seguido da reeleição da esquerda em outubro e a ação terrorista do dia 08/01/2023 é preciso reconhecer e analisar criticamente o sofrimento e a instabilidade política e institucional que acometeu o Brasil na última década.

Os rebatimentos dessa conjuntura agravados por uma pandemia mundial produziram a morte de 698 mil brasileiros², a insegurança alimentar de 63,4 milhões de pessoas socialmente pobres³ e um agravamento das nossas imensas

¹ Graduada em Educação Física e Pedagogia (UnB), mestra em Educação (UnB), doutora e pós-doc em Política Social (UnB). Professora aposentada da SEEDF, atualmente é professora colaboradora da UnB, diretora da ANPAE/DF, integrante do Fórum Distrital de Educação e do Fórum Nacional pela Redução da Desigualdade Social. É pesquisadora dos grupos TEDIs e NEPPoS da UnB. Desenvolveu tecnologia educacional para alfabetizar aprovada pelo MEC e recomendada no Guia de Tecnologias MEC/2011-2012.

² DataSus – disponível em < <https://covid.saude.gov.br> >. Acesso em: 11 nov. 2022.

³ Pobreza Social no Brasil (2012 – 2021). Disponível em < <http://www.pucrs.br/datasocial> >. Acesso em 08 de nov. 2022.

desigualdades marcadas por gênero, raça, etnia, território e classe social. Dentre os mais dramáticos dados produzidos, destacamos: dos 63,4 milhões de pobres 41,9% eram mulheres negras, 24,3% homens negros, 20,5% de mulheres brancas, 12,5% de homens brancos e quase metade (46,2%) crianças. A proporção de negros pobres (37,7%) é o dobro da de brancos, a de jovens pobres (33,2%) o triplo de idosos, sendo que 62% das famílias de mães solo estavam em situação de pobreza⁴. E, em 2021, o número de jovens que não estudavam nem trabalhavam ultrapassou ¼ da juventude⁵.

Essa realidade foi produzida a partir da busca pelo estado mínimo neoliberal e a consequente desresponsabilização do Estado com a positivação de direitos e responsabilização familiar pelo cuidado e bem-estar. Ainda contribuiu a redução do financiamento das políticas sociais, o sucateamento de equipamentos públicos e o apreço pela função punitiva do Estado. O estado social previsto em nossa Constituição Federal foi inviabilizado o que produziu essa realidade ainda mais contraditória e desigual.

Entretanto, essa foi a escolha de 49,1% dos eleitores brasileiros que foram às urnas em 31 de outubro de 2022. Somando-se a esses os 3,16% de votos nulos; 1,43% de votos em branco; e, 20,59% de abstenções somos obrigados a concluir que naturalizar a desigualdade, invisibilizar a pobreza e valorizar o militarismo foi o flerte de 74,3% das pessoas habilitadas a votarem na última eleição⁶. Uma dura realidade que precisa ser encarada em todas as frentes sociais a fim de refundarmos o pacto civilizatório em torno dos direitos humanos, da democracia e da justiça social.

A reflexão crítica em tempos tão difíceis precisa ser comprometida com a construção das bases imateriais e materiais de uma sociedade mais justa,

⁴ IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais uma análise das condições de vida da população brasileira. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101979.pdf> >. Acesso em: 20 dez. 2022.

⁵ INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2022. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf . Acesso em dez. 2022.

⁶ TSE – Disponível em < <https://resultados.tse.jus.br/oficial/app/index.html#/m/onboarding> >. Acesso em 05. nov. de 2022.

democrática e plural. Para tanto, aqui se propõe uma nova categoria de análise - Nova Direita – para a compreensão crítica da colonialidade econômica e social brasileira escolhida por $\frac{3}{4}$ dos nossos eleitores. Como integrante dos grupos de pesquisa da UnB: Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis) e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social (NEPPOS⁷), defendo que o crescimento da Nova Direita na atualidade enraíza-se - nas palavras de Camila Potyara no capítulo II desse livro – em um amálgama entre o pensamento neoliberal e o neoconservador. Um amálgama que produz um ideário específico que é base de ações, projetos, programas e políticas sociais específicos. A especificidade está em que o Estado atua para sucatear serviços públicos ao mesmo tempo em que os entrega à iniciativa privada. Também atua para forjar valores e costumes neoconservadores – machistas, racistas, cisheteronormativos e aporofóbicos⁸ – para a responsabilização familiar da mulher, naturalização da desigualdade e criminalização da pobreza.

Essa produção de (in)versões da realidade invisibiliza e criminaliza a pobreza em seus marcadores de interseccionalidades de raça, gênero, etnia, território e religião. Produz-se uma cegueira, uma incapacidade de enxergar e solidarizar-se no enfrentamento das contradições de nossa sociabilidade manifesta em constantes violações de direitos no cotidiano nosso ou de alguém próximo a nós. No Brasil, não há como não passar cotidianamente pela pobreza, no entanto, não a enxergamos. Invisibilizar é um trabalho árduo de naturalização desse estado de coisas e conta com instituições e poderes da república para fazê-lo, inclusive a escola. O cotidiano das instituições, que se assenta sobre a desigualdade social, política e econômica é bem descrito por Gonçalves Filho (2004) que destaca a invisibilidade como mecanismo de dominação.

A distribuição diferente das luzes e das sombras sobre objetos, ambientes e corpos, não é coisa que deveríamos tomar meramente como coisa física, o corriqueiro espetáculo de como o sol ou a lâmpada faz figurar certos lados, deixando outros sob penumbra, arquitetando o que vai brilhar e o que ficará escuro [...] O que vemos e o que deixamos

⁷ O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social - NEPPOS é um Núcleo Temático do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília (UnB) que desenvolve estudos e pesquisas sobre temas e questões relacionados à Política Social.

⁸ Aversão ao pobre.

de ver, a priori, não são decididos por nós, mas sim pelo modo como fomos colocados em companhia dos outros e como os outros são colocados diante de nós: de pé ou de joelhos, prostrados ou revoltados, quietos e inquietos, nossa atenção só vem ver o que é para ser oficialmente visto, vem só ver e ouvir o que está autorizado ou vem reparar nas coisas e nos seres das margens e de meia-luz. (GONÇALVES FILHO, 2004, p. 18).

Para além das crises cíclicas e endêmicas do capitalismo, com a crise mundial do capital financeiro de 2008 o mundo acentuou sua guinada à direita agenciando uma extrema direita disruptiva de ímpeto fascista. Nessa conjuntura, o Brasil sofreu uma adesão forçada ao neoliberalismo neoconservador a fim de possibilitar o avanço do capital sobre o fundo público e liberar mais recursos para o pagamento de juros. Muitas foram as medidas para precarização de direitos, privatização de riquezas, minimização do Estado e redução dos gastos públicos sociais. O último governo federal derrotado nas urnas, em estreita e profícua articulação com um congresso de extrema-direita e uma mídia corporativa, foi extremamente competente na produção de políticas, programas e ações públicas de características privatistas, especialmente na área social. Analisa-se a militarização de escolas públicas como complemento da criminalização da pobreza e representante icônica da racionalidade neoliberal em versão neoconservadora.

O presente artigo sistematiza a discussão do Painel 4 do XII Seminário da ANPAE-CO, e traz: apresentação dos pobres na escola; definição da categoria Nova Direita; análise da política de militarização de escolas públicas; seguida de considerações que dialogam com os desafios da escola pública frente à militarização e criminalização da pobreza.

SOBRE A POBREZA NA ESCOLA

A aproximação da autora com a temática educação e pobreza deu-se na pesquisa de doutorado⁹. A investigação original se deu por meio de estudo estatístico do percentual de beneficiários do programa Bolsa Família (BPBF) nas

⁹ Ver **Política Social: um estudo sobre educação e pobreza** disponível em < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10909> > Acesso em: 05 jan. 2023.

escolas públicas e seu grande impacto negativo o IDEB de escolas e sistemas de ensino municipais e estaduais (DUARTE, 2012). Os achados foram dramáticos: quase metade das crianças do ensino fundamental eram beneficiária do PBF. Do total de matrículas em 2009 na educação fundamental de todo o país, 44% dos alunos estavam em situação de pobreza e miséria (DUARTE, 2013). Divididos por sistema de ensino, os números eram ainda mais assombrosos: o sistema estadual tinha 41% de BPBF, o sistema municipal 55%, enquanto as poucas e elitistas escolas federais de ensino fundamental tinham apenas 5% de estudantes BPBF.

Em 2009, a fim de expandir a faixa etária do programa e ampliar a permanência dos jovens na escola, inicia-se o Benefício Variável Jovem (BVJ) como complemento do Bolsa Família, destinado a adolescentes de 15 a 17 anos que permanecem na escola como condicionalidade. Amplia-se o público e aproxima-se mais da realidade da presença dos pobres nas escolas. Somando-se o BVJ ao PBF, em 2018 o número de beneficiários na educação básica passa a ser de 50,03%, ou seja, 17,62 milhões dentre os 35 milhões de estudantes da educação básica (DUARTE, 2020). A última coleta do Projeto Presença¹⁰ - outubro/novembro de 2019 - registrou 13,3 milhões de BPBF dentre os 34,4 milhões de estudantes da educação básica - já evidenciando o desmantelamento do Estado tanto na cobertura como no monitoramento das condicionalidades¹¹ da transferência de renda. A partir de dezembro de 2019 não houve mais coleta dos dados como reorientação do governo federal de desconsiderar, não registrar, não identificar, não contabilizar e invisibilizar os pobres e acentuar a perspectiva meritocrática.

A meritocracia defendida pela nova direita não resiste quando se expõe as contundentes contradições e desigualdades brasileiras. Os estudantes pobres encontram-se na escola, em uma sala de aula precária com um

¹⁰ Projeto Presença é o sistema de acompanhamento da frequência escolar do Programa Bolsa Família, atualmente indisponível conforme página eletrônica < <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/comunicado-sistema-presenca> > Acesso em: 15 jan. 2023.

¹¹ Cumpre esclarecer que não se defende condicionalidades para programas de transferência de renda. Entende-se que o acompanhamento da frequência escolar é uma potente ferramenta para a agenda e elaboração de políticas públicas fundamentada em dados.

profissional que não foi formado para enxergar as violações da pobreza, muito menos enfrentá-la em uma instituição sem condições adequadas para esse atendimento. Tanto é assim que essa presença massiva de pobres impacta fortemente o IDEB (DUARTE 2012, 2013) e precisa ser relacionada como uma das variáveis independentes dos indicadores tão desiguais da educação. Qualquer análise cuidadosa disponível permite constatar um forte impacto da situação de pobreza no fracasso escolar de modo que os baixos indicadores nos dirigem, quase sempre, aos mesmos lugares dos indicadores de vulnerabilidade social e pobreza.

A Nova Direita tem propostas de reformas empresariais para a escola que privatiza e reduzem educação à aprendizagem aferida em testes de larga escala atribuindo os resultados escolares dos alunos à combinação de esforço pessoal de estudante e professor e imparcialidade da escola alcançada por “receitas prontas” e gestão empresarial (FREITAS, 2012).

“As sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” (DUBET, 2004, p. 541). Entretanto, mesmo em sociedades menos desiguais como as de capitalismo central, “o mérito desempenha um papel apenas marginal para os filhos dos trabalhadores” (DUBET, 2004, p. 541). A quantidade e a qualidade da educação estão fortemente relacionadas aos fatores econômicos - sendo que, para a qualidade, a correlação é ainda maior. Os dados desmitificam ainda o sucesso e o fracasso escolar, demonstrando o seu atrelamento às origens de classe.

A pobreza é a maior violadora de direitos (DUARTE, 2020). Viola o direito às relações protegidas de trabalho, à moradia, à cidade, à segurança alimentar, à convivência familiar e comunitária, ao lazer, à segurança. Obviamente, viola também o direito à educação. O alto impacto da população em situação de pobreza no IDEB demonstra que a escola democrática tem contribuído menos do que se espera para o desenvolvimento da nação e exercício da cidadania plena. Os danos seguem em dois sentidos: variáveis econômicas e estruturais são reproduzidas no funcionamento das unidades escolares e instam o fracasso escolar sobre a população em situação de pobreza ao tempo que legitimam

desigualdades a partir da compreensão de que a igualdade de oportunidades se restringe ao acesso à escola.

Percebe-se que a invisibilidade da pobreza foi um projeto levado a cabo pelo governo federal derrotado nas eleições de 2022. Uma contradição histórica é levada ao extremo para naturalizar nossas desigualdades e difundir a crença do capitalismo como o sistema das oportunidades. Segundo Arroyo (2015), a perspectiva moralista permeia o senso comum e se faz representar na pedagogia atribuindo ao pobre as razões da sua condição de pobreza e de fracasso escolar. O preconceito pedagógico inverte a realidade e faz educadores/as acreditarem que a pobreza moral dos pobres produz sua pobreza material. Dessa forma arma-se uma educação moralizante para o combate à pobreza (e ao pobre) e responsabilização dos estudantes pobres, seus professores, suas famílias e escolas pelo fracasso escolar.

A cultura pedagógica vigente presente nos currículos escolares atuais prioriza saberes mínimos onde os conhecimentos científicos e tecnológicos são secundarizados em favor de projetos de vida, bons conselhos, muita disciplina, esforço e ditames morais – haja visto a BNCC mutilada, o Novo Ensino Médio e até em algumas manifestações do primeiro escalão do MEC empossado em janeiro de 2023.

Arroyo alerta que não dar centralidade à situação violadora da pobreza dos estudantes “tem levado o pensamento social e pedagógico a desconsiderar, em grande medida, as carências materiais que chegam às escolas e a se preocupar prioritariamente com as consequências morais e intelectuais da pobreza” (2015, p. 9). Somada a essa perspectiva a falta de condições objetivas e materiais das escolas - derivadas do subfinanciamento agravado pelo desfinanciamento recente - não há condições para se enfrentar os efeitos da pobreza nos índices de aprendizagens e enfrentar as desigualdades educacionais.

Peregrino (2010) complementa alertando a pressão seletiva que ocorre na escola por meio de mecanismos da atuação “institucional sobre os diversos e desiguais grupos que ocupam a escola, promovendo-os, distinguindo-os e permitindo-lhes a ocupação de posições necessariamente desiguais nesse

espaço profundamente marcado por hierarquias” (PEREGRINO, 2010, p. 134-135). Essa pressão seletiva, somada às adversidades próprias da condição de pobreza traduz-se em percursos escolares diferenciados para as diferentes classes sociais que transitam na escola, revelados em estudos críticos das avaliações de larga escala e do IDEB como norte para políticas de responsabilização.

Como exemplo, citamos Freitas (2016) que questiona a eficácia da avaliação na melhoria da qualidade da educação e sintetiza sua lógica na frase: “um mesmo tamanho serve para todos” (FREITAS, 2016, p. 137). Para o autor a centralidade da avaliação tem servido, principalmente, para justificar pressões e repreensões às escolas e seus profissionais, reduzindo “boa educação” à médias obtidas nas avaliações. Freitas defende que a curva normal é uma boa referência para compreender o fenômeno educativo e que somente a responsabilização participativa dos agentes (ao invés da verticalizada) pode comprometer a escola e sua comunidade escolar com os resultados educacionais.

É necessário sensibilizar a escola e seus profissionais frente a situação de pobreza da maior parte de seus estudantes. O reconhecimento do etos neoconservador da Nova Direita auxilia na sensibilização e tecitura da criticidade e solidariedade. Passamos a apresentá-lo.

