

Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira  
Antônio Marcos da Conceição Uchoa  
Ivânia Paula Freitas de Souza Sena  
Maria Elizabeth Souza Gonçalves  
(Orgs.)

# Diálogos Críticos

VOL. 4

**DIVERSIDADE E AUTONOMIA**

*versus*

**PADRONIZAÇÃO E CONTROLE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA:  
PROJETOS EM DISPUTA**



De que disputa estamos a falar? Vivemos a disputa entre projetos antagônicos. O liberal versus o desenvolvimentista versus o socialismo. O mercado versus o Estado. Os valores do Estado mínimo versus os valores do Estado de bem-estar. Os direitos sindicais e laborais versus relações de trabalho flexíveis. A educação emancipadora versus uma educação neotecnista e alienante. Vivemos graves níveis de concentração de renda e de riqueza que implicam miséria, pobreza, baixos salários e acesso precário aos bens e serviços sociais básicos. É urgente nos posicionarmos, revelarmos a prática real e enfrentarmos o conflito redistributivo entre capital e trabalho. A superação deste momento em favor de uma sociedade emancipada depende de uma práxis revolucionária, incluindo a capacidade dos sujeitos históricos para se apropriarem dos recursos que têm sido capturados pelo poder econômico, mas também do processo educacional que forma consciência a partir da prática de classe trabalhadora, na perspectiva de uma consciência para-si. Será preciso desbravar caminhos para construir uma agenda de transformações que priorizem a igualdade social. Esta tarefa requer que se façam complexas mudanças estruturais e superestruturais numa dinâmica dialética e indissociável. A tarefa é complexa! Tanto pelo caráter estrutural do fenômeno quanto pelo conservadorismo presente na sociedade capitalista. Mas não há outro caminho! É preciso enfrentar as diversas faces da crônica de desigualdade social, e aqui especificamente pela educação.

**Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**



# Diálogos Críticos



**Diretor da série:**

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

**Conselho Editorial:**

Alexandre Franca Barreto (Univasf - Pernambuco, Brasil)

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

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

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

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

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

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

Carlos Alberto Batista Santos (Uneb - Juazeiro, Brasil)

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

Carlos Eduardo Panosso (IFTO - Tocantins, Brasil)

Caroline Farias Leal Mendonça (Unilab - Ceará, Brasil)

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

Edson Hely Silva (UFPE - Pernambuco, Brasil)

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

Eliana de Barros Monteiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)

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

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

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

Helder Manuel Guerra Henriques (IPP, ESECS - Portugal)

Juracy Marques (Uneb - Paulo Afonso, Brasil)

Leandro de Proença Lopes (Unilab - Ceará, Brasil)

Léo Barbosa Nepomuceno (UFC - Ceará, Brasil)

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

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

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

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

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

Mariana Tavares Cavalcanti Liberato (UFC - Ceará, Brasil)

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

# Diálogos Críticos

**Volume 4**

Diversidade e autonomia X padronização e controle  
na educação pública: projetos em disputa

Organizadores

**Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira**

**Antônio Marcos da Conceição Uchoa**

**Ivânia Paula Freitas de Souza Sena**

**Maria Elizabeth Souza Gonçalves**



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

**Revisão:** Juscelita Rosa Soares Ferreira de Araújo; Maria Iraídes da Silva Barreto

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



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

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

Diálogos críticos - Volume 4: Diversidade e autonomia x padronização e con-trole na educação pública: projetos em disputa [recurso eletrônico] / Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira et al. (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

374 p.

ISBN - 978-65-5917-348-8

DOI - 10.22350/9786559173488

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

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

---

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação                      370

O mar da história  
é agitado.  
As ameaças  
e as guerras  
havemos de atravessá-las,  
rompê-las ao meio,  
cortando-as  
como uma quilha corta  
as ondas.

Vladimir Maiakóvski



# Sumário

|  |            |
|--|------------|
| <b>Prefácio</b>  | <b>11</b>  |
| <hr/>  |            |
| Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  |            |
| <b>1</b>   | <b>15</b>  |
| <hr/>  |            |
| <b>Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública- REDAP: construindo uma frente nacional articulada para o combate às políticas neoliberais</b>                   |            |
| Celi Nelza Zulke Taffarel<br>Ivânia Paula Freitas de Souza Sena<br>Salomão Antônio Mufarrej Hage   |            |
| <b>2</b>   | <b>28</b>  |
| <hr/>  |            |
| <b>A organização do trabalho pedagógico e os retrocessos da autonomia e diversidade escolar no contexto das políticas educacionais (ultra) neoliberais no Brasil</b> |            |
| Ivânia Paula Freitas de Souza Sena<br>Marize Souza Carvalho  |            |
| <b>3</b>   | <b>49</b>  |
| <hr/>  |            |
| <b>A racionalidade Injuntiva e a Autonomia da Gestão Escolar</b>   |            |
| Maria das Graças S. Ribeiro<br>Arlete Ramos dos Santos   |            |
| <b>4</b>   | <b>84</b>  |
| <hr/>  |            |
| <b>Diversidade e Diferença nos Currículos de Geografia da Base Nacional Comum Curricular</b>   |            |
| Luyanne Catarina Lourenço de Azevedo<br>Ana Cláudia Carvalho Giordani  |            |
| <b>5</b>   | <b>126</b> |
| <hr/>  |            |
| <b>Análise Crítica do Perfil do Professor das Competências da Resolução N° 2 de 2019</b>   |            |
| Erika Maria de Oliveira Santos<br>Jane Marinho da Silva  |            |
| <b>6</b>   | <b>169</b> |
| <hr/>  |            |
| <b>A Base Nacional Comum – Território em disputa: que disputas?</b>  |            |
| Miguel G. Arroyo   |            |

---

7

187

---

**A Miséria do Ensino Remoto Emergencial: o Processo de Uberização, Youtuberização e a Liverização da Prática Docente em Tempos de Pandemia**

André Almeida Santos  
Vanessa Thomazini da Silva

---

8

224

---

**A BNC-Formação e seus efeitos no curso de Pedagogia: apontamentos críticos**

Vivianne Nunes da Silva Caetano  
Eliane Miranda Costa  
Cleide Carvalho de Matos

---

9

252

---

**Educação Intercultural: desafios da Educação do campo em tempos de reformulação curricular sob a égide da austeridade econômica**

Maria Elizabeth Souza Gonçalves  
Cristiana de Cerqueira Silva Santana

---

10

270

---

**Os tempos comunidades no curso de educação do campo na transamazônica: uma experiência da Pedagogia da Alternância como matriz de resistência**

Marcos Marques Formigosa  
Irlanda do Socorro de Oliveira Milêo  
Francilene de Aguiar Parente  
Maria Raimunda Saraiva Brito

---

11

312

---

**Projetos educacionais populares X Reformas Curriculares no Brasil: a interdição da emancipação, da autonomia e da diversidade**

Ângela Massumi Katuta  
Ehrick Eduardo Martins Melzer

---

**Pós-fácio**

360

Maria do Socorro Silva

---

**Sobre os autores, autoras e organizadores**

366

---

## Prefácio

*Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva*<sup>1</sup>

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (Paulo Freire).

Tenho a honra e o compromisso de prefaciara obra **Diversidade e autonomia x padronização e controle na educação pública: projetos em disputa**, organizada por Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira, Antônio Marcos da Conceição Uchoa, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena e Maria Elizabeth Souza Gonçalves. Como afirma o título, trata-se de um conjunto de textos, organizado e escrito por **intelectuais comprometidos com uma educação emancipadora**, em que **revelam as tensões dos projetos educacionais** no atual momento da sociedade brasileira.

De que disputa estamos a falar? Vivemos a **disputa entre projetos antagônicos**. O **liberal versus o desenvolvimentista versus o socialismo**. O **mercado versus o Estado**. Os **valores do Estado mínimo versus os valores do Estado de bem-estar**. Os **direitos sindicais e laborais versus relações de trabalho flexíveis**. A **educação emancipadora versus uma educação neotecnicista e alienante**. Vivemos graves níveis de concentração de renda e de

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. É professora Associada - DE da Universidade de Brasília - UnB no Departamento de Administração e Planejamento - PAD da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação.

riqueza que implicam miséria, pobreza, baixos salários e acesso precário aos bens e serviços sociais básicos.

É urgente nos posicionarmos, revelarmos a prática real e enfrentarmos o conflito redistributivo entre capital e trabalho. A superação deste momento em favor de uma sociedade emancipada depende de uma práxis revolucionária, incluindo a capacidade dos sujeitos históricos para se apropriarem dos recursos que têm sido capturados pelo poder econômico, mas também do processo educacional que forma consciência a partir da prática de classe trabalhadora, na perspectiva de uma consciência para-si. Será preciso desbravar caminhos para construir uma agenda de transformações que priorizem a igualdade social. Esta tarefa requer que se façam complexas mudanças estruturais e superestruturais numa dinâmica dialética e indissociável. A tarefa é complexa! Tanto pelo caráter estrutural do fenômeno quanto pelo conservadorismo presente na sociedade capitalista. Mas não há outro caminho! É preciso enfrentar as diversas faces da crônica desigualdade social, e aqui especificamente pela educação.

Neste sentido, este livro reúne textos que, a partir da análise do processo de discussão das políticas educacionais, buscam identificar o conteúdo das propostas para a formação de professores em diferentes áreas e dos diferentes sujeitos políticos coletivos envolvidos neste debate, ressaltando o grau de organicidade destas propostas, possíveis consequências e os elementos para o enfrentamento de tais políticas.

Os autores enfrentam uma questão desafiadora: o problema de para qual sociedade queremos formar e que sujeitos. Trata-se de uma questão aberta e em disputa, cuja resposta, ousaria dizer, encontra-se em construção na história humana.

A obra que aqui tenho a satisfação de prefaciando aborda diferentes temas que revelam as disputas sociais já mencionadas, perpassam a formação de professores, a gestão escolar, a diversidade e diferença, a

legislação sobre a formação de professores, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a Base Nacional Comum (BNC) de Formação de professores, o conceito de competência para a formação de professores, a perspectiva de autonomia num currículo padronizado, entre outros. Tais temáticas revelam a atualidade e importância do assunto, que já seriam motivos suficientes para a leitura do livro. Entretanto, destaco a profícua análise dos projetos em disputa, como tema central, que diferenciam a obra justificando e estimulando sua leitura.

O trabalho é fruto de dedicação e esforço intelectual e de práxis dos organizadores e autores, que numa produção contínua (este é o quarto volume da série) e a partir do coletivo da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP) – formado por professores/as e pesquisadores/as da educação básica e superior que assumem o compromisso de fortalecer as teorias e práticas contra-hegemônicas no campo educacional brasileiro, onde o objetivo é reunir e disseminar estudos, práticas e indagações que contribuam para a elucidação dos rumos das políticas educacionais no Brasil, sobretudo no campo do currículo, da formação de professores, gestão e avaliação – colocam à disposição do público uma obra que apresenta uma significativa contribuição para a sociedade educacional e para o público em geral.