SOBRE A NOVA DIREITA

Para Dardot e Laval (2016) o atual estágio do capitalismo descrito exige uma subjetividade específica, um modo de constituição de ser capaz de suportar os sintomas mórbidos que a apologia ao livre mercado produz. A partir da defesa incondicional do estado mínimo, da privatização e da precarização dos serviços públicos que positivam direitos, ressurgem uma antiga maneira de suprir as necessidades sociais de cuidado: a responsabilização familiar. A desresponsabilização do Estado e a responsabilização familiar faz recair sobre a mulher o cuidado das crianças, idosos, doentes e família (FREDERICI, 2017). Daí a necessidade de recuperação dos valores da família tradicional, do patriarcado, colonialismo, machismo, racismo e LGBTQIA+FOBIA.

Esse amálgama entre neoliberalismo e neoconservadorismo produz valores sociais e políticas conservadoras, ressurgindo assim patriotismo; xenofobia; hierarquia; ordem; moral e “bons costumes”. É com o neoconservadorismo que “o papel de instituições privadas tradicionais, como a família - patriarcal - e a Igreja, ampliam sua autoridade e ingerência, voltando a influenciar, de maneira significativa, as esferas públicas coletivas” (PEREIRA, C., 2017, p. 24).

Dessa perversa sociabilidade certos evangelismos surgem como expressão de um mesmo momento político. O neoliberalismo passa de corrente econômica para um modo de ver e estar no mundo que forja a pessoa como empresária de si mesmo e que tem a concorrência como princípio. Desse modo, laços de solidariedade deixam de existir e a comunidade transforma-se em agrupamento de indivíduos racionais que buscam o auto interesse em todas as suas ações.

Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade (Dardot e Laval, 2016, p. 16).

Em complemento, Almeida (2019) explica que há uma articulação entre nova direita, conservadorismo e um novo evangelismo específico como necessária ao neoliberalismo. Esse novo segmento político-religioso específico é uma dimensão relevante da onda conservadora da Nova Direita. A ascensão de novas igrejas evangélicas que proliferaram nas últimas décadas, especialmente no Brasil, é a versão religiosa da racionalidade neoliberal. O ideário neopentecostal glorifica a ascensão individual das pessoas ao tempo em que as conforta diante do fracasso pessoal, da pobreza e da deterioração social e política.

A racionalidade neoliberal neoconservadora encontrou chão fértil no Brasil. Nossa sociabilidade foi forjada em uma tradição autoritária, tecida no colonialismo, na escravidão, na hierarquia e na imiscuidade entre público e

privado (SOUZA, 2019). Para Laval (2004) a racionalidade neoliberal transmuta tudo em objetos negociáveis, lucro e empresas e tem especial interesse na escola. Não é sem razão que o ex-governo federal elegeu o negacionismo como ciência e escolas públicas, universidades e professores como inimigos - enquanto implanta a militarização de escolas públicas e instaura mecanismos de meritocracia e privatização da educação.

O sujeito dessa racionalidade adota, por livre vontade, os objetivos e os funcionamentos do sistema para si e converte-se no estereótipo de “cidadão de bem”. Não se trata mais do capitalismo que se reflete nas formas de consciência, mas sim de um modo de subjetividade, um modo de vida, que é essencial ao próprio modo de produção em nível planetário. Para Brown (2018) essa lógica faz com que indivíduos comemorem a destruição dos direitos e do estado porque “julgam direitos pela óptica de princípios econômicos” (BROWN, 2018, p. 27).

Dentre os principais objetivos da Nova Direita no poder está ampliar lucros rentistas para uma microscópica elite financeira que desde a crise do capitalismo financeiro de 2008 vem desprotegendo e tomando o fundo público ao longo do mundo. Sob a nova ordem, o Fundo Público passa de possibilidade de justiça social (democratização de seu gasto com as políticas sociais e arrecadação tributária onde paga mais quem ganha mais) para indutor e acelerador das desigualdades (paga mais quem ganha menos e o fundo atua na lógica de ser apropriado privadamente pelos que ganham mais). Para Salvador, nosso “orçamento é financiado pelos pobres via impostos sobre o salário e por meio de tributos indiretos, sendo apropriado pelos mais ricos, via transferência de recursos para o mercado financeiro e acumulação de capital” (SALVADOR, 2012, p. 10).

Dentre as estratégias para saquear o Fundo Público, estão a mercantilização e privatização de direitos sociais. Salvador e Duarte (2017) constataram o avanço dessas estratégias sobre a educação básica. A mercantilização (venda do serviço educacional pela iniciativa privada) ampliou-se fortemente na última década e a privatização (repasse de recursos públicos às organizações privadas que adentram na educação pública via serviços, convênios e parcerias) também.

A política social de educação desenhada na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases é universal, laica, gratuita, pública, reconhece e valoriza a diversidade e busca qualidade socialmente referenciada. Em números, a educação é prodigiosa. Em 2022, tínhamos 48,3 milhões de estudantes matriculados na educação básica (INEP, 2022). Todos, após o fim da pandemia, estudando 200 dias úteis por, no mínimo 4 horas diárias nas salas de aula brasileiras.

Yannoulas (2013) coordenou pesquisa sobre a relação entre educação e pobreza. Além dos achados da situação de pobreza da metade dos estudantes, constatou-se criminalização da pobreza, despreparo dos profissionais da educação em lidar com as manifestações da contradição capital/trabalho no interior das salas de aula, além de precárias condições institucionais para fazer frente à violação de direitos que a pobreza impõe e impedir que os mais pobres tenham um percurso escolar diferenciado, evitado de repetência, distorção idade/série e evasão (DUARTE, 2013).

A precarização da política educacional e a criminalização da pobreza estruturam o “modus operandi da escola e vêm, na esteira de uma cultura de invisibilização, produzindo fracasso e exclusão da população pobre” (DUARTE, 2020, p. 11). Entretanto, uma escola de qualidade pode trazer consigo, além do exercício do direito à educação e da ampliação da maturidade intelectual, o acesso a outros direitos sociais como cultura, esporte, lazer, segurança alimentar, tecnologia e à convivência comunitária, daí sua imensa importância, daí o interesse da Nova Direita na escola.

A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

O governo federal derrotado nas últimas eleições teve por marca o flerte com o autoritarismo fundamentado na exaltação do poder militar, instabilidade entre os poderes e a constante ameaça de um novo golpe. Uma das expressões dessa marca é que “o número de militares ocupando cargos e funções civis aumentou 193%” (IPEA, 2022, p. 22). Outra expressão dessa marca é a militarização de escolas públicas - a primeira política educacional anunciada pelo governo.

O governo do ex-presidente publicou o Decreto 9.665/2019 em seu segundo dia de governo criando a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico Militares. O Programa de Escolas Cívico-Militares (PECIM) foi instituído em setembro pelo Decreto 10.004/2019, anunciando o compromisso de implantar 216 escolas “cívico-militares”.

Nessa pesquisa¹² o objetivo é identificar, registrar e analisar como ocorre a entrega das escolas públicas distritais para as polícias terá por eixo central de investigação a compreensão da política social sob a Nova Direita, focando na militarização de escolas públicas. O tema desta pesquisa é o neoliberalismo e neoconservadorismo na política social de educação. O objeto de análise são os processos de militarização de escolas públicas distritais. O contexto desta reflexão é o Brasil autocrático e militarizado da antiga gestão federal. A questão da pesquisa é: como se dão os processos de militarização de escolas públicas no Distrito Federal? O objetivo geral - investigar processos de militarização de escolas públicas do DF - desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: analisar as etapas dos processos de militarização; investigar a base legal e documental desses processos; discutir os mecanismos de privatização e mercantilização da educação básica envolvidos; e, delinear os elementos discursivos conservador-moralista que subsidiam os processos.

A hipótese construída é de que a militarização de escolas públicas está filiada, a um só tempo a estratégias neoliberais de mercantilização e privatização da educação básica e ao neoconservadorismo moralista da nova direita e criminalização da pobreza. A partir do materialismo histórico-dialético (FRIGOTTO, 2000 e NETTO, 2011) optou-se pela metodologia Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) que repete a pergunta a diferentes instâncias e níveis e utiliza a combinação de métodos quantitativos e qualitativos de forma complementar com interação entre os dois (LAPERRIÈRE, 2008). Nossa intencionalidade é aplicar os princípios gerais da dialética materialista às relações identificadas e categorias de análise do objeto investigado, ao tempo que se repete a pergunta da pesquisa a leis, documentos, dados e

¹² As análises realizadas nesse artigo integram o projeto de pesquisa da autora no âmbito dos grupos de pesquisa TEdis e NEPPoS - Neoconservadorismo e Neoliberalismo em política social: o caso da militarização de escolas públicas.

representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (professores, profissionais da educação, responsáveis/mães/pais e estudantes). Também serão escutados profissionais de segurança atuando nas escolas militarizadas.

A primeira etapa da TFD é a descrição (STRAUSS e CORBIN, 2009). Como fundamento para a teorização, a descrição torna-se base para a interpretação de dados mais abstratos e para o desenvolvimento da teoria. Descrever o contexto e os modos de militarização das escolas do DF é a primeira etapa apresentada. Apesar da militarização iniciar-se ainda nos anos 1990, é com a Nova Direita que se intensifica e ganha programa coordenado pelo governo federal. Desde 2012 a militarização de escolas apresenta expansão, mas o ápice de fomento e implantação ocorrem entre 2019/2020, sendo arrefecida com a pandemia - permanecendo viva até a data da elaboração desse artigo (fevereiro/2023), apesar da derrota da Nova Direita nas últimas eleições presidenciais.

Na investigação teórica sobre o tema, verificou-se que a militarização de escolas públicas vem sendo estudada e denunciada por pesquisadores de todo o país. As distintas análises apontam para contradições com as normas educacionais legais e constitucionais e mecanismos de privatização e precarização das políticas sociais como assinalam Caetano e Viegas (2016), Alves e Ferreira (2020) e Santos (2022a, 2022b). A militarização também foi temática da RBPAE em setembro de 2019 integralmente voltada para pesquisas do assunto.

Nos estudos realizados e em curso no TEDis/UnB e no NEPPS, a militarização tem a intencionalidade de reverter a legitimidade e o consenso em torno do direito humano subjetivo e inalienável à educação e da escola pública gratuita, popular e democrática como seu locus adequado e comprometido com a diversidade e a laicidade.

Compartilhando os achados da primeira etapa inicia-se reconhecendo que os processos de militarização de escolas são múltiplos e diferem-se por esferas de governo - municípios, estados e União - no entanto, sempre utilizam de parcerias entre secretarias de educação e os comandos das polícias militares para a aplicação de metodologias pedagógicas conservadoras inspiradas em

práticas de quartéis e de Colégios Militares. Outro ponto comum é a presença de militares das diferentes polícias (Exército, Civil e Militar e corpo de bombeiro) atuando nas escolas civis públicas em diferentes funções, a depender do modelo: diretores administrativos, pedagógicos ou disciplinares; monitores; inspetores; instrutores de estudantes - dentre outras funções.

Teoricamente, a presença de profissionais de segurança na escola impacta fortemente a organização do trabalho pedagógico e alguns estudos já apontam nesse sentido (MENDONÇA, 2019; MARTINS, 2019; SANTOS et al, 2019). Nessa pesquisa dividimos os impactos em objetivos e subjetivos. Impactos objetivos se concretizam no cotidiano escolar por meio de mercantilização e privatização: comercialização desse tipo de serviço educacional em escolas privadas vinculadas a corporações além de convênios e aquisições de pacotes de empresas para redes públicas. Impactos subjetivos estão no campo ideocultural e envolvem: exaltação de práticas e ritos militares; naturalização da hierarquia, criminalização da pobreza e uniformização e apagamento das identidades a fim de implantar disciplina e sujeição.

No Distrito Federal a militarização de escolas públicas recebe o nome de **Escolas de Gestão Compartilhada (EGCs)** e inicia-se em fevereiro de 2019 por meio de parceria da Secretaria de Educação (SEDF) com a Secretaria de Segurança Pública (SSPDF). Entretanto, o GDF também fez parceria com o PECIM do Ministério da Educação (MEC). Ao todo, em 4 anos de gestão, o GDF implantou a militarização em 16 unidades: 12 com modelo próprio EGCs e 4 por meio de adesão ao PECIM¹³. O Relatório de Transição do GDF para 2023-2026 propôs ampliar o modelo para 40 escolas até 2026¹⁴ (mais de 20% das escolas públicas de EF2 e EM).

Segundo a SEDF, as escolas foram escolhidas a partir do Indicador de Vulnerabilidade Escolar (IVE). Esse indicador agrega: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); Índice de Desenvolvimento Humano; Mapa da Violência elaborado pela Polícia Militar do DF; e, Boa

¹³ Informações disponíveis no sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/category/dados-da-seedf/>> Acesso em 08 fev. 2023.

¹⁴ Relatório de Transição 2023-2026 disponível em < <https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Relatorio-de-transicao.pdf> > acesso em 10 fev. 2023.

Estrutura para atender as atividades no contraturno. Entretanto, das 16 escolas, 10 não atendiam ao critério de IVE¹⁵.

Após indicação, a militarização deveria ser aprovada pela comunidade escolar em votação respaldada na Lei de Gestão Democrática (Lei 4.751/2012). As escolas militarizadas até fevereiro de 2023 são das etapas Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, como apresentado na Tabela 1:

Tabela 1 – Escolas Públicas do DF Militarizadas

UNIDADE ESCOLAR - MODELO	Nº DE ESTUDANTES
CED 03 DE SOBRADINHO - EGC	1700
CED 01 ESTRUTURAL - EGC	1800
CED 07 CEILÂNDIA - EGC	2500
CED 308 DO RECANTO DAS EMAS - EGC	956
CED COND. EST. III DE PLANALTINA - EGC	1530
CEF 407 SAMAMBAIA - EGC	961
CED 01 ITAPUÃ - EGC	1120
CEF 19 DE TAGUATINGA - EGC	658
CEF 01 DO NÚCLEO BANDEIRANTE - EGC	931
CEF 01 DO RIACHO FUNDO - EGC	2680
CEF 01 DO PARANOÁ - EGC	1300
CED 02 DE BRZLÂNDIA - EGC	1160
CEF 01 DO LAGO NORTE - EGC	840
CED 416 DE SANTA MARIA - MEC	900
CEF 05 DO GAMA - MEC	580
CEF 507 DE SAMAMBAIA - MEC	977
CEF 04 DE PLANALTINA - MEC	1600

¹⁵ Requisição de informação por Procedimento Administrativo (PA nº 08190.013036/19-40) da PROEDUC/MPDFT à SEDF disponível em < https://www.mpdft.mp.br/portal/images/noticias/junho_2022/Despacho_-_Gest%C3%A3o_Compartilhada.pdf > Acesso em: 17 dez. 2022.

Para a efetiva militarização das escolas, foram construídas normativas por um Grupo de Trabalho formado pela Secretaria de Educação e de Segurança Pública, dentre as quais destacamos:

- Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019 - que instituiu o projeto-piloto no Distrito Federal e apresenta a base legal para a implementação do modelo nas primeiras quatro escolas escolhidas.

- Portaria Conjunta nº 11, de 23 de outubro de 2019 - que aprovou: Manual do aluno; Regimento Escolar dos CCMDf; Regulamento Disciplinar; Regulamento básico de uniformes; Plano Operacional; e, Manual das Escolas Cívico-Militares.

- Portaria nº 09 de 12 de setembro de 2019 - que dispõe sobre a implementação do projeto com a criação de um Comitê Gestor que realizará a gestão estratégica dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal (CCMDf), de caráter permanente, paritário, com quatro integrantes de cada secretaria e rodízio na presidência a cada dois anos.

Os documentos detalham amiúde o funcionamento engessado dessas escolas. Fragmentando a organização do trabalho pedagógico, divide-o artificialmente em duas partes atribuindo aos profissionais da educação (diretores, coordenadores, orientadores e professores) a “parte pedagógica” e aos militares as questões de entrada e saída, segurança, controle dos pátios, corredores e filas. Também é atribuído aos militares o ensino de “ética e cidadania” (!) sob a égide dos valores militares. Para proporcionar uma “educação de qualidade” para os estudantes o programa apregoa o policiamento comunitário e o enfrentamento da violência com o objetivo adicional de promover uma “cultura de paz e o pleno exercício da cidadania” (SEDF, 2023).

O detalhamento de regras e costumes chega a determinações que discriminam qualquer estética não colonizada. A imposição da cisheteronormatividade de gênero e apagamento étnico está nas recomendações (mais uma vez detalhadas) sobre os cabelos: curtos para meninos e penteados em coques ou tranças para cabelos longos ou crespos. A SEDF tem consciência da arbitrariedade que pratica, tanto que explana especificamente sobre as regras rígidas em seu sítio eletrônico

(...) o fato de implementar critérios disciplinares, bem como o uso de uniformes e normas mais rígidas, não compromete a individualidade dos estudantes. Esses aspectos, pelo contrário, reforçam a autoestima, minimizam causas de bullying e trazem um forte sentimento de pertencimento a um grupo de sucesso¹⁶.

No que se refere à disciplina, o regulamento classifica as faltas disciplinares “encaradas como um instrumento de caráter educativo e de promoção da convivência escolar a serviço da formação integral do aluno, de maneira justa”¹⁷. O regulamento contraria LDB e ECA quando o não uso do uniforme é falta - a despeito da promessa de doação por parte do GDF nunca ter sido efetivada.

Muitas são as contradições da militarização de escolas públicas no DF, dentre as quais, investigamos mais detalhadamente: i. a criminalização da pobreza, efetivada tanto na indicação das escolas com maior número de pobres como em práticas disciplinares do cotidiano dessas escolas; ii. a privatização da educação pública por meio de compras de pacotes, captura dos recursos públicos da educação, saída dos estudantes pobres, obstáculo à gestão democrática, além da forma que a política federal será (ou não) extinta; e iii. A filiação da política de militarização de escolas públicas ao ideário da Nova Direita por meio, sobretudo, do apagamento da diversidade de seus estudantes e adoção da racionalidade neoliberal.

A pesquisa segue em andamento com achados importantes em sistematização que serão socializados em artigos, livros e relatórios da pesquisa que finaliza em julho de 2026. Mas já aponta para a necessidade da retomada de uma pedagogia decolonial na desmilitarização das escolas públicas. Os Fundamentos decoloniais são a dimensão política que reconhece as interseccionalidades dos marcadores de gênero, raça, etnia e território estruturais e a colonialidade como elemento fundante da matriz de nossa sociabilidade que hierarquiza, explora e nega. Implica em ver a situação de pobreza no interior da sala de aula das escolas públicas (DUARTE, 2020), saber e adotar práticas pedagógicas de reconhecimento, acolhimento, resistência,

¹⁶ Disponível em < <https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/> > Acesso em 06 dez. 2022

¹⁷ Idem

garantia de direitos juntamente a mulheres, negros, povos originários, comunidades tradicionais, do Campo, da periferia e LGBTQIA+. A pedagogia decolonial propõe “insurgência educativa propositiva - portanto, não somente denunciativa - em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento” (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p.28).

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES

As considerações parciais aqui socializadas intentam estabelecer nexo em dimensões e níveis envolvidos na política de militarização de escolas públicas. A partir do reconhecimento da Nova Direita e seu projeto de sociedade neoliberal e neoconservador, as interseccionalidades de gênero, raça, etnia e classe são novamente acionadas ao tempo em que são invisilizadas.

A fim de aceitar o estado de coisas, o (des)governo de Jair Bolsonaro legítimo representante da Nova Direita cumpriu muitas promessas de reduzir o Estado; desresponsabilizar-se pela positivação de direitos; reascender a responsabilização familiar da mulher pelo cuidado e bem-estar de seus integrantes; reduzir o financiamento das políticas sociais; sucatear equipamentos públicos; e, exaltar a função punitiva do Estado. O estado social previsto em nossa Constituição Federal foi inviabilizado e a educação constitucional ferida.

Os pobres da sociedade e da escola aumentaram muitíssimo durante os últimos anos e o apagamento desse recorte pode ser constatado, na escola, com o desmoronamento do Programa Bolsa Família e destruição do Sistema Presença de acompanhamento da condicionalidade da educação para o recebimento do benefício que desde novembro de 2019 não permite mais o recorte de BPBF. Atualmente esse acompanhamento segue desabilitado reinvisibilizando os pobres na escola e impedindo pesquisas quantitativas e qualitativas a respeito de desigualdades educacionais que desmentem a perspectiva meritocrática da educação.

No que se refere a militarização de escolas do DF, o programa segue em andamento, com anúncio oficial do GDF de triplicar o número de escolas deformadas pela militarização com a defesa e implementação dessa política pelo então reeleito governo distrital. Infelizmente, constatamos também no novo MEC a leniência com a militarização de escolas e procrastinação em sua imediata revogação - apesar dos movimentos sociais e científicos da educação, em uníssono, denunciarem as arbitrariedades e contradições da militarização de escolas que oferece educação diferente e amplia a disparidade educacional entre escolas públicas e privadas e entre municípios e estados com volumes diferentes de recursos disponíveis em função de um pacto federativo e tributário desigual.

A triangulação entre Nova Direita, militarização de escolas públicas e criminalização da pobreza aponta para a necessidade de prosseguir nas investigações que buscam distinguir as nuances autoritárias e de mercantilização que permeiam este projeto. A escola pública é pilar fundamental de nossa sociedade. “Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública”, escreveu Anísio Teixeira (1997).

Volta-se às reflexões para defender a escola pública desenhada na Constituição Federal. Retomando o tema do artigo - como enfrentar os **desafios da escola pública frente à militarização e criminalização da pobreza**? O primeiro passo é visibilizar os pobres na sociedade e na escola e apor condições necessárias e suficientes para que a situação de pobreza não viole o direito ao acesso, permanência e sucesso escolar. No caso da militarização, denunciando as contradições e ilegalidades dessa política. Para enfrentar o ideário da Nova Direita, o âmago da escola pública precisa permanecer contrapondo-se à racionalidade neoliberal individualizante e fortalecer-se como um dos últimos espaços comunitários que reconhece e valoriza a diversidade, portanto uma escola comprometida com uma educação decolonial, antiracista, antimachista, antiLGBTQIA+fóbica, antiaporofóbica e desmilitarizada.

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, indicou caminhos para essa educação: uma pedagogia que enxerga a opressão e o oprimido (FREIRE, 1987) e que organiza seu trabalho pedagógico para a autonomia (FREIRE, 1996) com

amorosidade e esperança (FREIRE, 2013). Uma educação que propõe a leitura do mundo para dar sentido leitura da palavra (FREIRE, 2014), comunitária, humanizadora na organicidade uma de seu trabalho pedagógico que luta com as classes populares e reconhece que a desigualdade e a pobreza são desumanizantes. Uma educação que prega a disciplina, não à imposta nas escolas militarizadas do DF, mas a disciplina característica de camaradas (DEAN, 2020).

Finaliza-se com essa figura vilipendiada do camarada que se caracteriza por uma condição comum, pela igualdade e empatia. Dean (2020) pondera: qualquer pessoa, mas nem todo mundo, pode ser camarada. Camarada é uma forma de pertencimento. A camaradagem, não é uma abundância imaginária de felicidade e bem-estar, mas é o necessário para resistir e esperar. Convidamos amorosamente professores e professoras a serem camaradas de seus estudantes. Para Dean (2020), camarada caracteriza-se pela disciplina, alegria, entusiasmo e coragem. Nós, professoras/es e profissionais da escola pública não cessaremos de lutar com todos os meios científicos e sociais pelo fim da militarização da escola, pressionar a nova gestão do MEC e esperar com uma escola pública que colabora na produção de um devir de justiça social e bem-viver para todas, todos e todes!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. Bolsonaro Presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. in Novos Estud. – CEBRAP, São Paulo, Volume: 38, Nº 1, p. 185-213, jan-abr 2019.

ALVES, M. F., & Ferreira, N. S. R. O processo de militarização de uma escola estadual pública em goiás. Campinas: Educação & Sociedade, v.41, 2020. Disponível em <
<https://www.scielo.br/ij/es/a/Z3X4pvpXqc4kGq6vnQbv6ts/?lang=pt&format=pdf>
 > Acesso em: 08 dez. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzales. Pobreza, desigualdades e educação. Módulo Introdutório. In: Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <
<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 de jan. 2023.

BROWN, W. Cidadania sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

CAETANO, I. de O.; VIEGAS, V. (orgs.). Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas. Aparecida de Goiânia: Escultura Produções Editoriais, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DUARTE, N. S. Prefácio - Dos afetos da iniciativa epds in PILATI, A. S. (Org.); OLIVEIRA, C. B. E. (Org.); DUARTE, N. (Org.); Yannoulas, S. C. (Org.). Educação, pobreza e desigualdade social - a iniciativa EPDS na Universidade de Brasília (2017-2018). 1. Ed., p.p. 9-16, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. v. 1.

DUARTE, N. S. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2013, vol.94, n.237, pp. 343-363. ISSN 2176-6681. < <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000200002> > Acesso em: 10 out. 2022.

DUARTE, N. S. Política Social: um estudo sobre educação e pobreza. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. 2012. Disponível em: < http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10909/1/2012_NataliadeSouzaDuarte.pdf > Acesso em: 05 jan. 2023.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. Revista Brasileira de Educação, n. 17, p. 05-19, maio/jun/jul/ago 2001.

DUBET, F. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET. Democratização escolar e justiça da escola. Educação Revista do Centro de educação, Universidade Federal de Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 381-393, sept./dic. 2008. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117117076002> > Acesso em: 07 de jun. 2011.

FEDERICI, Silvia. Calibã e a bruxa. Mulheres, corpo e acumulação primitiva. Trad. de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. Pedagogia do oprimido. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 12 nov. 2023.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004> > Acesso em 10 out. 2022.

_____. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. In: II Seminário Nacional “o MST e a Pesquisa”. Cadernos do ITERRA. Veranópolis. Ano VII – Nº 14 – Dezembro, 2007.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, IVANI. (Org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2000.

GONÇALVES FILHO, J. M. A invisibilidade pública (prefácio). In: COSTA, F. B. Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Globo, 2004.

GONÇALVES, J. L. “Invisibilidade e Reconhecimento: a construção da literacia moral em Pedagogia Social”. In Cadernos de Pedagogia Social n.º 1. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2007.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Presença de militares em cargos e funções comissionadas do executivo federal. Brasília: Ipea, 2022. Disponível em https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11211/1/NT_Presenca_de_militares_Publicacao_Preliminar.pdf

LAPERRIÈRE, A. A Teorização Enraizada (Grounded Theory): procedimento analítico e comparação e comparação com outras abordagens similares In: A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LAVAL, C. A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. trad. Mana Luiza M. de Carvalho e Silva, Londrina: Editora Planta, 2004.

MARTINS, A. A. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. Revista brasileira de política e administração da educação, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 689-699, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/view/3872> . Acesso em: 14 mar.2022.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. Revista brasileira de política e administração da educação, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 594-611, set./dez. 2019. Disponível em < <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/view/3872> >. Acesso em: 14 mar.2022.

NETTO, J. P. Introdução ao estudo do método de Marx São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, L. e CANDAU, V. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, 2010. p.15-40. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt> > Acesso em: 25 out. 2022.

PEREGRINO, M. Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamons, 2010.

PEREIRA, C. P. A Proteção Social em tempos sem bríos. In Argum., Vitória, v. 9, n. 3, p. 24-29, set./dez. 2017.

SALVADOR, E. Fundo público e seguridade social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

SALVADOR, E.; DUARTE, N.; LIMA, S. P.; e COSTA, L. A. M. Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil / Evilasio Salvador. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017. Disponível em<https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/livro_pesquisa_unb_cnte_final_web.pdf > Acesso em: 05 de out. 2022.

SALVADOR, Evilasio. Fundo Público e Financiamento das Políticas Sociais no Brasil. Serviço Social em Revista (Online), v. 14, p. 4-22, 2012. Disponível em < <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/12263> > Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, Catarina Almeida et al. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. Revista brasileira de política e administração da educação, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 580-591, 2019. Disponível em < <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.99295> > Acesso em: 07 abr. 2022b.

SANTOS, Catarina Almeida. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. Educação & Sociedade. Campinas, v. 42, e244370, 2021. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/es/a/hKLYdP7HgDtxVggJxPpwkzc/?lang=pt> >. Acesso em: 12 mar. 2022a.

SOUZA, Jessé. A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. Pesquisa qualitativa - Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia: introdução à administração educacional. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

YANNOULAS, S. C. Política Educacional e Pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livros, 2013.

CAPÍTULO XVI

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS:
RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTOS**

Carina Elisabeth Maciel

Tatiane da Silva Lima

Luciana Lopes Ferreira Correa

INTRODUÇÃO

Esse texto destaca as mudanças na política para a educação superior, ocorridas no cenário econômico resultantes da crise do capital, a partir dos anos de 1990, com a reestruturação do Estado brasileiro e seus reflexos no campo educacional, especificamente na educação superior. Desse modo, as análises perpassam os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016/Interrompido)

Para tanto, nos limites desta escrita, temos por objetivo analisar a educação superior como campo de resistência à lógica neoliberal, no que se refere às políticas desse nível de educação, em especial as políticas de acesso e permanência, como o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a Lei nº 12.711/2012, denominada Lei de Cotas.

Ademais, utilizamos como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica e documental tendo em vista que “a pesquisa documental implica, inicialmente, procurar, preparar, reunir a documentação, com o intuito de ‘compreender o

assunto', tentando abordar a totalidade." (RODRIGUEZ, 2004, p. 24), estabelecendo relações entre as condições concretas e a materialização dessas políticas nos documentos norteadores da educação superior.

Na primeira seção, denominada "Neoliberalismo e políticas sociais", apresentaremos uma breve discussão teórica acerca da conceituação e implementação de políticas públicas sociais no contexto neoliberal. Posteriormente, na segunda seção denominada "Resistência e educação superior no Brasil", discutimos como a educação pode ser um campo de resistência a partir da promulgação de políticas de acesso e permanência para grupos populares historicamente excluídos desse nível de ensino, em três governos: FHC, Lula e Dilma. Na última seção tecemos considerações sobre os dados apresentados e organizamos considerações finais sobre o tema desenvolvido.

NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS SOCIAIS

A mundialização do capital e o neoliberalismo colocaram a política social em uma nova condição, já que essa reação demarcou uma crise do Estado de Bem-Estar Social¹ e uma nova dinâmica de alocação do fundo público. Nesse sentido, o neoliberalismo surge, portanto, como uma resposta à manutenção do sistema capitalista e empresta ao Estado os princípios que definem as políticas desenvolvidas sob essa lógica. Draibe (1993) utiliza em sua obra uma citação pontual de Schneider para caracterizar muito bem o neoliberalismo:

Em lugar de ideologia, os neoliberais têm conceitos. Gastar é ruim. É bom ter prioridades. É ruim exigir programas. Precisamos de parcerias, não de governo forte. Falem de necessidades nacionais, não de demandas de interesses especiais. Exijam crescimento, não distribuição. Acima de tudo, tratem do futuro. Repudiem o passado. Ao cabo de pouco tempo as idéias neoliberais começam a soar como combinações aleatórias de palavras mágicas. (SCHNEIDER, 1989 apud DRAIBE, 1993, p. 89).