Comecei o prefácio com uma epígrafe de Paulo Freire que nos convida a nos posicionarmos, ao compromisso social e efetivamente à luta pela transformação da sociedade, em prol da emancipação humana. Entendo que esta obra nos permite o conhecer e tomar posições frente aos projetos educacionais, num movimento do concreto pensado para o concreto real, promovendo ciência que nos permite construir uma práxis no intricado território da formação humana, e especificamente de professores.

Não sejamos neutros, apáticos. Mas, ao contrário, nos posicionemos em torno dos projetos em disputa.

Convido-os para a leitura, que os constitua como sujeitos posicionados a fim de construir a história, quiçá uma história mais humanizadora.

Boa leitura e vamos à luta!

Brasília, 12 de outubro de 2021.

## **Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública- REDAP: construindo uma frente nacional articulada para o combate às políticas neoliberais**

*Celi Nelza Zulke Taffarel*<sup>1</sup>  
*Ivânia Paula Freitas de Souza Sena*<sup>2</sup>  
*Salomão Antônio Mufarrej Hage*<sup>3</sup>

A Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública – REDAP é um coletivo formado por professores/as e pesquisadores/as da educação básica e superior de diversas instituições do Brasil, que assumem o compromisso de fortalecer as teorias e práticas contra-hegemônicas, no campo educacional brasileiro. O objetivo da REDAP é reunir e disseminar estudos, práticas e indagações que contribuam para a elucidação dos rumos das políticas educacionais no Brasil, sobretudo, no campo do currículo, da formação de professores, da gestão e avaliação. Ao mesmo tempo, a REDAP visa mobilizar os sujeitos envolvidos com o campo educacional – professores, estudantes, gestores, técnicos, pais, lideranças comunitárias, movimentos sociais e sindicais – para atuarem pela afirmação da **autonomia**, da **diversidade** e **emancipação** como referências

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Pós-Doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha. Coordena dois grupos de pesquisa o LEPEL e o GEPEC na FAFED/UFBA; Membro da ANFOPE. e integrante da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professora assistente da Universidade do Estado da Bahia; Membro do Grupo de pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação Humana (UNEB) do Centro Acadêmico de Educação do Campo – CAECDT/UNEB; integrante da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP) – ipfsouza@uneb.br

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz), coordenador do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e integrante da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP). salomao\_hage@yahoo.com.br

fundantes na formulação, implementação e controle social das políticas educacionais em nosso país.

Na língua de um dos nossos povos originários, Povo Omagua- Kambeba, a Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública – REDAP significa “**Awa' muru'kwera nõnē purãnga**” - *Os povos dos conhecimentos dos antepassados que levam pra frente as diferentes sabedorias bonitas para os direitos de todos*<sup>4</sup>. Ao buscar inspiração e referência em nossa ancestralidade, com suas estratégias de resistência (e r-existência) aos genocídios historicamente impostos pela colonização imperialista e às formas diversas de violência utilizadas pela classe dominante ao longo da história, a REDAP apresenta-se como uma estratégia de organização, produção e disseminação de conhecimentos que possam fortalecer a classe trabalhadora para, através da educação, “andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico” (JINKINGS, 2008, p. 6).

As últimas décadas têm dado ênfase à cultura mercantil e concorrencial aos direitos sociais, transformando-os em serviço, como lembra Marilena Chauí (2017). Isso também ocorre com a educação e as reformas que se acentuam desde a década de 1990. A cultura do negócio, disseminada por meio da parceria público-privada, do gerencialismo, do discurso do empreendedorismo, da pedagogia das competências; da empregabilidade, associada à meritocracia, bem como à resiliência, e o alinhamento das medidas de ajuste estrutural, fundos monetaristas, com toda a política educacional, vem dando corpo ao projeto de educação do poder hegemônico.

No estágio atual do capitalismo, os setores dominantes representados por organizações como Todos pela Educação, Fundação Lemann,

---

<sup>4</sup> Traduzido por Eronilde de Souza Fermin Omagua - Tuxawa Cacique Geral do Povo Omagua- Kambeba, do Alto Rio Solimões, do Município de São Paulo de Olivença, no Estado do Amazonas, 2020.

Fundação Itaú Social, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho e tantas outras que ganharam evidência desde que entramos em estágio de pandemia estão, como diz Lamosa (2020), difundindo projetos, ações através de diversas iniciativas que afirmam uma “concepção de mundo e um projeto formativo para a classe trabalhadora”, indicando que há “unidade do grande capital reunido numa espécie de partido orgânico, a partir do qual vem definindo nos últimos quinze anos a agenda educacional brasileira (MARTINS, 2009)”, (LAMOSA, 2020, p.14). As pesquisas do Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação (LIEPE), coordenado por Lamosa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), apontam que

Essa frente tem constituído um amplo arco de alianças transnacional expresso na Rede de Organizações da Sociedade Civil pela Educação na América Latina e Caribe (REDUCA) que integra movimentos empresariais de quinze países na região. A REDUCA atua em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e com a União Europeia que financiam a rede numa orquestração que objetiva incidir sobre a atuação dos movimentos que atuam nos países e na definição das políticas nacionais de educação (LAMOSA, 2017). A empreitada tem disseminado conferências, projetos e convênios como no “Projeto de Cooperação Conjunta”, assinado com a União Europeia e organizado em três linhas estratégicas: 1) Gestão, governo e posicionamento da rede; 2) Comunicação e Mobilizações; e 3) Incidência e acompanhamento das políticas educacionais nacionais (MARTINS, 2012). (LAMOSA, 2020, p. 14-15)

Seguindo os princípios do modelo gerencial mais avançado, o Toyotismo, as reformas levadas a cabo por estas organizações fazem uso das tecnologias da informação e comunicação para avançarem em processos pedagógicos pautados no individualismo, na concorrência, na aceleração e na superficialização (do conhecimento e das relações sociais), valores estes que se materializam nas políticas educacionais sob a forma de currículos e

processos pedagógicos padronizados que, no fim das contas, tendem a ampliar o controle sobre a organização do trabalho pedagógico da escola, especialmente, sua função social. A presença das tecnologias na educação passou a ser fator de “inovação” que é tomada como sinônimo de qualidade. Shiroma, Michels, et al. (2017) avaliam que

Um dos componentes da desqualificação docente, mencionado reiteradamente, é a alegada falta de habilidades e competências do professor para usar a tecnologia, entendida como pedra de toque da inovação, competitividade e desenvolvimento. O fetiche da tecnologia dificulta enxergá-la como fruto das relações de produção capitalistas. Apresentase o avanço tecnológico com um evento inexorável que produziria tais relações, das quais os homens são reféns e os inaptos serão condenados. Se o professor formado em outro tempo não domina as novas tecnologias, restaria evidente que não está preparado para formar a massa de trabalhadores e consumidores que as forças imperialistas demandam. (2017, p. 24)

Esses grupos privados têm feito movimentos cada vez mais íntimos com os gestores públicos e suas entidades de representação (a exemplo da UNDIME, CONSED) que validam a cultura empresarial, afirmando os princípios da racionalidade científica vinculada ao capital financeiro, com vistas à implantação de uma sociabilidade de cunho neoliberal: um processo que dissemina e materializa o ideário empresarial na educação, impactando e influenciando distintas dimensões do processo da escolarização pública: as políticas públicas de educação, o conjunto do sistema público escolar brasileiro, o funcionamento individual das escolas públicas, os professores/as e, fundamentalmente, os estudantes, especialmente as crianças, jovens e adultos das classes menos favorecidas; tornando-os submissos às necessidades do mercado de trabalho, por meio da legitimação que conferem ao universo empresarial financeiro e ao ideário privatista.

O modelo empresarial aprofunda-se nas atuais políticas educacionais defendidas nas resoluções e diretrizes do Conselho Nacional de Educação – CNE, em comum acordo com o MCE, e caminham lado a lado (com poucas divergências) com as pautas conservadoras que ganham espaço na agenda pública (como o Movimento Escola Sem Partido), alterando gravemente os rumos da educação pública e da formação de professores, acentuando as desigualdades sociais ao levar a educação da classe trabalhadora ao rebaixamento curricular, concentrando os objetivos da escola ao atendimento estrito das necessidades impostas pelo mercado, abandonando o direito a uma formação de nível cultural elevado e em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos.

Atualmente os grandes grupos editoriais envolvidos com a produção dos livros didáticos no Brasil, as fundações, institutos e consultorias educacionais, as organizações prestadoras de serviços pedagógicos e os grandes bancos e grupos econômicos têm realizado um movimento de aproximação com os gestores públicos e com suas entidades de representação nas diferentes esferas de governo com a intenção de realizar intervenções diretas nas políticas públicas de educação, no caso do governo federal, junto ao MEC, e no caso de ações focais e locais, junto às secretarias estaduais e municipais de educação. Esse movimento tem resultado numa exitosa e eficiente acumulação do capital através do acesso direto ao fundo público - “empresariamento do fundo público”, significando a presença do empresariado no campo da educação pública no Brasil, no contexto de uma acumulação hegemônica pela financeirização.

O avanço das pautas neoliberais e conservadoras nas políticas educacionais aponta grave retrocesso histórico no campo do reconhecimento da diversidade, da autonomia e da emancipação, como base para o planejamento das políticas de educação, visando assegurar princípios

constitucionais como a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, a liberdade de cátedra, que abrange a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, assim como também, o que ainda se tem assegurado no marco legal da educação, que reza que escolas e universidades têm autonomia na elaboração de suas propostas pedagógicas.

Nesse contexto, concentraram-se as atenções para as políticas curriculares, devido ser o currículo a atividade central da escola. O caráter de padronização imposto, com a implementação dessas reformas, oculta o papel do currículo no controle político do conhecimento e as implicações deste processo para as práticas de subjetivação, transformando-o em instrumento de disseminação do ideário neoliberal voltado para a construção da nova sociabilidade do capital financeirizado e de um novo sujeito empreendedor/competitivo/polivalente/resiliente, exigido pela nova forma do mercado se organizar.

Quando as definições são exteriores aos sujeitos, quando excluem a participação, a exemplo da BNCC, reforçam a ideia de que a organização da educação, seu currículo e seus processos são construções neutras, isentas da defesa de um projeto social. Na busca de reforçar essa falsa concepção, afastam educadores/as, gestores, estudantes e demais segmentos que integram a comunidade escolar, das definições e da possibilidade de pensarem os rumos da escola, de seus currículos, de seus projetos. Desta forma, camuflam-se os conflitos e tensões que perpassam a realidade concreta da vida dos alunos e professores, assim como, as graves desigualdades socioeconômicas, que tornam as condições de acesso e permanência à escola, tão díspares e injustas, não são evidenciadas e confrontadas.