¹ Segundo Dourado (2002, p. 247), o Estado de Bem-Estar Social pode ser caracterizado, entre outros aspectos, pela implementação da esfera pública por meio do incremento de políticas sociais, postulando a garantia de padrões mínimos de vida, visando a manter o estímulo ao desenvolvimento e a consolidação das economias de mercado; nesse caso, trata-se, portanto, do fortalecimento do papel do Estado, por intermédio da adoção de uma feição intervencionista na economia.

Em uma sociedade com características neoliberais, a lógica do mercado capitalista rege as políticas econômicas que visam manter a sociedade dividida em classes, enquanto as políticas sociais, com o objetivo de equilibrar os efeitos negativos no âmbito do Estado, que envolvem as áreas de saúde, previdência, cultura, assistência social e educação, são adotadas dependendo da conjuntura econômica e política de acordo com determinado momento histórico.

Desenvolvidas especificamente no contexto da sociedade capitalista com o objetivo de equilibrar os efeitos negativos do capital, Maciel (2020, p. 51) ressalta que as políticas sociais, ponderadas pela forma e organização do Estado, são estratégias desenvolvidas para direcionar a sociedade em determinadas perspectivas, elaboradas “[...] para que as disparidades sejam amenizadas e que um mínimo social seja feito para melhorar as condições sociais de grupos desfavorecidos pela lógica do mercado”.

As políticas sociais são resultantes de interesses sociais, de acordo com o modelo de sociedade que se quer manter, de modo que desencadeiam algumas lacunas e não atendem todas as necessidades da sociedade, ou seja, quase sempre se resumem em programas dirigidos a determinados focos, “[...] descontínuos, fragmentados, incompletos e seletivos, com atuação dispersa, sem planejamento, esbanjando esforços e recursos oferecidos pelo Estado, sem controle da sociedade” (VIEIRA, 2007, p. 113).

Para entendermos as políticas sociais que cada governo adota dependendo da conjuntura econômica e política num determinado momento histórico, é importante compreender também o papel do Estado, uma vez que as ações que são empreendidas pelo Estado têm contradições e movimentos que podem gerar diferentes resultados por ter a correlação de diferentes forças, interesses econômicos e políticos no processo pelo qual se define e se implementa as políticas sociais, que não se definem sem disputas, sem antagonismos e sem luta de classes.

Nessa perspectiva, Rodriguez (2010, p.17) aponta que as políticas sociais surgiram mediante os movimentos populares, e foram implementadas pelo Estado para a “redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição de desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento econômico”.

Contudo, Fontoura e Almeida (2017, p. 72) destacam que, apesar das responsabilidades assumidas acerca das questões sociais, o Estado atua para o controle e manutenção da ordem, não com vistas a garantir o bem comum, revelando-se “direcionado por uma política econômica de cunho neoliberal, engajado a oferecer à população somente o mínimo”.

Segundo a concepção apresentada por Höfling (2001, p. 39) sobre o efeito da perspectiva neoliberal no Estado e na criação das políticas sociais, em que as ações sociais governamentais não têm o poder e não se propõem a alterar as relações estabelecidas na sociedade, incidindo “[...] essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua ‘capacidade e escolhas individuais’, não usufruem do progresso social”.

Antes de mais, compreendendo o neoliberalismo como um movimento político-econômico cuja proposta significa o retorno aos princípios do liberalismo², esse também pode ser entendido pela expressão ‘menos Estado e mais mercado’ em relação à sua concepção de Estado e de governo. Nessa perspectiva, os neoliberais defendem a iniciativa individual como base da atividade econômica, justificam o mercado como regulador da riqueza e da renda, e ainda propõem que o Estado divida, ou até repasse, suas responsabilidades com o setor privado.

Höfling (2001, p.38) complementa que, com base no neoliberalismo, as políticas educacionais configuram-se como ações descentralizadas e articuladas com a iniciativa privada “[...] a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social”. Por esse entendimento, as políticas educacionais orientadas pela lógica do neoliberalismo reforçam a seletividade e dificultam as formas de acesso à educação, de modo que as pessoas passam a ser responsáveis por seu sucesso ou fracasso enquanto as responsabilidades do Estado são diminuídas, dando início a um extenso processo de particularizações em todo o país e legitimando as diferenças sociais.

² O liberalismo apontava como valores básicos o individualismo, a liberdade e a propriedade privada e, sobretudo, a ideia de um Estado que não interferisse na economia e deixasse o mercado se regular sozinho.

No Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) foi um dos principais representantes da corrente neoliberal que articulou suas ações com o setor privado, configurando um Estado Mínimo para o setor social. Contudo, após o fim do segundo mandato de FHC, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010) diminuiu as características das políticas neoliberais e apresentou mudanças no âmbito social e educacional, como discutiremos no próximo tópico.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E RESISTÊNCIA

É sabido que as alegações em defesa do Estado neoliberal marcaram as reformas ocorridas no Brasil a partir da década de 1990. Em decorrência, as características marcantes desse período neoliberalista são a desregulamentação do mercado e a privatização dos serviços, bem como a abertura da economia para investimentos do capital estrangeiro, com intuito de tornar o país seguro para o capital.

Neste contexto, foram elaborados importantes documentos no campo educacional brasileiro seguindo orientações dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), com concepções neoliberais, que enfatizavam a eficiência, eficácia e que computavam à educação a redenção das mazelas sociais. No cenário mundial, os sistemas da educação superior passaram por profundas mudanças nas últimas décadas. Com estágios de reforma e de desenvolvimento distintos em cada país, a convergência estava na necessidade de expansão desse sistema, com vistas a atender as demandas do capital.

Sobre a expansão da educação superior, é interessante destacarmos as contradições existentes na sociedade capitalista: se por um lado essa expansão é positiva por ampliar o acesso de pessoas a esse nível de ensino, é preciso cautela quanto ao tipo e a qualidade da educação ofertada, bem como a predominância do mercado na oferta desse nível de ensino. Mancebo (2015, p. 33) aponta esse vertiginoso crescimento ao destacar que,

Informes apresentados na Conferência Mundial sobre Educação Superior, promovida pela Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ocorrida em julho de 2009, em Paris, mostraram claramente o crescimento explosivo da oferta privada, que já detém 30% da matrícula mundial no ensino superior. Mais da metade da população estudantil do México e do Chile, por exemplo, já recebe educação nessas instituições, cujo ânimo é o lucro. No Brasil, o percentual de matrículas na rede privada não para de crescer, alcançando em 2010, conforme dados do último Censo, um patamar superior a 74,2%.

Em linhas gerais, as características centrais dessa expansão do setor privado, no período pós-reforma do estado até a atualidade, decorreram do “aprofundamento da diluição das fronteiras entre público e privado; a concentração institucional – com as incorporações de pequenas instituições por grandes organizações – e a financeirização e a internacionalização da educação superior” (MANCEBO, 2015, p. 38).

Seguindo a lógica global, no Brasil, a partir da década de 1990, com o governo de FHC agindo sob forte influência neoliberal, a educação superior entrou no processo de expansão por meio da privatização e as políticas pautaram-se no crescimento quantitativo (instituições, matrículas, cursos, vagas) do setor privado/mercantil, subvertendo o cenário da educação superior em “[...] extrema desigualdade de acesso e permanência, na exclusão de milhões de jovens desse nível de ensino, em especial negros e indígenas, na privatização, e no ensino de baixa qualidade, entre outros” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 165).

Como as políticas estavam direcionadas à expansão do setor privado, o crescimento quantitativo das faculdades e massificação das matrículas ocorreu enquanto as condições de permanência e qualificação profissional foram ignoradas, o que legitimou uma “[...] dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres” (MANCEBO, 2008, p. 64).

Desde o acesso à educação básica ao acesso à educação superior destacam-se os traços excludentes, que se agravaram com o avanço do ensino privado mercantil. Com a expansão de vagas da educação superior e sob a alegação de que o setor público não conseguiria responder à demanda de matrículas, a alternativa encontrada pelo governo foi delegar ao mercado a

prestação de serviços sociais, como a educação, que passou a ser tratada como mercadoria.

Como não houve criação de nenhuma universidade pública³, somente a expansão do setor privado não universitário (o qual dissociava ensino, pesquisa e extensão), as políticas educacionais que foram implementadas durante o governo FHC estavam sempre atreladas ao setor privado, como a Lei Nº 10.168/2000, com o objetivo de instituir o Programa de Estímulo à Interação Universidade - Empresa para o Apoio à Inovação, e a Lei Nº 10.260/2001 que dispunha sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)⁴, direcionando recursos públicos para instituições privadas.

Constatando o funcionamento do FIES, observa-se que, “[...] em vez de o Estado investir na abertura de vagas nas universidades públicas, intensificou as parcerias com empresas do setor educacional [...]” (BARBIERI; AZEVEDO, 2017, p. 74). Nesse contexto, a educação superior não era tratada pelo Estado como um bem público, isto é, como algo que deva ser assegurado à todas/os, posto que,

Os ocupantes das vagas das universidades públicas são, predominantemente, as classes privilegiadas e detentoras de maior poder aquisitivo, especialmente no que se refere aos cursos mais concorridos e legitimados. Às camadas populares, fica, por exemplo, a possibilidade de pleitear vagas nos cursos menos prestigiosos e nas instituições de educação superior privadas (principalmente por meio de financiamento) (BARBIERI; AZEVEDO, 2017, p. 74).

O processo de expansão da educação superior pelo setor privado durante o governo FHC minimizou a participação do Estado e consolidou a mercantilização da educação. Segundo os dados do Censo da Educação

³ Segundo Aline Barbieri e Mário Azevedo (2017, p. 74), “O afastamento do Estado brasileiro do financiamento da educação superior pública é uma de suas manobras para efetuar o pagamento dos juros da dívida externa. Segundo dados da Auditoria Cidadã da Dívida (2016), de janeiro a dezembro de 2015, essa dívida havia consumido 42% do gasto federal, cerca de R\$ 962 bilhões.”.

⁴ O FIES é um programa destinado a financiar a graduação de estudantes matriculadas/os em faculdades particulares. Com inscrições de fluxo contínuo, a/o estudante pode obter até 100% de financiamento do valor do curso, entretanto, com taxas de juros de 6,5% ao ano. Esse programa trata-se de um convênio entre governo e faculdades privadas, no qual o Estado arca com os custos da graduação e a/o estudante se compromete a reembolsar após a conclusão (BARBIERI; AZEVEDO, 2017, p. 74).

Superior (1995 a 2002) coletados pelo INEP, o número de instituições privadas teve um aumento de 684 para 1442, representando um crescimento de 110,8%, enquanto o quantitativo das instituições públicas teve um decréscimo de 210 para 195, correspondente a uma redução de -7,1% (INEP, 2022).

Em razão da desigualdade de acesso de determinados grupos às universidades, apesar de não ter ruptura com o modelo capitalista, no governo Lula (2003-2010) as políticas de educação superior centraram no debate da inclusão e democratização, conquanto, essa democratização não se limitou à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas para jovens tradicionalmente excluídas/os, seja por suas condições econômicas, preconceitos ou outros fatores, contemplou também os meios de permanência e condições para a realização do curso.

Durante o governo Lula as reformas educacionais implementadas mantiveram o movimento de expansão da educação superior induzido por ações políticas, cuja democratização do acesso à educação superior no Brasil visou enfrentar o desafio de reverter o “[...] quadro elitista que historicamente atendeu determinada parcela da sociedade, por meio de critérios seletivos de exclusão, no qual a educação superior não era considerada um bem público, com a finalidade de atender indistintamente todos os cidadãos” (MARQUES; REAL; OLIVEIRA, 2017, p. 147).

O governo Lula, reconhecido como neodesenvolvimentista⁵ por ter como característica “[...] ações voltadas para o crescimento econômico, associado com o desenvolvimento social” (GARCIA, 2018, p. 58), foi marcado pela ampliação de políticas públicas sociais, pela distribuição de renda e por programas direcionados à classe trabalhadora, mediante as parcerias do público e privado.

⁵ O novo desenvolvimentismo surgiu no século XXI após o neoliberalismo experimentar sinais de esgotamento, e logo se apresentou como uma terceira via, tanto ao projeto liberal quanto ao socialismo. Os primeiros escritos do novo desenvolvimentismo brasileiro apareceram no primeiro mandato do governo Lula no tinteiro de Luiz Carlos Bresser Pereira, ex-ministro da Reforma do Estado, professor emérito da FGV-SP e então intelectual orgânico do PSDB. Em 2004, Bresser Pereira publicou na Folha de S. Paulo um artigo intitulado “O novo desenvolvimentismo”, no qual defendia uma estratégia de desenvolvimento nacional para romper com a ortodoxia convencional do neoliberalismo. Segundo seus apontamentos, o novo desenvolvimentismo se diferenciaria do nacional desenvolvimentismo em três pontos: maior abertura do comércio internacional; maior investimento privado na infraestrutura e maior preocupação com a estabilidade macroeconômica (CASTELO, 2012, p. 624).

Nesse período foram criadas estratégias para minimizar os efeitos da desigualdade social, por meio de políticas de ações afirmativas desenvolvidas mediante programas e ações nas diferentes políticas sociais. Todavia, essas ações políticas apresentavam peculiaridades na ampliação frente o atendimento às camadas sociais, como “[...] a adoção de programas específicos para expansão do acesso, com foco tanto nas instituições privadas quanto nas instituições públicas” (SILVA; REAL, 2011, p.148).

Um dos programas criados no governo Lula que promoveu a expansão na educação superior voltado para o setor privado foi o Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído em 2005, com o objetivo de conceder a estudantes de baixa renda bolsas de estudos integrais ou parciais (100% e/ou 50%), em cursos de graduação em instituições privadas de educação superior, além da ampliação do atendimento pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) em 2010, que passou a ter um fluxo contínuo de inscrições e a ter como agente operador o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Importante destacar o caráter contraditório dessas políticas com caráter mais inclusivas do governo Lula, pois mantém algumas premissas presentes na Reforma do Estado de FHC, por meio da divisão de responsabilidades do Estado com as Organizações Não Governamentais (ONGs) e com o setor privado mercantil, características essas que perduraram também nos governos de Dilma Rousseff.

A principal crítica com relação ao Prouni consiste no repasse de verbas públicas ao setor privado mercantil, situação que também é apontada com relação ao FIES,

A expansão da oferta combinada ao incremento do acesso na educação superior constituem pilares essenciais da política pública direcionada à educação superior e devem ser acompanhados do equacionamento do financiamento à atividade educacional, levando-se em conta o quadro crônico de restrição fiscal do governo central brasileiro. (CARVALHO, 2014, p.22)

No contexto das políticas de educação superior voltadas para o setor público federal merece destaque a interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), e a sinalização de benefícios

para os estudantes oriundas/os de escolas públicas, para a população negra e indígena, e para as/os jovens pertencentes às camadas sociais mais empobrecidas, por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O Reuni possibilitou a expansão e a interiorização das universidades públicas federais, ampliando significativamente o número de vagas durante sua vigência entre os anos de 2008 e 2012. Nesse período, segundo o relatório da Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012 (MEC, 2012), o Reuni cumpriu com o objetivo do programa de democratizar o acesso, pois contou com o aumento de mais de 100% do número de vagas de graduação presencial, além do desenvolvimento das regiões interioranas onde os novos campi foram criados.