Os reformadores da educação almejam tornar universal um tipo de escola indiferente às questões sociais e sob o discurso do currículo “igual

para todos”, pretendem convencer professores e sociedade em geral, de que as questões das desigualdades, do desemprego, da fome e da falta de perspectiva de futuro da juventude, por exemplo, serão equacionadas via aquisição de dez competências eleitas como objetivo e fim da formação escolar.

Estas situações reais, com as quais as escolas e universidades confrontam-se, impulsionaram-nos a mobilizar os pesquisadores, professores das quase trinta instituições de educação básica e superior, escolas e movimentos sociais que hoje compõem a REDAP. Os professores, articulados em grupos de pesquisas e entidades de classe, vêm consolidando uma ampla articulação em nível nacional através da Coletânea Diálogos Críticos, que aqui apresenta seu IV volume, e ainda em ciclos de diálogos nas redes sociais; projetos de formação de professores, além de ações de ensino, pesquisa e extensão que se juntam a outros coletivos e redes. A ação da REDAP é fazer com que o conhecimento elaborado com rigor e comprometido com as lutas sociais da classe trabalhadora possa ser acessado, socializado e construído com mais pessoas, para que se venha constituir uma frente ampla de apoio à educação pública e contra as políticas neoliberais.

### **1. Uma Base Nacional Comum e seus desdobramentos na formação – a lógica a que nos contrapomos**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta-se como referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino, passando a definir as aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica e alinhar as políticas e ações referentes à formação de professores, os processos de gestão e avaliação educacional, a elaboração de conteúdos educacionais e os processos de formação de subjetividades individuais e coletivas com o padrão de poder hegemônico na sociedade.

Visualizamos então, que as “aprendizagens essenciais” não se limitam a uma questão meramente técnica ou epistemológica, de organização

de conteúdos para as diversas etapas e modalidades de ensino como em grande medida divulgam os setores que defendem a necessidade de um currículo nacional. Elas implicam questões de caráter mais amplo, envolvendo o controle político do conhecimento e a disseminação de referências hegemônicas utilizadas para a formação da juventude que está sob a mira do mercado.

Sob tal perspectiva, as reformas no sistema educacional, em que se incluem a BNCC, a BNC-Formação, a gestão e a avaliação educacional são efetivadas para qualificar melhor os estudantes em sintonia com os padrões estabelecidos pelos mecanismos internacionais: OCDE, Banco Mundial, UNESCO, ONU; assim, as orientações do empresariado brasileiro, que atua na educação no Brasil, apontam para a formação de sujeitos aptos a serem cada vez mais competitivos, que possuam condições de empregabilidade e sejam afinados com o mercado, assumindo-se como consumidores, que convivem e concordam com as condições desiguais e desumanas, impostas pelo capitalismo, para a maioria dos seres humanos.

No atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista a educação é utilizada como uma estratégia para a sua consolidação e por essa razão exige-se que as escolas adequem seus modos de gestão. Fazem parte desse protocolo, o currículo, os modos de ensinar e aprender e os processos de avaliação.

Para Mészáros, na visão “autoderrotista do capital”,

Toda a mudança visada só é admissível e legítima se as condições potencialmente alteradas puderem se adaptar prontamente à conformação estrutural estabelecida no sistema do capital e suas determinações de valor correspondentes. A orientação educacional dos indivíduos – incluindo suas aspirações materiais – segue o mesmo caminho, diretamente dominada pelos problemas da imediatividade capitalista. Sua consciência temporal, no que concerne ao “futuro”, se restringe ao *tempo presente* constantemente renovado de sua luta

com o poder fetichisticamente limitador da imediatividade de sua vida cotidiana: uma luta que não pode absoluto vencer sob a vigência do tempo do trabalho do capital. O *caráter local e a imediatividade* devem, portanto, prevalecer em toda a parte. O conceito de *mudança estrutural geral* material e socialmente plausívelsem mencionar seu caráter *desejável e legítimo*, deve permanecer, nos termos do sistema educacional dominante como absoluto *tabu*. (MÉSZÁROS, 2008, p. 111-112)

No entendimento de Evangelista e Triches (2012), às escolas neste cenário, passa a ser atribuída a responsabilidade pela qualidade da educação que deve ser obtida por meio do trabalho dos/as gestores/as e dos/as professores/as, voltado para a obtenção de melhores resultados, medidos através da avaliação de desempenho dos alunos. Quando não cumprem esse papel, são criticadas e responsabilizadas pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos nos estudos; pelos baixos índices obtidos nos exames nacionais, justamente por não ensinarem as “aprendizagens essenciais” e as competências e habilidades prescritas no Currículo Nacional, no caso pela BNCC, vinculadas às novas demandas do mundo do trabalho assentadas na informatização e na flexibilização da produção.

No âmbito das políticas e práticas no setor educacional, segundo Mancebo (2017), a qualidade passa a ser associada à produtividade, ao desempenho, à racionalização e ao mérito das redes de ensino, das escolas, dos professores e dos estudantes nos sistemas de avaliação unificados nacional e internacionalmente, passando a ser entendida como cumprir metas baseadas na eficácia dos resultados com o mínimo de recursos possível.

E a diversidade sociocultural, referente às questões culturais e sociais locais, que tratam dos diversos contextos e territórios que os sujeitos ocupam, envolvendo os distintos modos de vida, de trabalho, os saberes e práticas tradicionais, as relações de raça, etnia, de gênero, sexualidade,

passa a ser secundarizada, restrita a patamares que pouco influenciam as questões centrais destacadas nas políticas e práticas educacionais.

Macedo (2015) & Price (2014) ao analisarem de forma mais específica a ausência dessas diferenças nas políticas e práticas curriculares esclarecem que o poder hegemônico do comum, do nacional, ou como dizem seus defensores, “do igual para todos”, estabelecido e constantemente reforçado por políticas de avaliações, distribuição de materiais didáticos e formação de professores, tende a promover hierarquização entre conhecimentos, dando legitimidade àquilo que é de todos e fazendo silenciar e desaparecer o que é sugerido como local na parte diversificada. Além disso, esse “de todos”, será sempre algo particular de determinado grupo (o hegemônico) que é apresentado como universalmente válido, e não algo efetivamente comum.

De fato, a definição do currículo nacional intenciona limitar as possibilidades de subjetivação, utilizando os conhecimentos universais para produzir identidades individuais e coletivas alinhadas ao novo perfil de sujeito/trabalhador/consumidor requerido pelo atual estágio de desenvolvimento do capitalismo; ranqueando os indivíduos segundo sua performance, sua produtividade, seu escore nos exames nacionais e internacionais e justificando por meio do mérito e da resiliência o lugar e a condição dos sujeitos no mercado de trabalho, a segregação ou não nos espaços produtivos e de convivência social.

É por esta razão que as competências, especialmente as socioemocionais, assumem papel de destaque no currículo nacional, associando os conhecimentos a conceitos, procedimentos, valores e atitudes, numa intenção explícita de supervalorizar essa dimensão subjetiva como um requisito para a educação integral. O discurso leva à ideia de que estas competências formam a capacidade do indivíduo encontrar soluções

estratégicas para enfrentar e superar os problemas que a realidade social lhe apresenta.

Trata-se de um poderoso e eficiente mecanismo de formação da juventude, para submetê-la às condições cada dia mais precarizadas do mercado e da desregulamentação do trabalho. Por essa via, a perspectiva curricular da Base Nacional Comum propaga a ideia de uma educação genericamente ampla, flexível e pragmática, voltada à resolução de problemas e ao desenvolvimento da capacidade para aprender novos processos. Apoiada numa formação que suprime as áreas do conhecimento e coloca em seu lugar “competências” e “habilidades”, a Base da formação vai se consolidando numa perspectiva de afirmar valores que são fundamentais para o mercado: liderança, competitividade, empreendedorismo, colaboração, privatização, desregulamentação e flexibilização, os quais, aos olhos da juventude, passam a ser naturalizados.

## **2. O que defende e propõe a REDAP como estratégias para enfrentar a educação da hegemonia?**

A defesa de um projeto histórico emancipador que supere as contradições do modo do capital orientar a formação humana, é um ponto central do que propõe a REDAP. Esta luta não se faz só. Não se faz longe dos organismos de luta da classe trabalhadora. Não se faz sem inserção nos movimentos de luta social, na cidade e do campo.

Decorrem daí os pilares de um projeto de escolarização alicerçado na universalização, democratização, inclusão, qualidade da Educação, assegurada com recursos públicos. Isto significa que todos devem ter o direito à educação, desde a Educação Infantil à Pós-graduação. Todos têm o direito de ingressar, permanecer e concluir com êxito os estudos e ter uma perspectiva de vida feliz. Significa que a gestão e administração e o trabalho pedagógico se orientam na concepção da inclusão de todos e todas e da gestão democrática. Significa que a qualidade da educação implica

condições objetivas de trabalho, salários e carreiras dos trabalhadores da educação e, direito de organização sindical e partidária. Significa reivindicar os 10% do PIB na Educação, entendendo que sem financiamento não há condições justas de trabalho e sem elas, não há educação de qualidade. Esta luta, contudo, não se dará sem a organização dos estudantes, dos professores/as, dos trabalhadores da educação pelas reivindicações específicas no campo das políticas educacionais enquanto políticas de Estado e de governos.

A REDAP defende que o Projeto Político Pedagógico, em cada escola, no município, na cidade e no campo, considere a necessidade da Reforma Agrária Popular e a Agroecologia como função social imprescindível para alteração do modo de vida. Defende a garantia de currículos não alinhados às iniciativas dos empresários da Educação, não alinhados à lógica do capital, não alinhados ao projeto de escolarização do capital. Isto significa que, com base nos estudos e pesquisas, com base no acúmulo histórico de experiências pedagógicas emancipadoras, com base em teorias pedagógicas críticas, possa ser estabelecida uma linha de resistência à barbárie e aos avanços do nazifascismo em nosso país.

Isto significa que cada um de nós, que compõe a REDAP e nossas instituições, movimentos, organizações, assumimos tarefas relacionadas às funções precípuas que nos são dignadas pela Constituição Nacional, em seus Artigos 205, 206 e 207, defender a educação como direito de todos e dever do Estado, defender o ensino com base nos princípios da igualdade, liberdade, pluralismo, valorização dos profissionais da educação, valorização da carreira e salários, gestão democrática, garantia do padrão de qualidade e a integração e indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, e defender a autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial.

Isto significa lutar para que o conhecimento pedagógico educacional, em sua forma mais avançada, contribua para alterar a situação da educação, em cada escola, cada Rede Municipal, Estadual e Federal.

Por fim, defendemos que as políticas educacionais nasçam do diálogo com a sociedade, com os profissionais da educação e com os movimentos sociais nos fóruns, conferências e instâncias representativas da educação e tenham como base as pesquisas, estudos e reivindicações oriundas das instituições de ensino superior, dos movimentos sociais e sindicais, sobretudo, os que se ocupam da educação. Como nos diz Paulo Freire, “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, sem ela, contudo, a sociedade se transformará”. (FREIRE, 2000, p.31)

## Referências

CHAUÍ. Marilena. **O retrato de uma catástrofe**. Acesso em 11 set. 2021. Disponível em Jornalistas Livres <https://www.youtube.com/watch?v=UCyVTzHLQQL>.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS. Istiván. **A Educação para além do Capital**. 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

LAMOSA. Rodrigo. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o Todos pela Educação e a ideologia do Escola Sem Partido. In: LAMOSA. Rodrigo (org). **Classe Dominante e Educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020. 140p.

MÉSZÁROS. Istiván. **A Educação para além do Capital**. 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; Maria Helena MICHELS; Olinda EVANGELISTA; Rosalba Maria Cardoso GARCIA. A tragédia docente e suas Faces. In. EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (orgs). **Formação de Professores no Brasil: leituras à contrapelo**. 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira&Marin, 2017. 280 p. ; 21 cm.

## **A organização do trabalho pedagógico e os retrocessos da autonomia e diversidade escolar no contexto das políticas educacionais (ultra) neoliberais no Brasil**

*Ivânia Paula Freitas de Souza Sena*<sup>1</sup>  
*Marize Souza Carvalho*<sup>2</sup>

Apresentamos neste artigo, como a organização do trabalho pedagógico da escola se relaciona com os objetivos e direções das políticas de educação e como estas, ao mesmo tempo, se modificam quando a sociedade avança ou retrocede nos processos democráticos, à medida que se amplia o desenvolvimento do capital com suas ações sobre a escola, impactando na sua natureza e função social. Deste modo, pautamos a importância da retomada dos preceitos constitucionais da autonomia e diversidade, bem como, da resistência ativa, como condições para o enfrentamento da lógica empresarial que se impõe sobre a educação brasileira via reformas educacionais e que tem levado a escola a assumir uma função mais voltada para a adaptação dos sujeitos às exigências postas pelo desenvolvimento produtivo do capitalismo, deixando-a cada dia mais distante da perspectiva de formação unitária de formação omnilateral, ou seja, uma educação para o desenvolvimento das “condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas” (FRIGOTTO, 2003, p.31).

---

<sup>1</sup> Doutora em educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus VII – Senhor do Bonfim. E-mail ipfsouza@uneb.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Faculdade de Educação da UFBA – Salvador Bahia. msc@ufba.br

## **1. Rememorando a caminhada da autonomia e da diversidade na educação nas últimas três décadas**

Nos meados da década de 1990 até mais ou menos a primeira década dos anos 2000, vivemos, no Brasil, um período de reconfiguração da escola com um volume imenso de propostas educativas, que davam uma dinâmica diferenciada às comunidades, onde elas se encontravam e que faziam da escola, espaços de aprendizagens “mais vivos”. Tais iniciativas tomavam como referência, o legado da Educação Popular e da crítica superadora ao modelo de escola tecnocrata, racionalista tão pesado e asfíxiante, marcado pelo período da ditadura militar e da abertura democrática desenvolvimentista economicista. Rosar (1999) lembra que

[...] na medida em que foram se criando as condições históricas de superação do regime militar e quando isso efetivamente ocorreu, em meados dos anos 80, o debate entre a perspectiva conservadora na área da administração educacional e uma perspectiva crítica, progressista, foi se ampliando, a ponto de se eleger a temática da democratização da educação e a sua gestão democrática, como eixo fundamental das ações políticas das diversas entidades que constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, durante e após o Congresso Constituinte. (ROSAR, 1999, p. 166)

Nesse intervalo, havia uma autonomia relativa para experimentar novas práticas sociais, iniciativas que se apresentavam como experimentais da recém-constituída democracia e que eram provocadas pela organicidade educativa dos movimentos populares, especialmente, aqueles ligados aos camponeses organizados, que denunciavam o abandono histórico do Estado, inclusive, quanto ao direito à educação.<sup>3</sup> Os Movimentos reivindicavam uma Educação capaz de ampliar a escolarização dos

---

<sup>3</sup> A mobilização por Educação do Campo aparece pela primeira vez em 1997 no 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em seguida, no Fórum de Apoio a Reforma Agrária. (MOLINA, 2003). Em agosto de 2010, a Articulação por uma Educação do Campo transforma-se em Fórum Nacional de Educação do Campo.

trabalhadores (as) para instrumentalizá-los no enfrentamento do projeto neoliberal de campo (agronegócio), como para serem capazes de desenvolver a produção camponesa e promover uma “nova sociabilidade” (CARVALHO, 2011).

Os ares esperançosos da redemocratização do país faziam vivências criativas nascerem nos acampamentos, assentamentos e em inúmeras escolas públicas apoiadas por movimentos e organizações populares, e isto se configurava em práxis pedagógicas que inovavam pelo próprio sentido de serem alteradoras da organização da escola e da sua relação com os sujeitos e as práticas sociais. A escola e a docência caracterizavam-se como espaços fecundos de produção de outras possibilidades, incluindo-se o exercício intelectual avançado, uma vez que os educadores desafiavam a pensar, criar e planejar a escola, buscando desenhá-la desde um formato que deixasse para trás, as marcas da educação precária, adaptativa ou, como chamou Freire (2005), da educação bancária. Esse movimento nasceu pela luta diária em defesa da educação como prática social, uma concepção de escola que não apenas acompanhava as aspirações democráticas trazidas pela Constituição Federal, mas uma escola como projeto histórico, onde coubessem os diferentes povos e suas lutas, uma escola e uma educação que fossem da classe trabalhadora, pensada e implicada desde as lutas sociais.

Nesse mesmo período, entretanto, vimos crescer, também, a presença dos organismos internacionais que passaram a definir a agenda das políticas educacionais dos países situados na periferia do capital. No caso brasileiro, a mais evidente expressão dessa presença foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), considerados a matriz das reformas empresariais (BNCC e BNC-Formação) que avançam nos últimos anos, com objetivo de alinhar a educação às novas necessidades do capital.

A efervescência democrática do início do século não favoreceu um alinhamento mais profundo desses parâmetros com as demais políticas públicas e eles permaneceram apenas como referências, embora, tenham influenciado cursos de formação de professores e o currículo de inúmeras redes de ensino.

Na realidade, enquanto se elaboravam, do ponto de vista dos setores progressistas na área da educação, as concepções que seriam consagradas nos anteprojetos de LDB pela sua participação efetiva no debate nas Comissões da Câmara e do Senado, estava sendo formulada a política do Banco Mundial para América Latina, neste final de século, sob a ótica do modelo “democrático atualizado”, segundo a perspectiva hegemônica do neoliberalismo no campo econômico e político. (ROSAR, 1999, p. 167)

Em meio às contradições desse período, foram as vivências dos movimentos de educação popular, resistências ativas às forças opressoras da ditadura, que serviram como estímulo coletivo para produzir processos transgressores do modelo educacional vigente, trazendo para a escola a diversidade da cultura do país, as pautas das lutas populares e as denúncias às desigualdades que chegavam via ciclos de cultura e processos de alfabetização de jovens e adultos. Tudo isso gerou um enlaçamento da escola com a comunidade (movimentos e organizações populares) e que, até então, era novo para as redes de ensino tão fechadas em si mesmas, permitindo que as escolas se confrontassem no seu potencial de apreender a realidade, problematizá-la e pautar outra perspectiva de projeto social.

O curso atual da educação no Brasil faz caminho inverso. Se havia ali um cenário de entendimento do caráter político da educação, o que vemos agora é o Estado marcando presença firme para instituir, através do discurso da neutralidade, um modelo padronizado de educação a partir dos interesses da hegemonia capitalista, na tentativa de despolitizar a escola,

a educação e o currículo. Diferentemente do que tivemos no desdobrar da primeira década dos anos 2000, os grupos empresariais, que, até então, eram próximos do poder estatal, se fortaleceram nos anos posteriores e passaram a dar as cartas, definindo os rumos da educação no país com amplas articulações.

[...]. Assistimos a um revival positivista com a difusão em larga escala de relatórios de avaliação, testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), rankings (de países, de universidades, de centros de excelência). As informações funcionam como insumos para as políticas baseadas em evidência [evidence-based policies]. Pesquisas sobre recomendações de OM para a Educação as discutem como resultados do movimento de articulação do Capital em nível internacional; elas se ramificam adentrando espaços nacionais e locais pela ação de intelectuais orgânicos (SHIROMA, 2014). Novos intelectuais orgânicos coletivos, como a rede “Todos pela Educação”, pressionam por mudanças no campo educacional, movidos pelos velhos interesses de classe. Seu discurso estrutura-se sobre slogans, contribuindo para confundir intencionalidades e erigir consensos em torno da necessidade de reformas da educação pública. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 32-33)

Esses grupos passaram a ocupar o Conselho Nacional de Educação, além de espaços como os fóruns de secretários estaduais e municipais (CONSED/UNDIME), tanto via seus representantes diretos (assumindo cargos de gestão ou assessorias), quanto através de *lobby* direto, sustentado por indicadores, fruto de pesquisas e diretrizes, encomendadas e realizadas por institutos, fundações e grupos que se denominaram sociedade civil, mas são compostos por núcleos das famílias mais ricas do país e empresários dos mais diversos ramos da economia, que decidiram investir pesado na educação, demarcando assim, um amplo e intenso processo de privatização da educação pública, por dentro e com outorga da própria estrutura do Estado.

O movimento destes setores hegemônicos tem conseguido construir um certo consenso social que agrega grupos de direita e de esquerda, em torno do discurso de qualidade da educação vinculada ao avanço dos indicadores produzidos pelas avaliações externas. O reducionismo da concepção de qualidade da educação nessas avaliações tem sido a grande estratégia para barrar os processos democráticos que vimos na educação após a Constituinte, deixando a escola cada dia mais ausente da vivacidade intelectual e formativa impulsionada pelos movimentos populares que lhe davam uma feição mais comunitária, social, cultural e de construção de perspectivas educativas com fins emancipatórios.

A Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e Quilombola, são exemplos de políticas educacionais que nasceram com essas características e trouxeram consigo, o desafio de alargar as portas da estrutura da educação para outros sujeitos sociais como os jovens, adultos trabalhadores/as, idosos, camponeses (ribeirinhos, assentados, indígenas, quilombolas), pessoas com deficiência, ciganos, a comunidade LGBT e tantos outros sujeitos que além de suas presenças, trazem junto suas culturas e suas lutas. A diversidade desses coletivos, as formas como produzem os meios para sua existência, as tensões que marcam suas vidas desiguais e suas histórias silenciadas, negadas, naturalizadas, chegaram à escola e têm confrontado, diariamente, não apenas o currículo, mas a própria função social da escola.

Com a assunção da intervenção dos setores empresariais nos órgãos governamentais, especialmente após o ano de 2013, quando se consolidava a base do golpe que afastou a presidenta Dilma Rousseff em 2016, o discurso de qualidade da educação, vinculado estritamente aos indicadores, passou a pautar outros princípios na educação e para a escola sob o mote da inadequação da educação às demandas do século XXI. A gestão empresarial, guiada pela ideia de eficiência controlada e medida por indicadores

numéricos com base em aspectos específicos (e restritos) da aprendizagem, alteraram as políticas de educação e alcançaram a organização do trabalho pedagógico das escolas, deixando-as cada dia mais afastadas das comunidades, dos movimentos e da realidade social dos seus sujeitos, marcada pelas graves desigualdades e que passaram a ser desconsideradas na organização do trabalho pedagógico escolar, no currículo e nos indicadores de avaliações, alterando assim, os princípios e fins da educação pública.

## **2. A Organização do Trabalho Pedagógico na sua dinâmica social e contraditória**

A organização do trabalho pedagógico da escola deve ser compreendida nas múltiplas determinações das relações sociais capitalistas (econômicas, políticas, culturais e sociais), e no processo de alienação que tais relações subjugam e expropriam os indivíduos ao pleno desenvolvimento humano. Tais determinações dizem respeito às condições materiais e históricas que fazem a escola ser o que ela é e funcionar como funciona. Em síntese, revela uma sociedade que explora o trabalho mais geral e educativo ao apropriar-se dos bens materiais e intelectuais dentro de uma legalidade constituinte e constituída, no direito positivo da classe dominante em detrimento ao direito da propriedade social coletiva, material e do conhecimento.

Nesta visão, o homem tem o trabalho no centro da humanização, ou seja, ele faz parte da natureza e só poderá sobreviver nela se possuir habilidades para garantir sua sobrevivência, caracterizadas pelo trabalho. É por esta atividade vital humana, que são garantidas a existência individual de toda a sociedade. Assim, esta atividade não é determinada casualmente, mas por um processo de pré-idealização que, mesmo que não tenha sido efetivamente projetado, possui um perfil concreto partindo da ideia efetiva de sua necessidade, determinando e regulando ações e comportamentos dos sujeitos.

Toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social e desse modo, a atividade vital humana é ação material, consciente e objetiva, ou seja: práxis - compreendendo a dimensão autocriativa do homem manifestando-se se tanto em sua atividade objetiva, pela qual transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade. (DUARTE, 2004 p: 57-58)

Nesta linha de raciocínio da teoria do conhecimento materialista histórico-dialético, a formação do homem em sociedade não pode ser identificada ou reduzida ao simples viver e agir em coletividade, mas exige também o reconhecimento dos elementos constitutivos da atividade e do próprio homem que decorrem de fenômenos sociais resultantes da relação estabelecidas ao longo do tempo. Por tal universalidade característica do homem, abrem-se possibilidades de atividades vitais pelas quais ele cria seus objetivos e superações.

O papel insubstituível da educação escolar, neste cenário, está no desenvolvimento das propriedades essenciais do indivíduo, com a clareza que a verdadeira educação é a transformação histórica do ser em direção a um ideal humano superior, que segundo Duarte (2004), tendo esse ideal à abolição das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, para que ele possa objetivar sua atividade vital de modo consciente, social, universal e livre.

Nesta perspectiva, a escola promove, como instituição social, a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, e se torna um espaço de mediação entre sujeito e sociedade. Compreender a escola como mediação significa entender o conhecimento como fonte para efetivação de um processo de emancipação humana e, logo, de transformação social. Isto implica rever o papel político da escola atrelado ao seu papel pedagógico e, mais, dimensionar a prática

pedagógica, em todas suas características e determinantes com intencionalidade e coerência, o que transparece um compromisso político ao garantir que o processo de ensino e aprendizagem esteja a serviço da mudança necessária.

A orientação da educação é, portanto, determinada pelas relações trabalho-capital, na qual prevalecem as necessidades do capital de reestruturar o processo produtivo (reestruturação produtiva). Isto significa incremento na ciência e tecnologia para aumentar a produtividade e os lucros<sup>4</sup>, ampliar mercados consumidores através da formação de áreas de livre comércio, repartir o mundo entre os imperialistas, objetivando o domínio de reservas energéticas, matérias primas, mão de obra barata, realizando reformas estruturais no Estado, derrubando conquistas dos trabalhadores, visando amenizar os impactos da pobreza inerente ao capitalismo. Neste sentido, estamos tratando de escolarização vinculada à luta de classe. Contraditoriamente, se desenvolvermos o trabalho pedagógico numa perspectiva favorável aos/as trabalhadores/as, a escola cumpre o seu papel de assegurar o acesso à cultura elaborada e pode também ser um espaço de contestação e conhecimentos, e não meramente de reprodução social.

No trabalho educativo escolar o ensino não se separa da formação, ou seja, ele tem que ser compreendido na sua relação com a forma como a escola se organiza e o que se dispõe de conhecimentos e vivências no seu espaço. A escola carrega em sua organização (nos seus objetivos) as marcas da sociedade em que ela se encontra. Como diz Freitas (2012) “o conteúdo e a forma da escola (inclusive seus métodos didáticos) estão modulados pela função social da escola, na sociedade capitalista” (p. 59). Deste modo, também podemos avançar para entender que, como instância

---

<sup>4</sup> Reestruturação produtiva é uma estratégia do capital para recompor sua hegemonia. Edmundo Dias (1997) em sua obra apresenta elementos consistentes a respeito.

social, ela não escapa das contradições, tensões e as lutas que perpassam o entorno social. Sendo assim, é de fundamental relevância conhecer profundamente o movimento da realidade, aquilo que se passa além dos muros da escola, para perceber, quais traços desse movimento dinâmico e conflituoso estão presentes (e ausentes) na sua organização.

Afirmamos que todo o trabalho pedagógico da escola desenvolve-se dentro da totalidade social, ou seja, a educação não pode ser compreendida como fenômeno separado da sociedade, assim como, a formação e a reprodução da sociedade, como diz Gamboa (2007), não se explicam sem considerar os processos educativos. A Educação é, portanto, fenômeno social que carrega em si, as lutas, tensões e projeções de futuro no mesmo movimento e contradições históricas que atravessam a sociedade. Por esta razão, nada na escola é desinteressado.

Os formuladores das diretrizes curriculares (BNCC/BNC-Formação) respondem aos interesses do capital. Seu objetivo é separar esses elementos no interior da escola, sobretudo, em se tratando do currículo, uma vez que, nos discursos da pedagogia do capital, o conteúdo escolar deve ser neutro, ou seja, desvinculado dos objetivos mais amplos da escola. Assim, a escola é separada da sociedade, seus objetivos vão sendo restritos a si mesma, a exemplo do “direito de aprender” ao afirmar que o trabalho da escola encerra-se nas “aprendizagens essenciais”, as quais, nas reformas atuais, se restringem a um núcleo de habilidades e conteúdos voltados a dez competências gerais que assumem o lugar dos objetivos da Educação Básica<sup>5</sup>. Na análise de Magalhães (2020)

---

<sup>5</sup> Segundo a BNCC as dez competências devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica e devem ser consideradas fundamentais para consolidação dos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2017, p. 10). Elas estão assim resumidas Conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital, trabalho e projeto de vida; argumentação, autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania.

A intencionalidade desses projetos perpassa por uma formação para determinada sociabilidade ligada à esfera produtiva e social de hegemonia burguesa. Seus interesses representam os interesses da classe dominante, transvestidos por um conceito de formação integral para toda vida, que esconde a essência do projeto do capital, estruturado no domínio dos meios de produção e na exploração da classe trabalhadora para a manutenção da ordem burguesa. Sendo assim, os projetos para a educação a partir das competências têm a pretensão de formar um novo tipo de trabalhador, para que eles se conformem as novas maneiras de exploração colocadas nos processos produtivos e as novas condições materiais para a vida em sociedade. (p. 6)

Forma e conteúdo estão (aparentemente) separados na escola guiada pelos princípios da pedagogia do capital, mas precisam ser apreendidos como pares dialéticos e contraditórios, assim como teoria-prática, objetivos-avaliação, ensino-aprendizagem, conteúdo-método, professor-aluno. Não nos custa reiterar que não há conteúdo apartado de uma ideologia, não há metodologias sem conteúdo, não há currículo deslocado de uma concepção de educação e que, também, não há projeto de educação que não esteja contido de uma visão de sociedade.

O discurso de separação desses elementos serve para consolidar a ideia de promoção de “equidade” que se sustenta na oferta do “mesmo para todos”, como ocorre hoje com a homogeneização curricular e com as políticas de avaliação. Contudo, o processo de padronização visa mesmo esconder que há um conhecimento hegemônico que interessa à classe dominante, e ele deve ser acessado por todos de forma (aparentemente) igual, dando uma falsa impressão de que o conhecimento e seus processos, no interior da escola, ocorrem (ou podem ocorrer) isentos de ideologia, de intencionalidades ou mesmo fora das lutas de classes. Por esta perspectiva, tem sua função encerrada em si mesma e sua capacidade de atuar para a transformação social é minimizada, ou mesmo, progressivamente, extinta.

Com tais questões esclarecidas, seguimos na compreensão de que todo o conhecimento que circula na escola (aprendido via ensino das matérias ou pelas relações estabelecidas entre os sujeitos na sua dinâmica) expressa princípios, valores e finalidades que embasam comportamentos sociais determinados pelo conjuntural e estrutural dos quais a escola é parte. O conteúdo da escola é, em síntese, o conjunto de atividades/vivências/conhecimentos alçados a planos, projetos pedagógicos para gerar condições de “inclusão ou exclusão” daqueles e daquelas que por ela passam, de maneira a poderem construir novas relações consigo e com o mundo de liberdade ou opressão. Tal dinâmica torna inseparável a compreensão da atividade da escola (ensino-aprendizagem) como princípio educativo e nos faz compreender que esse processo tem desdobramentos que vão além da sala de aula e da própria escola. É na organização da escola, considerando seus espaços e formas de ensinar e de aprender, que podemos compreender a amplitude do trabalho formativo que está além do ensino e é maior do que o conteúdo das disciplinas. No âmbito da formação escolar, como nos alerta Frigotto (p, 268, 2012), devemos questionar sobre

Quais os elementos educativos devem ser combatidos, e quais devem ser reforçados e incorporados, no conjunto das práticas sociais e nas instituições, por corroborarem a construção da travessia para relações sociais que permitam o reencontro com a humanidade perdida sob as relações sociais capitalistas e possibilitarem o pleno desenvolvimento humano (...)