O programa contou com a participação de todas as universidades federais à época. Segundo dados do MEC (2012), em relação à expansão da oferta de vagas entre os anos de 2007 e 2011 – período de concepção e implementação do programa –, houve um aumento de 91.655 vagas, saltando de 139.655 vagas no ano de 2007 para 231.530 em 2011.

Conforme as Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior, no período de 2003 a 2011 houve um aumento no número de vagas, de 2.002.733 para 3.228.671, sendo 484.943 nas IES públicas e 2.743.728 nas IES privadas. Em relação às/os estudantes matriculadas/os, em 2003 havia 3.887.022 estudantes e, em 2011, aumentou para 5.746.762, sendo 1.595.391 nas IES públicas e 4.151.371 nas privadas (INEP, 2022).

Já o PNAES, criado pela Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007 e institucionalizado por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, é um programa que visa contribuir para a permanência dos estudantes e a conclusão dos seus cursos. Por meio de ações de assistência estudantil, os recursos financeiros do programa devem ser destinados às áreas de moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, cultura, entre outros. O programa é uma política de extrema importância para a inclusão social nas IFES, pois busca – dentro de suas possibilidades – amenizar as desigualdades dos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Na gestão do primeiro mandato da presidente Dilma, as políticas voltadas para a educação superior da era Lula foram mantidas e expandidas. Nesse período foi criado o Programa Ciência Sem Fronteiras, com objetivo de estimular a mobilidade de estudantes, professoras/es e pesquisadoras/es mediante a concessão de bolsas para as áreas consideradas prioritárias/estratégicas em universidades estrangeiras, bem como foi publicada a Lei nº 12711/2012, a Lei de Cotas, que dispõe sobre a reserva de 50% das vagas das instituições federais de educação superior para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Das vagas reservadas pela Lei de Cotas, ou seja, 50% do total das vagas oferecidas em cada processo seletivo das universidades federais, metade são destinadas aos estudantes da escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita, e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a um salário-mínimo e meio. As vagas destinadas às cotas são preenchidas de acordo com a proporção de pessoas autodeclaradas negras, pardas e indígenas da unidade da Federação em que está situada a IES. Portanto, a lei caracteriza-se como uma importante conquista de acesso às camadas menos favorecidas ao ensino público federal.

Segundo as Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior, durante o período de 2012 a 2016 também houve um aumento no número de vagas, de 3.324.407 para 3.937.129, sendo 529.239 nas IES públicas e 3.407.890 nas IES privadas. Em relação às/os estudantes matriculadas/os, em 2012 havia 5.923.838 estudantes e, em 2016, aumentou para 6.554.283, sendo 1.867.477 nas IES públicas e 4.686.806 nas privadas. No entanto, nota-se que, comparado ao governo anterior, o maior número, tanto de vagas quanto de matriculadas/os, permaneceu nas IES privadas (INEP, 2022).

Sabemos que o acesso à educação superior por si só não pode ser considerado um indicador de sucesso escolar, tampouco, de sucesso profissional, entretanto, no contexto da sociedade capitalista é preciso reconhecer que a formação de nível superior contribui para a inserção do mercado de trabalho – com vagas cada vez mais escassas – e na ascensão social. Nesse ponto, Veloso e Maciel (2015, p. 236) destacam que,

As ações afirmativas consistem em estratégias desenvolvidas nos últimos anos para favorecer o acesso e a permanência na educação superior. A condição que gera tal dificuldade de acesso (ingresso) e permanência continua na sociedade, mas alguns representantes desses grupos são favorecidos por meio de tais políticas e programas. A justificativa é de que tais sujeitos possam alterar suas condições concretas, contribuindo para a melhoria de vida dos grupos a que pertencem. Essa contradição permanece e intensifica a discussão entre a priorização de políticas focais e universais. (VELOSO; MACIEL, 2015, p. 236)

É interessante observar o aspecto contraditório das políticas públicas no sistema capitalista, uma vez que objetiva atender aos processos reivindicatórios da sociedade civil e ao mesmo tempo manter o *status quo*. Desse modo, é preciso compreender as relações presentes nessa sociedade, pois, como Ianni (1990, p. 17) aponta, é “impossível explicar a organização, o funcionamento, a mudança ou a transformação da sociedade, em nível micro e macro, sem lidar com as manifestações sociais, econômicas, políticas e culturais desse processo”. Assim, para a compreensão e análise das políticas públicas implementadas por um governo, é fundamental apreender a concepção de Estado e de política social que sustentam tais ações e programas de intervenção.

Sob essa perspectiva, a educação é uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. Nesse sentido, Maciel (2020) assinala que as políticas sociais são resultado dos interesses sociais e da relação de forças existentes nos grupos que representam a sociedade, além de serem estratégias desenvolvidas para direcionar a sociedade em determinadas perspectivas, de acordo com o modelo de sociedade que se quer manter.

Ao analisarmos a implementação das políticas de educação superior podemos identificar seu caráter contraditório, haja vista que, ao mesmo tempo que tais políticas fomentam a expansão da rede federal ao atender a demanda por democratização das oportunidades de acesso, também favorecem o aprofundamento da mercantilização ao promover o crescimento exponencial do setor privado. Dessa forma, a conciliação dos interesses públicos e privados, embora preserve os interesses desse setor, ainda ampliou o acesso para camadas historicamente excluídas desse nível de ensino.

Nesse quadro, a educação superior, ao entestar disputas antagônicas que se fazem presentes no contexto educacional e político, tem seu caráter de direito público e universal constantemente ameaçado, especialmente quando a concepção mercadológica visa reforçar o discurso de uma educação meritocrática enquanto um investimento privado. Portanto, em que pese também a deliberação de investimentos para as instituições públicas, embora se mantenha resistente no enfrentamento de decisões, esse nível de ensino segue demarcado pelas concepções neoliberais vigentes.

A título de exemplo, após o *impeachment* de Dilma em 2016, Michel Temer ao assumir a presidência aprovou a Emenda Constitucional 55 para determinar e limitar o teto de gastos públicos por 20 anos. Com a aprovação dessa política, os gastos federais, principalmente das áreas sociais, só podem ser ajustados conforme a inflação. Como consequência, essa ação preservaram a premissa de que o Estado tem muitos gastos sociais, manteve os interesses do mercado em detrimento das demandas da população em geral e iniciou o processo de desmonte dos direitos sociais, deixando o custeio dos serviços essenciais em situação precária, tal como as instituições de ensino.

Conquanto, em consonância com Godim e Johann (2021, p. 93), para que as instituições de educação superior tenham plenas condições de desempenhar sua função social, é fundamental que os recursos financeiros mantenham as pesquisas e as formações em andamento, haja vista que esse nível de ensino, principalmente quando nos referimos às universidades públicas, buscam “[...] contribuir com a sociedade viabilizando medidas e mecanismos para a melhoria de qualidade de vida da população em geral, isso, como forma de prestar contas ao investimento público”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à educação no Brasil tem sido historicamente acessível quase exclusivamente às classes com maior poder econômico, político e cultural, estando demarcado por fatores como renda familiar, cor/etnia, gênero, fatores socioeconômicos e culturais. Nesse contexto, sobressaindo à seleção histórica, as políticas de educação superior elaboradas nos governos Lula e Dilma foram

promulgadas com o intuito de equiparar as condições de acesso a todas/os, sendo amparadas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996.

Políticas e programas como Reuni, FIES, Prouni, PNAES e Lei de cotas objetivaram a expansão da educação superior, tanto pública quanto privada, e ampliaram as condições de acesso e permanência, se consolidando como ações substanciais para a democratização da educação superior. No entanto, após esse período, em que pese os limites históricos e estruturais que restringem a plena garantia do direito à educação para todas/os, as medidas e propostas estabelecidas para educação tem se apresentado com “viés privatista, respaldando-se na formalização de decretos, medidas provisórias, portarias, propostas e emendas constitucionais que em grande parte, estão voltadas para atender as carências da área econômica (GONDIM; JOHANN, 2021, p. 93).

Sob essa perspectiva, as instituições de educação superior vivenciam trajetórias de lutas e resistência para a manutenção qualitativa do ensino, uma vez que as políticas de cunho neoliberal visam reforçar concepções dominantes e manter desigualdades sociais e educacionais, limitando os avanços do setor público e minimizando o acesso de camadas populares à serviços e instituições com boa infraestrutura e qualidade de ensino.

Por fim, ressaltamos que a resistência e o enfrentamento consistem em ações a serem fortalecidas politicamente por meio do acesso a uma educação superior de qualidade, laica, pública e gratuita.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Aline Fabiane; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A mercadorização da educação superior no Brasil: Reflexões e apontamentos a partir de Albert Hirschman - Saída, voz e lealdade. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; VOLSI, Maria Eunice França; MIRANDA, Paula Roberta. (Orgs.). **Educação superior: as diversas faces da expansão**. Maringá/PR: Eduem, 2017.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**. v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.

BRASIL. Constituição Federal. 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 mai.2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais - 2003 a 2012. Brasília/DF, 2012.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 58, p. 209-244, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/82397>. Acesso em: 6 mar. 2023.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serv. Soc.**, n. 112, p. 613-636, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Revista Educação & Sociedade.*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo - Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, n. 17, p. 86-101, 1993. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i17p86-101>

GARCIA, Débora. **A política de assistência estudantil na educação superior: um estudo de caso do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (2012-2016)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação - PPGEdu/UFMS.

GODIM, Fernanda; JOHANN, Rafaela. Neoliberalismo e universidade pública: Reflexões acerca da desvalorização do ensino superior público. **Revista Aurora**, v.14, n. 1 , p. 85-100, Jan./Jun., 2021.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos CEDES**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p.30-41.

IANNI, O. A crise de paradigmas em sociologia. **Revista crítica de ciências sociais**. Campinas, n. 32, 1990.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior (1995-2021). **INEP**, Brasília/DF: 1995- 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas> Acesso em: 27 fev. 2023.

MACIEL, Carina Elisabeth. **Inclusão e educação: Ambiguidades de um discurso**. Curitiba/PR: Appris, 2020.

MANCIBO, Deise; et all. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2015. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015.

MANCEBO, Deise. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília/DF: INEP, 2008, p. 55-70.

MARQUES; Eugenia Portela de Siqueira; REAL, Giselle Cristina Martins; OLIVEIRA, Jonas de Paula. Acesso e permanência na educação superior: desafios e alcances das políticas de assistência estudantil na UFGD. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; VOLSI, Maria Eunice França; MIRANDA, Paula Roberta. (Orgs.). **Educação superior: as diversas faces da expansão**. Maringá/PR: Eduem, 2017.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa educacional e o estudo histórico de políticas educacionais. **O guardador de inutensílios**. Campo Grande, v.7, p. 17-30, 2004.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **Políticas Públicas**. Campo Grande/MS: UFMS, 2010. Módulo 1.

SILVA, Ana Maria; REAL, Giselle Cristina Martins. As configurações das políticas para educação superior e as reformas do ensino superior brasileiro. **Inter-Ação**, v. 36, n. 1, p. 141-157, jan./jun. 2011.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar, MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan/abr. 2015.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2007.

CAPÍTULO XVII

CRIANÇAS E ADOLESCENTES TRANS E LGBTI+
EXISTEM. A ESCOLA SABE?Leila D’Arc de Souza¹*(Dedicado à Been Neon in memoriam)*

Não podemos mais seguir ignorando a existência das crianças e adolescentes transgêneros ou fora do padrão de masculino e feminino reconhecido e aprovado socialmente, crianças e adolescentes que chamaremos de LGBTI+² que, em tese, também deveriam gozar das mesmas garantias legais determinadas na Constituição Federal de 1988 – CF/88, em seu Artigo 227 e no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Vejamos o texto constitucional analisemos a qual infância e adolescência ele se destina:

Artigo 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à

¹ Professora da educação básica aposentada da Secretaria de Educação do DF. Ativista de direitos humanos, atua no grupo Mães da Resistência, atualmente é coordenadora do DF e vice-presidente da organização. É mestre em políticas públicas e gestão da educação pela Faculdade de Educação da UnB, especialista em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça também pela FE UnB e pedagoga pela Faculdade Mauá de Brasília.

² A opção pelo uso da sigla reduzida se deu em função de estarmos tratando de crianças e adolescentes e ainda não termos um consenso no movimento social sobre que sigla usar para referência à diversidade de gênero e sexualidade na infância e adolescência. Na verdade o não consenso sobre o uso da sigla também diz respeito à referência aos adultos, porém se fosse o caso, usaria LGBTQIAPN+, por considerar todos os grupos de pessoas que reivindicam a expressão de suas identidades na sigla. No caso de crianças e adolescentes, esse é um estudo ainda a ser feito.

liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de **colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.** (*grifo nosso*)

O referido artigo começa dizendo que a proteção à criança e ao adolescente é triangular entre a família, a sociedade e o Estado. Pode parecer óbvio que se refere à toda infância e adolescência, inclusive às crianças e adolescentes LGBTI+. Porém, como oferecer proteção e garantias a um público que a sociedade, o Estado e em muitos casos, a família não reconhece sua existência? A questão que trazemos para reflexão é: Se estas crianças e adolescentes só existem em nossos lares³, mas não existem para o Estado e nem para a maioria da sociedade, como ficam as demandas por suas vidas, saúde, educação e proteção? A escola sabe dessas existências? Sabe que o Artigo 227 da CF e o ECA também deveriam contemplá-las?

O ECA regulamenta a proteção à infância e à adolescência. Para esta análise destacamos aqui os Artigo 5º desta Lei:

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.** (*grifo nosso*).

A pretensa universalidade destas legislações, que deveriam abarcar todas as crianças e adolescentes sem discriminação de qualquer natureza, não se confirma na prática da realidade social em todas as áreas da prestação de serviços públicos e privados. Muito ao contrário, é recorrente o flagrante de entes públicos e privados infringirem tais direitos. A responsabilidade triangular entre a família, a sociedade e o Estado devem ter por base o Estado no levantamento das demandas e na elaboração das políticas públicas que eduquem e consolidem a responsabilidade social e da família. Infelizmente, o Estado brasileiro ainda não reconhece a existência da população LGBTI+. Adultos, crianças e adolescentes desta comunidade não são contabilizados nos

³ Me refiro aos lares em que a família reconhece e acolhe sua criança ou adolescente LGBTI+.

Censos Demográficos do IBGE, nem nos Censos Escolares ou estatísticas educacionais de forma específica.

Sobre a demanda por reconhecimento da população LGBTI+, tivemos avanços nos governos do Partido dos Trabalhadores - PT nas gestões Lula e Dilma que por demandas dos movimentos sociais implementaram políticas de reconhecimento na educação, na saúde e no direito civil. No entanto, esses avanços não foram suficientes para dar continuidade e aprofundar essas políticas no momento posterior quando a ultra direita assumiu o governo e estas políticas não só foram interrompidas como toda a estrutura governamental criada para sua execução foi destruída ficando os direitos da referida comunidade, a depender das decisões do Supremo Tribunal Federal.