O conteúdo, que é maior do que as disciplinas, é também maior do que o espaço escolar, uma vez que a organização do trabalho pedagógico da escola é influenciada, também, por aquilo que cada sujeito que está na escola traz consigo - a cultura, a religião, a conformação familiar e as condições socioeconômicas. Estas características individuais (que conformam

uma característica coletiva marcada pela diversidade) dão à sua organização, uma dinâmica permanentemente desafiante que sempre conflita com a ordem homogênea da escola quanto à sua estrutura e padrão de funcionamento, desde que, o combate seja a ideologia e valores dominantes presentes na escola, como a cultura do individualismo, da competição e do aprender tão somente para as necessidades unidimensionais do mercado.

Como as redes de ensino, no geral, seguem um padrão de tempo e forma igual para todos, há sempre conflitos entre as características e necessidades desses sujeitos no interior da escola as quais incidem diretamente, nas suas condições de acesso, permanência e nos resultados do processo de ensino, como podemos ver, por exemplo, nas diversas estatísticas dos sujeitos da EJA e do campo.

A forma como a escola se organiza incide diretamente na *práxis* social dos estudantes, em todas as vivências da escola que alcançam as famílias e comunidades no seu entrono. O que se aprende na escola integra-se à vida das pessoas de muitas formas, mas não sem contradições. Significa, portanto, que as aprendizagens que se estendem no espaço comunitário podem contribuir para ratificar suas relações sociais ou para transformá-las. O que estamos enfatizando é que, a forma como a escola se organiza pode expandir ou limitar seus efeitos na formação dos estudantes e da comunidade. Quando a escola se articula com outras formas educativas sociais, por exemplo, retirar os movimentos populares, organizações sindicais, associações, ela alarga seus objetivos para uma direção de transformação da sociedade, e se assume, como parte comprometida com o processo, provocando efeitos diretos nas formas de gestão, no currículo e nos processos de avaliação.

É importante ressaltar, ainda, que mesmo que estas relações educativas da escola sejam ampliadas, os conflitos e confrontos com as determinações gerais da sua estrutura como rede de ensino

permanecerão. Como já apontamos, na sociedade capitalista, a escola (como instituição) carrega traços dessa lógica social e eles determinam seus objetivos e a estrutura de seus tempos, espaços, objetivos e toda a forma de seu funcionamento.

### **3. Fortalecimento das instâncias coletivas para retomada da autonomia e da diversidade na escola**

Vê-se que as perspectivas revolucionárias, assumidas por muitas escolas, abrem confronto com as propostas fechadas e reguladoras que tendem a se ampliar na escola capitalista, em especial no campo das relações de poder vigente no Brasil, mas, ainda assim, elas não escapam da racionalidade empresarial que é a forma concreta de ajustamento da escola ao interesse do capital. Essa racionalidade atravessa o fazer escolar dando-lhe um caráter cada vez menos coletivo e mais voltado ao controle e à subordinação. A autonomia que lhe é assegurada na LDB, não se concretiza em sua plenitude porque, como constatado, a instituição escolar é parte nesta engrenagem do metabolismo do capital, assim, o conjunto das políticas educacionais e a estrutura do sistema de ensino estão nesta conjuntura a serviço do processo produtivo. Portanto, há uma autonomia relativa, porém, pode ser muito bem validada para que sejam encontradas formas concretas de as escolas se fortalecerem para este confronto.

Toda escola pública integra uma rede de ensino e com ela estabelece uma relação de interdependência, ou seja, cada escola tem uma identidade própria. Ainda que todas devam observar os objetivos e diretrizes amplas que permeiam a política educacional, a escola não perde seu lugar de diálogo, de relação direta com os seus sujeitos e com as comunidades onde elas se assentam. Esta compreensão, que dá a cada escola uma fisionomia própria, é um dos pontos centrais do confronto das perspectivas progressistas e emancipatórias com a BNCC, que impõe um currículo padronizado, ferindo profundamente o sentido de identidade, autonomia

e diversidade asseguradas nos marcos legais. O segundo ponto de tensão é a concepção de formação, fundamentada numa concepção de conhecimento científico restrito, fragmentado, instrumental, racional, pragmático, daí não cabe nem a autonomia nem a diversidade.

Sem perder de vista que ao processo de avanço das reformas, somam-se a o caráter regulador e homogeneizador do currículo, a ascensão dos princípios empresariais e conservadores nos processos de gestão, o que resulta, em cada dia mais, as escolas serem pressionadas por regras e objetivos “comuns”, ainda que suas condições concretas sejam marcadas por tantas distinções e desigualdades.

Como dissemos, a articulação com outras práticas educativas é essencial, mas não suficiente para garantir sua resistência à lógica do capital. É imprescindível que dentro da escola, o coletivo seja fortalecido por um Projeto Político-pedagógico (PPP) claro e fundamentado em uma perspectiva de educação e de sociedade para além do capital. O PPP é o planejamento que expressa as intenções da escola e requer coerência entre suas partes (objetivos/avaliação; conteúdo/método), por esta razão, constitui-se instrumento orientador da OTP, instância que tornará possível avançar no exercício de seus princípios e objetivos. Lembramos que as particularidades devem sempre ser vistas na relação com a totalidade, e é nesta perspectiva que o PPP da escola é lugar de identidade e assume diferentes contornos, formas e finalidades.

A autonomia da escola e do professor está diretamente relacionada à compreensão de que a escola não é uma ilha, seus sujeitos têm histórias e vivem a vida real que lhes impõem limites e desafios diários. Sendo assim, requer que o trabalho pedagógico reconheça em sua organização os traços dessa vida concreta, dando aos objetivos do ensino, tanto as características universais (que dizem respeito aos conhecimentos historicamente acumulados na dimensão indissociável da apreensão-elaboração) quanto

particulares (aquelas que representam as demandas das práxis sociais dos sujeitos). Esse movimento explicita a compreensão de que o conteúdo escolar (contido no programa das disciplinas e nas atividades desenvolvidas pela escola) atua diretamente nas capacidades reais de os sujeitos alterarem a si mesmos e a realidade.

#### **4. Reflexões conclusivas sobre as possibilidades à organização do trabalho pedagógico no contexto de retrocesso da política educacional**

Tendo exposto o movimento objetivo histórico no qual a organização do trabalho pedagógico se insere, cabe indagar sobre as possibilidades do projeto de autonomia escolar quando toda formação na perspectiva de uma educação para o desenvolvimento humano está ameaçada. Seja pelo recrudescimento das relações desiguais capitalistas, seja pela política econômica do Estado de extrema-direita, obscurantista, inimiga dos direitos humanos, sociais e trabalhistas, ultraliberal, que se formou em 2016, desdobramento do golpe contra a presidente Dilma e que fortaleceu com a prisão do ex-presidente Lula e sua exclusão das eleições 2018, além da fraude da Lava-Jato, com o apoio da grande mídia e do judiciário e legislativo.

O avanço dos princípios hegemônicos sobre a educação fortaleceu-se ainda mais, com o governo negacionista da ciência que conta com aprovação de 70% da representação parlamentar, um congresso subserviente, entreguista da soberania nacional (com representante do agronegócio, mineradores, banqueiros, especuladores, grupos pentecostais conservadores), os quais têm interesses comuns para o desmanche da educação, saúde pública, privatizações e entrega de nossos recursos naturais e da soberania.

A estratégia dos “homens de negócios” no poder e idealizadores das políticas educacionais é potencializada pelo trabalho de setores representativos dos grupos dominantes como o Todos pela Educação, voltado para restringir a esfera pública às leis da competitividade do mercado mundial

e fazer da escola balcão de serviço, desvirtuando o papel dos sistemas públicos de ensino. Essa tem sido a Tarefa desempenhada com “maestria empresarial” no interior dos sistemas educacionais por órgãos econômicos como o Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE, os organismo multilaterais como UNESCO e UNICEF, bem como, as fundações e institutos correlatos tais como, Fundação Itaú Social, Bradesco, Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, entre outras, que formam o que Gramsci define como Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) cujo discurso ideológico e privatista invadiu todos os instrumentos da educação (currículo, material didático, a gestão escolar, as políticas de avaliação e a formação dos professores), tendo como diretriz uma educação pragmática, instrumental de “livre concorrência”.

Como reitera Lamosa (2020), o objetivo dessas organizações é “difundir projetos, ações e uma enorme variação de iniciativas dirigidas à educação brasileira, expressando nestas uma concepção de mundo e um projeto formativo para a classe trabalhadora” (p. 15). Para isso, foi preciso investir na escola como segmento do mercado, restringir a autonomia do trabalho escolar, instituir um conjunto de instrumentos legais de ataque à pesquisa, ao orçamento público e padronizar o currículo e a formação docente para alinhá-los aos interesses do sistema de avaliação que cumpre papel fundante na regulação da educação. A escola, fragilizada pela situação atual de forte pressão por indicadores e pela presença das plataformas tecnológicas que oferecem tudo pronto, uma vez aprisionada, tanto técnica como politicamente, acaba não encontrando resistência ativa no seu interior, para contrapor-se à atual ordem de ajustamento que lhe chega de forma austera.

No limite deste artigo indagamos: o que fazer? No campo das nossas pesquisas, acompanhar e fortalecer o debate (embate), via posicionamento

mais avançado das entidades científicas históricas como da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que articulam a formação inicial e continuada aos princípios e demandas históricas e coletivamente construída pela Resolução CNE/ CP n.2, de 1/07/2015. Para ANFOPE (2020, p, 25). Esta Resolução, fundamentada na perspectiva socio-histórica, dá ancoragem epistemológica e prática aos currículos de formação de professores e ao trabalho pedagógico a partir de *uma base comum nacional unitária*:

- **Sólida formação teórica e interdisciplinar** sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- **unidade teoria-prática** atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;
- **trabalho coletivo e interdisciplinar** como eixo norteador do trabalho docente;
- **compromisso social do profissional da educação**, com ênfase na concepção sócio histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;
- **gestão democrática** entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;
- **incorporação da concepção de formação continuada** visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
- **avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais** da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político pedagógico de cada curso/instituição.

Valemo-nos, portanto, da realidade concreta e de procedimentos investigativos com reflexões conceituais, buscando entender as relações entre o particular e o geral, em uma conjuntura de confronto de projetos históricos e de projetos de escolarização e formação, com a necessária reafirmação e atualização dos cursos acadêmicos com referencial teórico e pedagógico na defesa da educação emancipatória e de suas categorias: trabalho, modo de produção, classe social, formação humana (formação onminilateral), trabalho como princípio educativo, educação politécnica e ensino médio integrado. Faz-se fundamental, ainda, se estabelecer um consenso no campo educacional contra hegemônico, fortalecendo as ações contra ao desmonte das políticas públicas de qualificação dos profissionais de educação no Brasil, evidenciado pela novas Resoluções e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores (CNE/CP n°1/2020 e CNE/CP n° 02/2019).

Para Freitas (2019), é mais do que necessário combater a privatização, a “geocultura meritocrática” e a concorrência que se instauram nas escolas e nas relações entre professores e estudantes e colocar em pauta a construção de processos de vivência coletiva, de solidariedade e da auto-organização, reorientando as habilidades socioemocionais na BNCC, sob esse ponto de vista. E o mais importante, faz-se necessário mobilizar professores, estudantes e gestores em um amplo movimento antissistêmico, de baixo para cima, em articulação com outros setores da sociedade, em defesa da educação pública. Neste aspecto, corroboramos com o autor, é imprescindível fortalecer os organismos de classe, como sindicatos e partidos, como instrumento e instância de defesa coletiva, para continuarem na luta pelas reformas sociais estruturantes (reforma agrária, urbana, política, tributária) e pela defesa incondicional de uma política educacional emancipatória.

Portanto, autonomia e diversidade como bases para a escola no âmbito da organização do trabalho pedagógico, têm relação com a função social que ela ocupa no atual desenvolvimento e que reflete na subjetividade individual e coletiva. O desafio emerge mais uma vez, sob a base contraditória do capital, resgatar na escola o ensino para o aprimoramento da pessoa humana (desenvolvimento humano individual e coletivo), com os princípios pedagógicos mais gerais da formação em sua totalidade. Tendo em vista, que as regularidades das políticas educacionais (ultra) neoliberais no Brasil, em qualquer nível e modalidade, estão na dependência da intensificação e da unidade da luta organizada dos profissionais da educação, em sentido mais amplo, dos trabalhadores/as e de suas reivindicações históricas, na defesa de um projeto socialmente justo, sustentável, solidário, e conseqüentemente, da universalização da educação com qualidade social, laica, inclusiva para os filhos e filhas da classe trabalhadora, do campo e da cidade.

## **Referências**

- ANFOPE ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **DOCUMENTO FINAL DO XX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE 1 a 5 de fevereiro de 2021**. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%Bo-ENANFOP> Acesso 27 de Julho de 2021.
- CARVALHO, M. Souza. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. (Tese doutorado) - Universidade Federal da Bahia - 2011.
- DUARTE, Newton **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FREITAS, Luís Carlos. **Política de Formação no atual Cenário utraliberal e conservador**. 2019, ANFOPE – FORUMDIR – FORPAFOR/FORPIBID (Exposição não disponível).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In CALDART, Roseli. FRIGOTTO, Gaudêncio. Etc e tal. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, SP: Expressão Popular, 2012. (pp. 265 )

HOEVELER. Rejane Carolina. O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, ano 4, n. 5, p. 145-159, Ago/Dez, 2019 - ISSN 2526-1843

LAMOSA. Rodrigo. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela educação e a ideologia escola sem partido. In: LAMOSA (org). LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

MAGALHÃES. Ramon Mendes da Costa. O Instituto Ayrton Senna e as competências socioemocionais em tempos de pandemia COVID-19. In: LAMOSA (org). LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005

ROSAR, Maria de Fatima Felix . A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J6qPc97dwwjyWC9LmPBbr5p/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 15 de jun. de 2021

SHIROMA, Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. **Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança**. Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014

## A racionalidade Injuntiva e a Autonomia da Gestão Escolar

*Maria das Graças S. Ribeiro*<sup>1</sup>  
*Arlete Ramos dos Santos*<sup>2</sup>

### Introdução

Construir um conceito científico requer uma análise mais complexa de todos os meandros que o cerca, levando-se em consideração as suas vertentes epistemológicas. Desse modo, faz-se mister buscar, nos pressupostos filosóficos, aspectos que dão sentido ao termo, para, em seguida, compreender a essência atribuída neste estudo.

O conceito de “Racionalidade Injuntiva” foi aqui pensado tendo em vista a forma organizativa da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA), que se constitui de maneira verticalizada, conforme observamos na discussão sobre burocracia, principalmente de Weber (1999). Assim, a maneira como a SEC-BA organiza, articula e impõe as ações a serem desenvolvidas, em âmbitos escolares, pela gestão educacional, foco central desta pesquisa, a caracteriza como um órgão centralizador que não discute dialogicamente as metas a serem trabalhadas, pois, são justapostas verticalmente. Para tanto, com base nos estudos realizados e nos dados

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) professora da Educação Básica com vínculo efetivo na rede municipal de Bom Jesus da Lapa-BA Brasil, coordenadora pedagógica com vínculo na rede estadual em Bom Jesus da Lapa Ba; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE<sup>d</sup>); participa do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC/CNPq da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: galribo6@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Profa. Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem – DCHEL; Docente do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE<sup>d</sup>/UESB e do PPGE/UESC. Tem Doutorado em Educação FAE/UFMG e Pós-doutorado Movimentos sociais e Educação pela UNESP. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC/CNPq e da Rede Latino Americana Educação do Campo e Cidade-MS (Rede PECC-MS). E-mail: arlerp@hotmail.com

analisados criamos o conceito “Racionalidade Injuntiva”, que neste texto, apresenta como categorias as palavras: racionalidade e injuntiva, às quais serão discutidas posteriormente, numa tentativa de dar-lhes significado no contexto particular da gestão educacional perpassando por aspectos intrínsecos às ações dos gestores educacionais do campo na conjuntura atual, com destaque para a autonomia da gestão educacional.

### **1. A autonomia como princípio inerente ao processo criativo na gestão escolar**

A gestão escolar, enquanto espaço democrático de ação, requer autonomia como um importante princípio para a concretização do planejamento consolidado pela equipe pedagógica, administrativa e financeira, aspectos estes que devem estar atrelados ao processo criativo no ato de gerir. A concretização de ações pautadas nessa relação autônoma no âmbito educacional viabiliza a vivência de um trabalho que favorece todos, mediante a gestão colegiada em uma perspectiva democrática. No entanto, Barroso (1996) apresenta em seus estudos que toda autonomia é relativa, uma vez que as instituições educativas devem ter como ponto de partida para suas atividades os dispositivos legais nacionais (Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96; Diretrizes Curriculares), estaduais e municipais, assim como, as normas apresentadas pelas secretarias de educação.

Neste sentido,

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu

meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (BARROSO, 1996, p. 17).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, tem como característica mais marcante a descentralização, com ênfase na autonomia das escolas e na participação da comunidade nos processos decisórios, organizacionais e de execução, e a flexibilidade para a organização do trabalho escolar. Tomando como base tais princípios, podemos citar:

a) autonomia para a escola elaborar e executar seus projetos-pedagógicos; b) transferência de responsabilidade pela gestão da escola ao público diretamente envolvido, através de Associações de Pais e Mestres, Conselhos Escolares e equivalentes; c) flexibilização da organização escolar, a qual poderá se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios; d) flexibilização do calendário escolar, que deverá adequar-se às particularidades locais, inclusive climáticas e econômicas; e) flexibilização da avaliação, com progressão parcial, possibilidade de aceleração de estudos, reclassificação dos alunos independentemente da escolaridade anterior, promoção automática ou progressão continuada sem reprovação, possibilitando que os alunos possam ter uma formação contínua sem interrupções ou repetências; f) flexibilização do currículo, permitindo o acolhimento da diversidade e incluindo nos currículos conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; g) nova organização curricular, eliminação da clássica divisão entre as disciplinas; h) aferição e reconhecimento dos conhecimentos adquiridos por jovens e adultos por meios informais; p) possibilidade de organização das turmas ou classes com alunos de séries distintas, como níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares” (CARVALHO, 2005, p. 154-155).

Logo nos primeiros artigos da referida LDB, é resguardada e defendida a “gestão democrática do ensino público” (art. 3) e os “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares”

(art. 15). Emerge, nesse sentido, como uma tarefa desafiadora a elaboração e efetivação de um currículo que seja direcionado para a formação da autonomia e a escola, de fato, precisa querer se transformar. É preciso ocorrer, uma mudança de paradigma, de fundamentação teórico-metodológica a qual exigirá de todos os profissionais envolvidos muito estudo e, particularmente, engajamento.

Para tanto, é fundamental que se tenha clareza em relação à participação: [...] no âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia [...]. Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade. (PARO, 2005, p.40).

Numa retrospectiva histórica vê-se claramente que a SEC-BA, pautando-se nas exigências legais, efetivou as Eleições para Dirigentes Escolares em 2008. Esta iniciativa estava em consonância com os princípios explicitados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96. Além disso, a referida ação foi efetivada no propósito de, segundo constam o Decreto nº 13.202 de 19/082011, Decreto nº 13.297 de 16/0911 e INSTRUÇÃO 001 de 07 de outubro de 2011, “atender o anseio da comunidade escolar baiana por assumir coletivamente o processo decisório e colaborativo para a construção de uma educação de qualidade nas escolas”.

O processo seletivo apresentou como diretriz o estímulo à participação da comunidade escolar, nos termos destes Decretos, sendo realizado nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, em período e calendário definidos pela Secretaria da Educação. Historicamente, as ações concernentes à implantação das eleições para a escolha dos Dirigentes Escolares seguiram a sequência temporal abaixo delimitada:

2008 - O Processo Seletivo Interno para Dirigentes Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino foi construído de forma participativa pela equipe técnica da SEC juntamente com representantes da Associação dos Professores Licenciados do Brasil – Secção da Bahia (APLB-BA), da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa da Bahia e do Conselho Estadual de Educação (CEE), como uma estratégia de desenvolvimento e fortalecimento da gestão escolar.

2011 - A Secretaria da Educação do Estado da Bahia realizou, em 2011, a segunda eleição para Dirigentes Escolares na rede estadual de ensino. A participação de todos conjecturou-se como uma ação fundamental para a garantia do sucesso das eleições, segundo a SEC-BA em seu portal<sup>3</sup>. Pais, estudantes, professores e funcionários, nesse ínterim, devem avaliar a qualidade da aprendizagem e o ambiente escolar, para votar no candidato que ofereça as melhores propostas para a formação cidadã dos estudantes e qualificação da escola. Outrossim, professores e coordenadores pedagógicos, com base nos pressupostos legais elencados, têm um papel de extrema importância neste processo eleitoral, seja como candidato aos cargos de Diretor e Vice-Diretor de sua escola, votante ou membro da Comissão Seletiva Escolar, como os demais segmentos da comunidade escolar.