Aqui vou me ater à realidade da educação escolar brasileira a partir de dados, pesquisas e estudos de organizações não governamentais e de minha própria vivência como mãe de uma criança que não se enquadrava nos padrões vigentes de masculino e sua dura experiência com os preconceitos e discriminações vividos em sua infância e adolescência na rede pública de ensino do Distrito Federal. Meu filho, Breno enfrentou muita homofobia desde os 4 anos na educação infantil, passando pelo ensino fundamental 1, 2 e no ensino médio, quando aos 16 anos, decidiu abandonar a escola.

Meu lugar de fala também é de uma militante de um grupo de mães de pessoas LGBTI+ que convive cotidianamente com outras mães de crianças e adolescentes transgêneros ou fora dos padrões de masculinidade e feminilidade. Estas mães enfrentam angústias e preconceitos em todos os espaços sociais, dentro da própria família, nos ambientes escolares e de saúde. Em geral são culpabilizadas por terem filhos, filhas e filhas que são como são. E contra a ausência de dados oficiais e formação dos/as agentes públicos sobre a existência de nossos filhos e sua humanidade, somos obrigadas a resistir diuturnamente.

Embora o estado, a sociedade, a escola e muitas vezes as famílias mantenham essas crianças e adolescentes na invisibilidade, estudos e pesquisas demonstram que elas existem e sofrem graves e sistemáticas violências nas escolas de educação básica e, em grande parte dos casos, essas

violências são cometidas por profissionais que deveriam acolher, proteger e promover a existência, a aprendizagem e a cidadania dessas crianças, adolescentes e jovens.

A violência sofrida na escola provoca a evasão escolar, aqui entendida como expulsão, consequência da inexistência de políticas públicas, legislação educacional ou da desconsideração da legislação existente, além da não qualificação profissional dos agentes públicos educacionais, o que torna a escola um ambiente perigoso para o público em questão.

A luz do Artigo 227, do ECA e da realidade educacional brasileira atual, questionamos: Que políticas públicas educacionais efetivam a proteção, a vida e integridade física, psíquica e intelectual e ao desenvolvimento educacional das crianças e adolescentes LGBTI+ no ambiente escolar?

CRIANÇAS E ADOLESCENTES LGBTI+ EXISTEM

Segundo alguns estudos e pesquisas, pessoas transgêneres, gays, lésbicas ou não binários não nascem adultas. Em geral, mesmo quando se revelam ao mundo na idade adulta, já percebiam sua diferença com o padrão cis hétero normativo desde a infância. Isso quer dizer que crianças LGBTI+ existem, e não deveriam ter que “resistir”, esconder ou ter medo de serem quem são, da forma que são, seres diversos e complexos que extrapolam o padrão de existência colonial eurocêntrica.

São por si só existências revolucionárias, pois extrapolam os limites definidos para o corpo, a sexualidade, o gênero e o binarismo imposto a estas dimensões da existência como mecanismos de controle social de acordo com as necessidades da organização econômica capitalista. São existências que expressam e afirmam na dimensão do gênero, a transgeneridade, a ageneridade e a não binaridade. Na dimensão da sexualidade expressam a homossexualidade, a bissexualidade, a pansexualidade e a assexualidade. E na dimensão do corpo trazem à tona a intersexualidade.

Assim, explodem os esquemas coloniais de existência, quebram os estereótipos de masculino e feminino e o condicionamento da sexualidade à

reprodução, imprescindível à produção do exército industrial de reserva, ao enquadramento e ao controle das subjetividades e das objetividades produzidas pelas diversas identidades. Um processo que assusta o status quo dominante e o imaginário social coletivo marcado pela hierarquia do masculino sobre o feminino, pelo privilégio e domínio da força física. As existências LGBTI+'s colocam em cheque o essencialismo biológico, que define a identidade de gênero e da orientação sexual pela genitália.

A existência de crianças e adolescentes LGBTI+ pode ser constatada por suas mães e familiares amorosos/as/es desde muito cedo. Pelas famílias que as reconhecem, acolhem, promovem e lutam pelo seu direito de existirem em todos os espaços e se confrontam com a escola em defesa de seus filhos/as/es.

Mas isto infelizmente não é uma regra e muitas famílias oprimem, sufocam e tentam impedir o desenvolvimento de existências de crianças e adolescentes divergentes do padrão de gênero e sexualidade binário aprovado socialmente. Em razão disso, o movimento de famílias como as Mães da Resistências - MdR tenta estabelecer um diálogo de acolhimento das famílias para que estas se fortaleçam no coletivo de mães e familiares e consigam acolher suas proles LGBTI+.

Buscamos dar suporte para que essas mães possam amar suas proles pelo que são e pelo que nos ensinam e ensinam à sociedade, por toda semente de evolução humana que carregam. Juntas com amor, buscando conhecimento e trocando experiências, queremos iluminar a visão de mães e familiares para que enxerguem toda a essência humana de seus filhos que extrapola os estereótipos binários de gênero, de corpo e de sexualidade. Com nossos filhos, filhas e filhas aprendemos que a vida em essência transcende todas as aparências construídas histórica e culturalmente durante séculos de dominação colonial europeia. Elus nos fazem evoluir, nos despir de preconceitos e aceitar o amor verdadeiro que explode os armários e as expectativas de controle e modelação das existências humanas.

Nosso amor de mãe nos mostra, e nós tentamos mostrar ao mundo que essas crianças são seres humanos diversos e complexos do padrão que é aceito socialmente. Mas além de nós, mães e familiares, a ciência em vários estudos

também já vem constatando a existência destas crianças e adolescentes.

Segundo Kennedy (2008) estudo realizado com adultos transgêneros do Reino Unido sobre suas memórias de infância apontam que a idade média em que as pessoas trans se tornam conscientes de que são transgênero é de aproximadamente 8 anos de idade, e mais de 80% das pessoas transgênero se tornam conscientes de que são trans antes de deixarem a escola primária. O mesmo estudo mostra ainda que as crianças transgêneros têm sentimento de culpa e vergonha que parecem representar problemas significativos a estas crianças quanto a seus fracassos na educação e em outras áreas da vida social.

Outro estudo longitudinal foi realizado entre 2013 a 2017 pela TransYouth, com 317 participantes dos Estados Unidos e Canadá entre os 3 e 12 anos de idade. A pesquisa publicada em 2022 no periódico científico *Pediatrics*, mostrou que, após esse período de quase cinco anos, 94% das crianças analisadas continuaram se identificando como transexual binária (masculino ou feminina), enquanto outras 3.5% passaram a se afirmar como não-binárias. Apenas 2.5% voltaram a se entender como cisgênero, ou voltaram a se identificar com gênero correspondente ao sexo biológico, atribuído ao nascimento. Isso mostra que as (des) transições, são raras.

No Brasil, o Mapeamento das Pessoas Trans do Município de São Paulo realizado pelo Centro de Estudos de Cultura Contemporânea em 2021 mostrou que 24% das pessoas transgêneras deixaram de se identificar com o gênero atribuído ao nascerem quando tinham até 10 anos de idade, outras 36% entre os 11 e 15 anos de idade e 19% entre os 16 e 20 anos.

A ciência então, que também evolui a partir das demandas sociais, vem aprofundando os estudos e pesquisas sobre a diversidade de gênero, corpo e sexualidade na infância. Assim, na contemporaneidade, cada vez mais, vem constatando grande incidência de casos de crianças transgêneras deste a primeira infância. A ciência vem confirmando o que nós, Mães da Resistência, já sabíamos- crianças trans e LGBTI+ existem. E esta tem sido uma bandeira que unifica os movimentos de mães e familiares desta comunidade, pois a infância LGBTI+ está em nossas famílias, em nossas casas e em nossos corações. Para amar nossa prole estamos nos libertando das amarras psíquicas coloniais

doências, podres e mortais e chamamos a toda a sociedade e ao Estado a fazer o mesmo. Reconheçam nossas crianças e adolescentes como seres humanos que são, pois os direitos humanos se instituem pelo reconhecimento das especificidades, físicas, biológicas, psíquicas, culturais, de pertencimento entre outras. As diferenças são constitutivas dos grupos humanos, pois a humanização não pressupõe padronização de raça-etnia, nem de corpos, ou de desejos, sentimentos, emoções ou de comportamentos afetos às individualidades e às subjetividades. Toda vez que uma mãe reconhece, acolhe e promove uma filha, um filho ou uma filha LGBTI+, nasce uma mãe LGBTI+ ou uma mãeilitante, uma mãe que sai do armário, uma mulher que começa a se libertar da colonialidade. Assim, nossas filhas, filhos e filhas nos dão à luz e juntos vamos concebendo uma nova sociedade.

OS ATAQUES A DEMOCRACIA E A VIOLÊNCIA LGBTFÓBICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A educação brasileira reflete em suas estatísticas as desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira que vem se agravando desde 2016 após o golpe institucional contra a democracia, o povo brasileiro e sua representante, a presidenta Dilma Rousseff. Se seguiu a ausência de políticas sociais e educacionais de ampliação do acesso à educação básica, bem como os sistemáticos cortes de verbas para educação, com destaque para emenda 95. Essa lacuna assume dimensão catastrófica com a pandemia de COVID-19 em 2020. O ensino remoto, da forma e nas condições estabelecidas pelo governo federal, deixou de fora mais de 5 milhões de estudantes da educação básica no Brasil. As consequências já são visíveis no aumento dos índices de abandono, evasão e redução das taxas de proficiência escolar da população estudantil em geral e em especial, as populações em situação de pobreza, negra, com deficiência, do campo, das comunidades originárias indígenas, quilombolas e LGBTI+. A gestão do sistema educacional a nível nacional, desarticulou os programas e políticas que envolviam pastas distintas como educação, saúde, emprego na perspectiva da proteção social para a superação da pobreza, da fome e do não acesso à educação escolar das comunidades em situação de vulnerabilidade social. Um exemplo, foi o fim do programa Bolsa Família.

O golpe institucional de 2016 que destituiu a presidenta Dilma teve em sua articulação setores que levantavam a bandeira da família hetero e cisnormativa, negando toda conformação afetiva familiar e social que estivesse fora desse espectro. Contou ainda com o apoio do movimento Escola Sem Partido que mobilizou grande parte da comunidade para a retiradas dos termos gênero e sexualidade do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017.

Em consequência, desde então, as políticas públicas e a responsabilidade do Estado com a população LGBTI+ que vinham num importante processo de institucionalização e cooperação com os movimentos sociais, passaram a ser duramente atacadas e destruídas. Michael Temer extinguiu os Ministérios das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH), transferindo suas competências para o Ministério da Justiça. Meses depois, em 2017, o recriou como MDH (Ministério dos Direitos Humanos). Na mesma linha, a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, do Ministério da Educação – MEC começou a ser desmontada em junho de 2016 com a exoneração de 23 pessoas entre chefes e coordenadores de áreas técnicas.

Em 2019, o presidente eleito em 2018, editou o Decreto nº 9.759 de 11 de abril de 2019, no qual determinou a extinção de uma série de conselhos de políticas públicas vinculados a diversas áreas no governo federal, dentre os quais o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e de Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT). Meses depois, o Supremo Tribunal Federal (STF) limitou o alcance do decreto, afirmando que ele não poderia extinguir conselhos mencionados em lei. O CNCD foi então recriado, contudo em um formato distinto. Seu ato de criação (Decreto nº 9.883, de 27 de junho de 2019) não mencionou explicitamente a população LGBTI+ como alvo de sua atuação e diminuiu o número de representantes da sociedade civil para três, fragilizando a capacidade de acompanhamento da sociedade civil das ações do governo federal na área. Em 2020, o orçamento do MMFDH não tinha mais rubrica específica para políticas LGBTI+. Os recursos tiveram que vir de emendas de parlamentares aliados/as à causa. Na educação, o Decreto nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019 extinguiu a SECADI/MEC.

O desmonte da estrutura do Estado para implementação das políticas para a população LGBTI+ conquistadas pela luta dos movimentos sociais nos governos anteriores, afetou profundamente o cumprimento destas. Assim ocorreu com a Lei que criminaliza da homolebotransfobia votada pelo STF em 2019, com a Portaria nº 33/2018 do MEC que garante o direito ao nome social na educação básica e também prejudicou a educação em e para os Direitos Humanos prevista na Lei de Diretrizes da Educação - LDB, Lei nº 9.394/1996, Artigo 26, inciso 9º.

Este retrocesso político foi agravado pelos sistemáticos discursos de ódio do presidente contra mulheres, negros, pobres e população LGBTI+ fazendo propaganda negativa e incentivando a violência no âmbito da vida pública e privada contra esses setores da população. Neste período cresceram as estatísticas de violência, mantendo o país no topo da lista dos países que mais assassina pessoas LGBTI+ no mundo.

Nesse contexto, a violência lgbtfóbica na educação escolar pública e privada assume dimensões inaceitáveis, sendo produzida inclusive por profissionais da educação e adultos da comunidade escolar contra crianças e adolescentes impunemente. Dados de duas pesquisas recentes sobre o ambiente escolar para crianças e adolescentes LGBTI+ demonstram essa violência.

A primeira pesquisa intitulada **Relatório da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional** publicado no Brasil em 2016, pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, em conjunto com outras organizações revelou que:

- 48% de estudantes adolescentes que frequentavam Ensino Fundamental II e Ensino Médio ouviam com frequência comentários lgbtfóbicos.
- 73% foram agredidos/as verbalmente.
- 27% sofreram agressões físicas devido à sua orientação sexual.
- 68% sofreram agressões verbais.
- 25% agressões físicas em razão de sua identidade ou expressão de gênero.

- Em consequência dessas agressões, estas crianças e adolescentes apresentavam duas vezes mais probabilidade de terem faltado à escola e uma vez e meia mais probabilidade de desenvolverem depressão.

A referida pesquisa é dedicada à várias vítimas de lgbfobia, entre elas, Roliver de Jesus dos Santos, um menino de 12 anos de Vitória - ES que, na véspera do Carnaval de 2012, se enforcou com o cinto da mãe, deixando uma carta em que pedia desculpas, dizendo não entender por que era alvo de tantas humilhações na escola

A segunda pesquisa **Vivência Escolar de Crianças e Adolescentes Trans**, pesquisa realizada pela Coordenação Nacional da Área de Proteção e Acolhimento a Crianças, Adolescentes e Famílias LGBTI+ com apoio da UNESCO (UNAIDS), entre outras entidades e publicada em 2021 mostrou que entre as pessoas entrevistadas:

- 77,5% informaram que seus filhos, crianças e adolescentes, entre 5 e 17 anos, já foram vítimas de bullying transfóbico no ambiente escolar.
- 24% das famílias mudaram as crianças e adolescentes trans de escola em decorrência de bullying transfóbico sofrido na instituição.
- 98% dos pais, mães ou responsáveis não consideram o ambiente escolar brasileiro seguro para suas crianças e adolescentes trans.
- E atenção para esse dado: 39% das pessoas que cometem violências contra nossas crianças são professores/as e 39% são pais, mães e responsáveis de outras crianças.

Estes dados denunciam um ambiente escolar completamente hostil às crianças e adolescentes LGBTI+. É flagrante o desconhecimento sobre a legislação educacional e o despreparo dos/as profissionais de educação e da comunidade escolar em geral para respeitar e garantir os direitos humanos e educacionais de nossas filhas, filhas e filhos. Além disso, é ignorada a Resolução do Supremo Tribunal Federal – STF, a ADO 26 de 2019 que criminalizou a lgbtfobia, bem como dos princípios e fundamentos da Constituição Federal da República de 1988. Aqui levantamos mais um questionamento: Os/as/es

profissionais de educação não conhecem a legislação protetiva da infância e adolescência ou não consideram as crianças e adolescentes LGBTI+ como sujeitos de direitos abrangidos por tal legislação?

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define em seu artigo 22 que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Já o artigo 26 que trata do currículo da educação básica em seu parágrafo 9º estabelece que:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021) *Grifo nosso*

O trecho citado, destaca a prevenção a todas as formas de violência contra a criança, adolescente e a mulher como parte de conteúdos curriculares afetos aos Direitos Humanos propostos de forma transversal nos currículos da educação básica tratados no caput do Artigo 26, ou seja, da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

Na educação, a extinção da SECAD⁴- MEC criada no primeiro governo Lula, em junho de 2004, foi determinante para o aprofundamento das mazelas educacionais que posteriormente foram agravadas com a pandemia. Este órgão da estrutura do MEC mantinha uma articulação com os movimentos sociais e intersetorial que trazia para a educação pautas de lutas e reivindicações dos movimentos negros, quilombola, LGBTI+, educação de jovens e adultos, indígena e da educação do campo. A SECAD foi responsável pelo

⁴ Decreto de criação da SECADI – MEC. Decreto 5.159, DE 28 de junho 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf> Acesso em 06/01/2023.

desenvolvimento de diversos programas, projetos e ações com as temáticas: Educação em Direitos Humanos e Diversidade, Promoção do Reconhecimento da Diversidade Sexual e Enfrentamento ao Sexismo, ao Racismo, a Homofobia, a Aporofobia⁵ entre outras, todas com o foco na prevenção e combate à violência, preconceito e discriminação no ambiente escolar. Esta secretaria promoveu várias formações para profissionais de educação, além de produção de material conforme previsto no parágrafo 9º do Artigo 26, da LDB.

Um dos programas de formação apoiado e orientado por esta secretaria foi o Escola Sem Homofobia que derivou do Programa Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual (2004), elaborado em parceria com os movimentos para materializar os Direitos Humanos LGBTI+ e combater a violência homofóbica. Lançado em 2004 pelo governo federal, foi um marco de promoção da cidadania LGBTI+ no país, com caráter transversal, previa ações em diversos setores de políticas públicas, como segurança, educação, cultura, entre outras. Deste programa derivou o Escola Sem Homofobia que contou com recursos do MEC e apoio técnico da SECAD/MEC. Tal iniciativa está expressa no Caderno de formação de educadores/as, na apresentação do Programa:

O Plano de Implementação proposto pelo Programa Brasil sem Homofobia recomenda em seu componente V – “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual” – o fomento e apoio a cursos de formação inicial e continuada de professoras/es na área da sexualidade; formação de equipes multidisciplinares para avaliar os livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; estímulo à produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; apoio e divulgação da produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgação de informações científicas sobre sexualidade humana. Fica assim explícito o entendimento do governo brasileiro de que a escola atua como um dos principais agentes responsáveis pela produção, reprodução e naturalização da homofobia, não apenas no que se refere aos conteúdos disciplinares, mas também às interações cotidianas que ocorrem em seu interior e que são extensivas, também, ao ambiente doméstico. (CADERNO ESCOLA SEM HOMOFOBIA, p. 01, 2008)

⁵ Aporofobia – Neologismo criado em 1995 pela filósofa espanhola Adela Cortina (2020) para denominar o preconceito e aversão aos pobres.

Vale lembrar que esse programa sofreu uma forte campanha de notícias falsas por parte dos movimentos religiosos conservadores católicos e evangélicos com apoio de vários órgãos de comunicação e mídias da internet. Talvez tenha sido a primeira campanha com base em notícias falsas de âmbito nacional que determinou uma decisão governamental. A então presidenta, Dilma Rousseff acabou por suspender o programa em maio de 2011.

Ainda em maio de 2011, foi agregado à SECAD, o eixo inclusão e esta passou a ser Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Como expresso na sigla, a educação de pessoas com deficiência passou a fazer parte da pasta. A SECADI-MEC continuou com os projetos de formação em parceria com várias universidades públicas e com as secretarias estaduais, municipais e do DF para a formação de profissionais de educação nas várias temáticas da Diversidade. Destacamos aqui os Cursos: Gênero e Diversidade na Escola - GDE 200h, Curso de Educação para a Diversidade, 180h; Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, carga-horária 180h; Curso de Educação em Direitos Humanos, c 200h; Curso de Produção de Material Didático para a Diversidade, carga- horária 180h; Curso Diversidade no Ambiente Escolar, 90h; Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas com foco na temática de Gênero e Raça, carga-horária 330h; Curso Educação Pobreza e Desigualdade Social nas modalidades de especialização 330 horas e extensão 180 horas.

Vale lembrar que o processo de organização da ultradireita e suas forças conservadoras na educação vinham se fortalecendo já há algum tempo, antes do golpe de 2016 e na educação se fez presente em importantes processos como nas audiências públicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. Assim, sem base científica, a chamada “ideologia de gênero”, passou a ser o foco da ultra direita junto com movimento evangélicos e católicos ultraconservadores. Acabaram por conseguir retirar da introdução da BNCC e das Habilidades e Competências Gerais, os termos gênero e sexualidade.

Sabemos, mas os/as professores em geral não sabem, que a retirada dos termos gênero e sexualidade não define por si só a proibição de que a escola desenvolva projetos pedagógicos sobre a questão. Já na introdução da BNCC, podemos observar que esta tem por base a Constituição Federal/1988, a

LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. A BNCC reafirma princípios constitucionais, como os que são definidos nos Princípios Fundamentais (artigos 1º, 3º, 4º) e nos Direitos e Garantias Fundamentais (Art. 5º), trazendo-os para o currículo da educação básica. Portanto, essas temáticas devem estar presentes na Proposta Pedagógica das secretarias de educação e nos Projetos Político Pedagógico da escola e no trabalho pedagógico do/a professor/a. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2018) apresenta em seu artigo 27:

XV - promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas;

Assim, **temas contemporâneos**, como direitos humanos, devem ser incorporados aos currículos e às propostas pedagógicas, preferencialmente de forma transversal e integradora como previsto na LDB artigo 26, inciso 9º, alterado em 2021, e na BNCC. Da mesma forma estão nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social. Fundamenta-se nos princípios: dignidade humana igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado e democracia na educação. Essas finalidades estão diretamente ligadas às desigualdades sociais de gênero e sexualidades profundamente arraigadas em nossa sociedade e toda a violência e exclusão educacional que delas decorrem.

Poderíamos analisar mais detalhadamente como essas temáticas estão fundamentadas nas competências e habilidades definidas na BNCC, porém deixaremos esse aprofundamento para uma outra oportunidade. Aqui nos interessa refletir sobre a distância entre as normativas educacionais e a realidade de violência e exclusão educacional das crianças e jovens LGBTI+ cometidas por adultos da comunidade escolar e por agentes públicos educacionais da escola e dos sistemas de ensino.

Além de ser notório um desconhecimento destas normativas, no período que se seguiu o golpe institucional de 2016, o processo de formação dos/as

trabalhadores em educação das escolas e dos sistemas de ensino, e todo o processo de articulação e acompanhamento dos conflitos e demandas relativas à questão que eram feitas pela SECADI/MEC foi interrompido, até que a mesma fosse extinta em 2019. E em seu lugar ficaram as crenças pessoais, o proselitismo religioso e o poder de líderes religiosos locais.

CASO PORÇÕES: O DESCUMPRIMENTO DO ARTIGO 227 DA CONSTITUIÇÃO E DA PORTARIA 33 DO MEC

Trata-se de um caso de transfobia estrutural, coletiva e sistemática contra um menino trans, sua mãe e todos, todas e todes jovens LGBTI+ do município de Poções na Bahia, que ficaram em situação de total vulnerabilidade social e risco de vida. Tal discriminação, começou pelo poder público municipal, na secretaria de educação sendo apoiada pelo poder legislativo e disseminada e incentivada para a população por um líder religioso, o que gerou um conjunto de atitudes de violências físicas contra Levi, Janaina e seus pares.

Janaina Brito Lopes da Silva vivia de forma tranquila no Município de Poções, na Bahia, com seu filho Levi, do qual sempre cuidou e proveu sozinha com seu trabalho autônomo de personalização de bolos e doces.

Em abril de 2022, Janaína foi à escola municipal Wolnea Macedo onde Levi estuda e solicitou a inclusão nos registros escolares do nome social de Levi, seu filho, um menino trans de 12 anos. Depois de 15 dias sem resposta, ela fez a mesma solicitação à secretaria municipal de educação que lhe informou ser necessário legislação municipal que regulamentasse o nome social na escola. Assim, a secretaria se negou a cumprir a legislação federal (Portaria MEC/GAB nº 33/2022) que determina o direito ao nome social a todes que o solicitarem desde que maiores de 18 anos ou menores de 18 com a anuência dos/as responsáveis, como era o caso de Levi.

Diante da situação, Janaína recorreu a uma vereadora que, equivocadamente, mas na intenção de ajudar, fez um projeto de Lei - PL municipal regulamentando o nome social no município. Contra o projeto, o pastor evangélico, Luciano Novais espalhou áudios com discursos transfóbicos conclamando a população a se posicionar contra a proposta e tratando Levi e

Janaina como aberrações. O projeto de Lei não foi aprovado e além disso, a criança e sua mãe passaram a sofrer perseguição na cidade, tendo sua casa apedrejada e depredada por várias vezes. Janaina não recebeu mais nenhum pedido e as encomendas regulares foram canceladas.

Apesar da repercussão local e nacional que o caso ganhou, na mídia televisa e na internet, nem a câmara legislativa, nem a secretaria de educação, tão pouco a prefeitura tomara qualquer atitude no sentido da garantia da prioridade máxima à proteção integral da criança e adolescente, como prevê o Artigo 227 da Constituição Federal de 1988.

Só depois de denúncia feita ao Ministério Público por várias entidades do movimento LGBTQIA+ e da organização de Mães da Resistência, em meados de junho, o nome social de Levi foi acatado e passou a ser adotado pela escola. Ainda assim, alguns/as professores/as insistiam em transfobia. Depois de algumas reclamações, o nome social de Levi passou de fato a ser respeitado. No entanto, Janaina e Levi seguiram sem condições de sobrevivência material e sendo perseguidos na cidade e em sua própria casa.

Para garantir sua sobrevivência, o movimento de entidades LGBTQUIA+, bem como de mães e familiares conjuntamente organizou vaquinhas e arrecadações que lhe permitiram pagar as despesas básicas por um período. Ao mesmo tempo, o grupo Mães da Resistência com o Projeto Colcha de Retalhos prestou assistência psicológica e acolhimento emocional à Janaina e Levi.

Vale destacar que a prefeitura local é dirigida por 2 partidos de esquerda e que vários vereadores de um desses partidos também votaram contra a regulamentação do nome social na cidade. Destacamos esse fato porque mostra o despreparo dos/as agentes públicos para lidarem, acolherem e garantirem os direitos da infância e da adolescência LGBTI+. Depois da denúncia, o Ministério Público aprovou um Termo de Ajuste de Conduta - TAC em que previa, formação dos agentes públicos locais, retificação de nomes e respeito ao nome social nos serviços públicos. O TAC só começou a ser cumprido em abril de 2023 após denúncia ao Ministério dos Direitos Humanos, pela persistência da MdR em denunciar a questão nacionalmente e pela determinação de Jananína e Levi em

ficarem na cidade e organizarem a luta juntamente ao conjunto da comunidade LGBTI+. Janaina continua desempregada e vivendo de auxílios do governo. Depois de todo desgaste da luta, como consequência do grande stress vivido, Janaína teve um episódio de herpes ocular, está cega de um olho e com baixíssima visão no outro. Ainda assim segue lutando de forma exemplar e nós da MdR temos muito orgulho de dizer que Janaina é um dos exemplos de mães que lutam até às últimas consequências por nossas filhas e que torna real nossa palavra de ordem: A TUDO QUE FERE A EXISTÊNCIA DE NOSSOS FILHOS, FILHAS E FILHES, SEREMOS RESISTÊNCIA!

Esse fato também é representativo da realidade da maioria das escolas brasileiras, onde professores/as, gestores/as escolares e das secretarias de educação e trabalhadores/as em educação desconhecem ou ignoram a legislação em alguns casos, em outros sofrem perseguição quando tentam fazer um trabalho com as temáticas de gênero e sexualidade como prevê a portaria nº 33/2018 do MEC:

Art.1º Na elaboração e implementação de suas propostas curriculares e projetos pedagógicos, os sistemas de ensino e as escolas de educação básica brasileiras devem assegurar diretrizes e práticas com o objetivo de combater quaisquer formas de discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero de estudantes, professores, gestores, funcionários e respectivos familiares. (Portaria Gab/MEC nº 33, 2018).

Infelizmente, as escolas brasileiras ainda estão muito colonizadas no sentido de não reconhecer as diferenças de gênero e sexualidade presentes na sociedade e em seu próprio contexto. E esse não é um problema que começa na escola, está na sociedade e começa em casa com a própria família. E, embora a homofobia reflita a mesma lógica de inferiorização da outra pessoa presente em outras discriminações como o racismo, a xenofobia, em outras situações como o racismo, a vítima tem o apoio da família, o que nem sempre acontece nos casos de homofobia.

A ESCOLA TEM O PAPEL E O DEVER DE RECONHECER, ACOLHER E PROMOVER A POPULAÇÃO ESTUDANTIL LGBT

Para que a função social da escola seja efetiva, uma das iniciativas urgentes é abordar a questão de forma explícita na legislação. Não podemos construir uma cultura de respeito às diferenças contando que os/as trabalhadores/as em educação possam pressupor que crianças, adolescentes e adultos LGBTI+ estejam contempladas no Artigo 227, no ECA e na LDB.

No caso da LDB Artigo 26, parágrafo 9º, quando trata da violência, nomeia genericamente a criança, o adolescente e a mulher. A generalidade e pretensa universalidade da Lei reforça a invisibilidade da população infantojuvenil LGBTQI+ e a violência específica a ela dirigida. Além disso dá margem a outras interpretações de acordo com valores morais dos grupos da sociedade que insistem ainda em invisibilizar a referida comunidade.

Lembremos que para a sociedade em geral e para os/as agentes públicos, crianças e adolescentes LGBTI+ não existem e se existem não são humanos, seriam consequência de uma família desestruturada ou “culpa de uma mãe permissiva”. A legislação só pode atingir toda universalidade de um grupo social se for explícita fazendo referência específica a cada um dos diversos subgrupos sociais que compõem o grupo maior e que também devem ter acesso a esses direitos humanos.

A filósofa Adela Cortina destaca a importância de nomear os fenômenos sociais para que se possa apontá-los, estudá-los, questioná-los, denunciá-los e combatê-los. A autora chama atenção para o fato de que, sem as denominações, seria impossível apontar fenômenos sociais como democracia, liberdade, totalitarismo, xenofobia, misoginia ou homofobia. Daí a importância das denominações desses fenômenos para que sejam desvelados da essência oculta da ideologia.

Por isso essas realidades sociais necessitam de nomes para que nos permitam reconhecê-las para saber de sua existência, para analisá-las e tomar uma posição sobre elas. Caso contrário se permanecerem nas brumas do anonimato, podem agir com a força de uma ideologia, entendida com um sentido próximo ao de Marx: como uma vida deformada e deformante da realidade,

que a classe dominante ou grupos dominantes de determinado tempo e contexto destilam para seguir mantendo sua dominação. (Cortina, 2020, p.22).

Assim, entendemos que para combater a lgbtfobia na educação é preciso explicitar na LDB os conteúdos de direitos humanos que versam sobre a diversidade de gênero e sexualidade, explicitar os tipos de violências e quem sofre essas violências. A violência é a lgbtfobia e o público educacional que deve ser protegido e ter direitos humanos garantidos são crianças, adolescentes e adultos lésbicas, gays, bissexuais transgêneros, transexuais, travestis, intersexos e todas, todos e todes que estão fora do padrão cisheteronormativo vigente socialmente. Assim, o Estado daria um passo significativo no reconhecimento desta população. O reconhecimento que tanto defendemos que a escola e a família façam para criar condições concretas de existência para essas e esses humanes.

Para o Estado reconhecer a população LGBTI+ teria que levantar dados oficiais do IBGE e do Censo Escolar sobre pessoas desta população, considerando crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, informações fundamentais para a agenda das políticas públicas.

O não reconhecimento coloca crianças e adolescentes, LGBTI+ num *looping* eterno entre o holocausto familiar e o holocausto escolar. A educação ao nível da legislação, das políticas públicas, do sistema de ensino, do poder público e da escola tem obrigação de reconhecer, acolher e promover as humanidades LGBTI+

O QUE SIGNIFICA RECONHECER?

Reconhecer uma pessoa LGBT e no caso aqui, reconhecer um/a/e estudante LGBTI+ é enxergá-lo/a/e como um ser humano, como uma pessoa de direito, um cidadão, uma cidadã, alguém que tem direito à vida, à dignidade, ao acolhimento, a proteção, ao acompanhamento e à orientação necessários ao seu processo de aprendizagem. Reconhecer não significa saber como denominar a identidade específica de uma criança, adolescente, jovem ou adulto, mas aceitar essa pessoa independente de sua identidade de gênero e

sexualidade, como de sua raça, etnia, religião, deficiência ou condição social. Se você não souber como tratar essa pessoa, só pergunte: Como você quer que eu te trate? No masculino? No feminino? No neutro? De alguma outra forma? Reconhecer e respeitar essa individualidade é entender que enquanto ensina e orienta estudantes você está guardando vidas e oferecendo a essas vidas tudo que tem de melhor, seu mais alto grau de evolução humana, para que elas construam instrumentos que lhes permitam seguir existindo.

O QUE SIGNIFICA ACOLHER?

Acolher significa expressar o seu compromisso com essa população estudantil. É colocar-se no lugar de escuta sem julgamento. Prestar orientação e acompanhamento pedagógico bem como fazer encaminhamento para outros serviços públicos que se fizerem necessários. Criar redes de apoio, buscar diálogo com a família e instituições que possam ajudar. Deixar explícito que tudo que estiver na sua competência e no alcance dos profissionais e da gestão escolar será feito para que estudantes LGBTI+ possam desenvolver suas potencialidades de forma saudável e protegida no ambiente escolar. Acolher é defender essas existências contra todo tipo de violência na escola, buscar todas as ferramentas de defesa disponíveis como a legislação, as políticas de direito, os órgãos e as instituições competentes, fazer denúncias e publicizar mecanismos de denúncia bem como prestar socorro.

O QUE SIGNIFICA PROMOVER?

Promover significa acreditar nestes/as estudantes e fazê-los/as acreditar em si mesmos/as. Eles/as/us podem muito, não duvide, acredite! Muitos/as/es destes/as crianças, adolescentes e jovens já passam por muito sofrimento e rejeição na sociedade e na maioria das vezes, na família também. Suas existências são questionadas o tempo todo, não é sem motivo que entre essa população é comum que desistam de estudar e o suicídio tenha índices mais altos do que no restante da população. Promover é agir no sentido de fazer com que acreditem nas suas vidas como são e em suas potencialidades e

possibilidade de fazerem coisas boas e belas para si próprios/as e para sua comunidade.

Devemos dizer, que **reconhecer, acolher e promover** é o que devemos fazer com todos/as/es os/as/os estudantes. Então por que discriminamos aqui a comunidade estudantil LGBTI+? Sim fizemos uma discriminação positiva, como contrapondo a discriminação negativa que estes estudantes sofrem diariamente no contexto social, familiar, da educação e da escola. Precisamos nomear estas existências para combater a invisibilidade que lhes é imposta pelas instituições sociais.

Reafirmamos que reconhecer, acolher e promover são princípios de humanidade que devem estar presentes na organização social e devem ser incentivados pelo Estado e o poder público em todos os âmbitos da prestação dos serviços públicos que legitimam o pleno exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 09/05/2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2023]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 09/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação, 2009. Caderno escola sem homofobia. Disponível em: https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3T_MGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf . Acesso em: 09/05/2023.

CORTINA, Adela. *Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia*. Tradução Daniel Fabre. São Paulo: Contracorrente, 2020.

CEDEC - CENTRO DE ESTUDOS DE CULTURA CONTEMPORÂNEA. Mapeamento das Pessoas Trans na Cidade de São Paulo: relatório de pesquisa. São Paulo, 2021. Disponível em:
https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/L

GBT/AnexoB Relatório Final Mapeamento Pessoas Trans Fase1.pdf .
Acesso em: 09/05/2022.

NUNES, Thamirys (Org) Ensaio sobre vivências reais de crianças e adolescentes transgêneres dentro do sistema educacional brasileiro livro eletrônico Curitiba, PR : IBDSEX, 2021. PDF. Disponível em <https://aliancagbti.org.br/wp-content/uploads/2021/12/eBook-Completo-0912-FINAL.pdf>. Acesso em: 09/05/2022.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf> . Acesso em: 09/05/2022.



BIODATA

Sobre organizadores e autores

Organizadores

Carina Elisabeth Maciel é doutora em educação pela UFMS, com pós-doutorado em educação pela UNEMAT. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UFMS, Brasil. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior – GEPPE/MB; integrante da Rede Universitas/Br. Vice-Presidente da Anpae, representando a Região Centro-Oeste (2019 – 2023)

E-mail: carina.maciel@ufms.br

Natália de Souza Duarte é Graduada em Educação Física e Pedagogia (UnB), mestra em Educação (UnB), doutora e pós-doc em Política Social (UnB). Professora aposentada da SEEDF, atualmente é professora colaboradora da UnB, diretora da ANPAE/DF, integrante do Fórum Distrital de Educação e do Fórum Nacional pela Redução da Desigualdade Social. É pesquisadora dos grupos TEdis e NEPPPOS da UnB. Desenvolveu tecnologia educacional para alfabetizar aprovada pelo MEC e recomendada no Guia de Tecnologias MEC/2011-2012.

E-mail: nataliasduarte@gmail.com

Romilson Martins Siqueira é Pós Doutor em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFG, supervisão do professor Luiz Fernandes Dourado. Doutor e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFG. Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da PUC Goiás. Diretor da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás. Coordenador do GT07 da ANPED "Educação de Crianças de 0 a 6". Diretor da ANPAE Goiás. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância.

E-mail: romilsonmartinsiqueira@hotmail.com

Adriana Almeida Sales de Melo é doutora em Educação pela UNICAMP e fez estágio pós-doutoral na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa, junto ao Centro de Estudos Interdisciplinares de Educação e Desenvolvimento. É professora e pesquisadora da linha de Estudos Comparados em Educação no PPGE/FE/UnB, e do Mestrado Profissional em Educação; coordena o Grupo de Pesquisa sobre Mundialização da Educação e é vice-diretora da ANPAE-DF.

E-mail: adrianafe@unb.br

Beleni Saléte Grando é doutora em Educação e pós-doutora em Antropologia Social pela UFSC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, Brasil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC/UFMT; Coordenadora do Projeto Ação Saberes Indígenas/MEC em Mato Grosso e Coordenadora do Procad-Amazônia UFPA-UFMT-UFAM, pelo PPGE/UFMT. Integra a Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (REDYALA) e outras como o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI).

E-mail: beleni.grando@gmail.com

Camila Potyara Pereira é doutora em Política Social pela Universidade de Brasília (PPGPS/SER/IH/UnB), com período sanduíche na University of Copenhagen (Copenhagen/Dinamarca). Vice-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social (NEPPOS) do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da mesma Universidade. Líder do Grupo de Estudos Político-Sociais (POLITIZA), certificado pelo Decanato de Pesquisa e Inovação (DPI), da Universidade de Brasília (UnB) e inscrito no diretório de grupos de pesquisa do CNPq. Professora do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Política Social da UnB.

E-mail: camilapotyara@gmail.com

Catarina de Almeida Santos é doutora em educação pela USP, com pós-doutorado em educação pela Unicamp. Professora Associada da Faculdade de Educação da UnB, Brasil. Uma das Coordenadoras da Rede Nacional de Pesquisa em Militarização da Educação e integrante do Conselho Técnico Científico da Educação Básica – CTC-EB da Capes.

E-mail: cdealmeidasantos@gmail.com

Ester Assalin é doutoranda em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD; Diretora Estadual da ANPAE de Mato Grosso (2023-2025); Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (contrato), Presidente da Subsele do Sintep de Jaciara-MT, (trienio 2022-2025), Secretária Adjunta de Comunicação do Sintep-MT, Consultora/MEC.

E-mail: assalin@hotmail.com

Eunice Dias de Paula é doutora em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da UFG e professora aposentada da Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa (povo indígena Apyãwa - Tapirapé). Docente colaboradora do Programa de Pós Graduação em Educação em Contexto Indígena Intercultural, PPGEII da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unemat.

E-mail: xeretyma@uol.com.br

Gaudencio Frigotto. Doutor em Educação: História e sociedade. Professor titular em Economia política da educação na Universidade Federal Fluminense, aposentado e professor associado no Programa de pós graduação e Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisador 1A CNPQ. Da coordenação do grupo de pesquisa Trabalho. História, educação e Saúde (THESE). Representante do Brasil por quatro anos no Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, (Clacso).

E-mail: gaudenciofrigotto02@gmail.com

Giselle Cristina Martins Real é doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado nesta mesma instituição. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UFGD. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Avaliação da Educação Superior – PAES. É pesquisadora PQ 2 do CNPQ e coordenadora adjunta da área de educação da Capes.

E-mail: gisellereal@ufgd.edu.br

José Paulo Pietrafesa é doutor em Sociologia (UnB), pós-doutor em Geografia (UFG-IESA). Professor na Faculdade de Educação (UFG) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE-UFG). Pesquisador voluntário no Programa de Pós-Graduação do Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB (PPGCDS). Coordenador do Núcleo de Estudos Rurais e Educação do Campo (FE-UFG). Coordenador dos Projetos de Pesquisas: Desenvolvimento Sustentável e educação do campo: territórios rurais e agronegócio em disputas

teórico-metodológicas e, Trabalho e Educação nos níveis locais e regionais: processo de formação e humanização dos sujeitos do campo. Integra a Rede de Estudos Rurais.

E-mail: jose_pietrafesa@ufg.br

Juliana Campos Francelino: Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, ligada a linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação. Participante do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPESE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0462-7460>

E-mail: julyana_campos@hotmail.com

Leila D’Arc de Souza é professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal, mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Faculdade de Educação Universidade de Brasília e especialista em Gestão e Políticas Públicas de Gênero e Raça (FE/UnB) Está Secretária Geral da Ong Mães da Resistência e membra do Fórum Distrital de Educação do DF.

E-mail:

Luciana Lopes Ferreira Correa é Doutoranda em Educação pela UFMS e Mestre em Educação pela UFMS. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na mesma instituição. É membro e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior - GEPPES/MB e da Rede Universitas/BR.

E-mail: luciana.correa@ufms.br

Luís Carlos de Oliveira. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas. Professor vinculado à Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, atualmente na função de gestor escolar. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. Orcid <https://orcid.org/0009-0007-5586-0699> Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1684903679629509>

E-mail: luis.c@ufms.br

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes é Doutora em Educação Pela UNICAMP, com estágio pos-doutoral em Educação na FE/USP. Pesquisadora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS. Brasil. Pesquisadora 1 C CNPq.

E-mail: mdilneia@uol.com.br

Marilda de Oliveira Costa é doutora em Educação pela UFRGS e fez estágio pós-doutoral em Ciência da Educação, na especialidade Organização e Administração Escolar, no Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal. Conselheira do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (2019-2023). É professora e pesquisadora da linha de pesquisa em Formação de Professores, políticas e práticas educacionais no PPGEDu/FAEL/UNEMAT; coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Políticas e Gestão Educacional e é Vice-Presidente da ANPAE-CO (2023-2025).

E-mail: marilda.costa@unemat.br

Nadia Bigarella: Pós - Doutora, Doutora e Mestre em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, ligada a linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPESE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5759-5947>

E-mail: nadia@ucdb.br

Nádia Cuiabano Kunze é doutora em educação pela USP; técnica em assuntos educacionais no IFMT Campus Cuiabá; vice-líder do Grupo de Pesquisa em Ensino Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica- GPEP/PROFEPT e integrante do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória do PPGE/Instituto de Educação/UFMT. Atuou como vice-diretora da ANPAE Mato Grosso no quadriênio 2019-2023.

E-mail: nadia.kunze@ifmt.edu.br

Nathália Alves de Oliveira é doutoranda em Educação pela UFGD. Bolsista FUNDECT. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior- PAES. Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos pela UFGD. Pós-graduada em Direitos Difusos e Coletivos pela UEMS.

E-mail: nathalia_alvesoliveira@hotmail.com

Nelson Cardoso Amaral Possui mestrado em Física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e estágio pós-doutoral na Universidade de São Paulo (USP). Foi Pró-Reitor de Administração e Finanças e Vice-Reitor da Universidade Federal de Goiás (UFG), membro da Comissão Especial de Avaliação (CEA) que elaborou a proposta original do SINAES e

Coordenador Adjunto da Área de Educação da Capes no quadriênio 2013-2016. Atualmente é professor associado II, aposentado, da UFG e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da UFG e Presidente da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) no biênio 2022-2023.

E-mail: nelsoncardosoamaral@gmail.com

Paulo Fioravante Giareta. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas (CPTL). Coordenador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu_CPTL). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756> Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/9498442577281002>.

E-mail: pfgiareta27@yahoo.com.br

Rose Marcia da Silva é doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ; Técnica em Assuntos Educacionais no IFMT Campus Avançado Sinop; participa do Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde UFF/UERJ/FIOCRUZ e do Núcleo Observatório do Ensino Médio Integrado - NOEMI/IFMT.

E-mail: rose.silva@ifmt.edu.br

Sheila Fabiana de Quadros. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus Universitário de Irati-PR, Departamento de Pedagogia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7909-2272>. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2710744265961686>

E-mail: sheila@unicentro.br

Solange Jarcem Fernandes é doutora em educação pela UFMS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UFMS, Brasil. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica NAGE (Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar); Diretora da Anpae de Mato Grosso do Sul, biênio 2023-2025.

E-mail: solange.jarcem@ufms.br

Samára Assunção Valles Jorge é Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus Cáceres/MT, especialização em Letramento Informacional e graduação em Pedagogia Plena pela Universidade Federal de Goiás. Presta serviço de secretária para a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação-ANPAE, professora interina na UNEMAT no curso de Pedagogia, professora interina da rede municipal de Educação de Cáceres-MT e é integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Estado, Política e Gestão Educacional - GEPEPE

Email: samaravalles@gmail.com

Tatiane Lima é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); doutoranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UFMS, Brasil. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior – GEPPE/MB e integrante da Rede Universitas/Br.

E-mail: tatianelimaufms@ufms.br

ISBN 978-65-87561-37-0