Esse espaço específico da SEC-BA traz à tona a máxima de que a eleição para Dirigentes Escolares é uma ação que foca o compromisso do Programa Todos pela Escola cuja premissa é “Fortalecer a gestão democrática e participativa na rede de ensino”<sup>4</sup>. Assim, criado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, o Todos pela Escola propõe dez compromissos para nortear suas ações e garantir aos estudantes da rede pública o direito de aprender e convoca toda a comunidade para cuidar da Escola.

---

<sup>3</sup> Disponível em <http://www.saeb.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=58>

<sup>4</sup> As informações mais pontuais acerca de todo o processo eletivo para dirigentes escolares, bem como legislação específica encontra-se em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/eleicoes-para-dirigentes-escolares>

Mediante os aspectos abordados, denota-se que a proposta em si é interessante visto que abre um espaço participativo nos âmbitos escolares fortalecendo o processo democrático. No entanto, ainda é proeminente a indicação de gestores segundo os preceitos estabelecidos por políticos ao se beneficiarem dessa prática para controlar e determinar como os gestores devem agir em seus cargos comissionados retirando deles a autonomia na execução das ações.

Paro (2005, p. 17) afirma que, “[...] a escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizada tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar”. Assim, o espaço escolar consubstancia-se como um dos únicos meios que podem propiciar o acesso aos saberes historicamente construídos. A gestão da educação em âmbito estadual é feita por meio da Superintendência de Políticas para a Educação Básica (SUPED), conforme demonstra a Figura 01.

Figura 01 - Organograma SUPED



O que se depreende do organograma exposto na Figura 01 é o que, essencialmente, ocorre na conjuntura educacional vigente e que, por sua vez, reflete nos âmbitos de ensino mais díspares, ou seja, a hierarquização do poder verticalizando as ações através das demandas da SEC-BA, representado pela Superintendência de Políticas para a Educação Básica – SUPED, no sentido de corresponder às cobranças segundo os princípios de eficiência, eficácia e efetividade. Observamos a existência de coordenações para todas as modalidades de ensino, porém, de forma vertical. Faz-se necessário o engendramento de novas formas de organização e efetivação das ações nos espaços escolares e que sejam cultivadas ressignificadas relações as quais valorizem princípios de convivência, que se respeitem limites individuais e coletivos, que a unidade escolar seja consubstanciada por um formato de construção dinâmica e pautada numa ação coletiva priorizando a função social.

No bojo das discussões já realizadas, faz-se importante também problematizar os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade como aspectos inerentes ao que hoje tem delineado como fatores necessários no âmbito da educação, principalmente, no que concerne ao aspecto de gestão das unidades escolares. Nesse contexto, Sander (1995) traz uma conceituação sobre os critérios de eficiência, eficácia, bem como de efetividade e relevância no cenário educacional e, por conseguinte, os articula de forma dialética para a consolidação de seu conceito de qualidade na gestão da educação.

Deste modo, a eficiência "[...] é o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo" (SANDER, 1995, p. 43). Cabe aqui deixar claro que o referido conceito circunscreve-se como um critério que abarca as dimensões instrumental e extrínseca. Por outro lado, a eficácia

"[...] é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos" (Idem, p. 46). O referido critério caracteriza-se como uma dimensão instrumental preocupando-se com a consecução dos objetivos intrínsecos, inerentes, essencialmente ligados aos aspectos de cunho pedagógico da educação. Em se tratando da efetividade, esta como um "[...] critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa" (Ibidem, p. 47). Haja vista, este representa um critério substancial extrínseco que reflete a capacidade de a educação responder às preocupações, exigências e necessidades da sociedade.

Ademais, vale ainda acrescentar que "[...] é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor" (Ibidem, p. 50), algo que está diretamente relacionado à atuação da educação no tocante à capacidade de propiciar melhorias no desenvolvimento humano e na qualidade de vida dos sujeitos e grupos que estão inseridos no sistema educacional e na comunidade como um todo. Diante dos aspectos salientados, o gestor agiria sob esse prisma como mediador, articulador e facilitador neste processo, pois, em se tratando do sistema hierárquico e a relação de poder que se efetiva na escola, conforme colocado por Paro:

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor da escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele

deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro lado, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridas [...]. (2005. p.11.).

Como se depreende do enunciado acima, a atuação e o espírito de liderança presentes no trabalho desenvolvido pelo diretor no contexto educacional tornam-se aspectos cada vez mais complexos e contraditórios tendo em vista o que se origina das suas ações nos bojos escolares, ou seja, exige-se um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, embora sem a autonomia em relação aos escalões superiores, bem como da precariedade das condições concretas. Além das determinações verticalizadas do Estado, o gestor deve cumprir o seu papel como responsável pela instituição, ter competência técnica, algo que nem sempre é garantido na sua formação já que precisa compreender questões jurídicas, financeiras, administrativas, pedagógicas, enfim, burocratizando cada vez mais as suas ações.

Acerca dessas questões, Gadotti (2004) destaca que não podemos pensar que a gestão democrática resolverá todos os entraves de Ensino ou da Educação: “mas a sua implementação suplanta a carência histórica de um processo democrático nas escolas emergindo como uma exigência da própria sociedade que a enxerga como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade” (GADOTTI, 2004, p. 92).

Destarte, o mesmo autor ainda corrobora com esse pensamento ao suscitar que;

Outro aspecto que merece destaque neste trabalho é o fato de que a atual prática gestonária nas escolas acaba exigindo dos diretores uma dedicação maior,

e às vezes plena, às questões administrativas, obrigando-os a tornar secundário o aspecto mais importante de sua atuação, ou seja, a sua responsabilidade em relação a questões pedagógicas e propriamente educativas, que se reportam à sociedade como um todo, e, especificamente à sua comunidade escolar (Idem, p. 92).

No entanto, uma coisa é pontual, o diretor precisa estabelecer uma atuação mediadora nesse contexto a fim de que haja a soma dos esforços conjuntamente com a comunidade. Assim, poderá implantar e desenvolver ações compartilhadas, práticas transformadoras e propor metas que corroborem para as decisões coletivas capazes de fortalecer a participação efetiva da comunidade. Somente a partir da soma dos esforços elencados é que poderemos almejar e, possivelmente, efetivar a tão sonhada e utópica gestão escolar democrática em sua essência (SANTOS, 2013; 2010).

Em linhas gerais, quando nos deparamos com as realidades mais distintas das escolas, torna-se notório que o enfoque burocrático rotiniza e mecaniza aspectos da vida humana, obstruindo a capacidade de ação espontânea (conforme as observações realizadas *in loco*). Enfim, essa adequação quase que em sua totalidade às demandas e exigências das instâncias superiores propicia um enfoque mecanicista e, no caso específico das organizações educativas, castram o desenvolvimento das capacidades humanas e limitam as possíveis interlocuções entre os sujeitos que vivem o “chão da escola” modelando-os para servirem aos requisitos da organização, ao invés de utilizar suas vivências para agregar às potencialidades inerentes aos mesmos. Pensamos que abrir um espaço para a dialogicidade seja um passo inicial para materializar-se uma das ações afirmativas que podem contribuir de forma significativa na abertura de caminhos que suscitem o hábito de refletir, estudar e discutir coletivamente sobre a democratização escolar refutando práticas imperiosas, castradoras e verticalizadas que insistem em ocultar as expressões dos sujeitos,

especialmente daqueles que fazem do campo a sua bandeira de luta e maximização de conquistas e direitos.

## **2. Racionalidade Injuntiva: algumas tessituras em análise**

Pensar a Racionalidade Injuntiva no âmbito da gestão escolar, foco aqui das tessituras postas em análise (SANTOS, 2020), traz à tona alguns meandros importantes que merecem ser destacados. Cabe enfatizar nas discussões apresentadas, um aspecto importante que incide sobre a trajetória estatal e os seus condicionantes históricos no que tange à reforma administrativa pública, por meio da qual o governo Fernando Henrique Cardoso propôs em 1995, conhecida como a segunda reforma administrativa do Brasil.

Em contrapartida, em outros tempos, com a integração mundial dos mercados e dos sistemas produtivos, os Estados podiam ter como um de seus objetivos fundamentais proteger as respectivas economias da competição internacional. Em detrimento dessas questões, Fernando Henrique Cardoso (1996) observou que “a globalização modificou o papel do Estado, [...] a ênfase da intervenção governamental agora dirigida quase exclusivamente para tornar possível às economias nacionais desenvolverem e sustentarem condições estruturais de competitividade em escala global”. (p. 10)

Nesse contexto, emerge um novo projeto educacional no cenário vigente, visto que a democratização do Estado direciona-se como tema central na teoria política contemporânea e seu processo de consolidação objetiva o enfrentamento das contradições estruturais, que se deflagraram nas mais diferentes concepções de reformas do Estado. Apesar dos pontos dissonantes, a literatura dedicada a essa temática apresenta em seus debates, pontos de intersecção que concebem a democratização como uma vertente que demanda o aprofundamento da *accountability*,

compreendida como a necessidade do Estado de prestar contas de suas ações à sociedade, cuja função precípua reside na criação de mecanismos democráticos de participação (SANTOS, 2013). Diante disso, a utilização do referido modelo se materializa como resultado de outros referenciais democráticos que chegam também ao campo educacional em diversos países, especialmente, no Brasil.

Vale enfatizar que a reforma iniciada pelo Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, engendrou-se como uma tentativa de superação da rigidez burocrática, sendo considerada como um passo inicial da administração gerencial no contexto brasileiro. Toda a relevância foi dada à descentralização tendo como escopo central a autonomia da administração indireta, partindo do pressuposto de que a rigidez da administração direta e a maior eficiência da administração descentralizada mereciam um destaque maior no contexto que emergia.

Assim, tomando como eixo basilar a flexibilização de sua administração buscava-se uma maior eficiência nas atividades econômicas do Estado, e se fortalecia a aliança política entre a alta tecnoburocracia estatal, civil e militar, e a classe empresarial.

Sob este parâmetro, o documento da Associação Nacional dos Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental (1994, p. 7-8), que reúne os gestores governamentais públicos, afirmava: “[...] o verdadeiro problema a ser enfrentado é a pesada herança de um processo de recrutamento e alocação dos quadros marcado simultaneamente pela falta de critérios, clientelismo e heterogeneidade na sua constituição”.

Contraditoriamente, esse documento é compreendido como um dos pressupostos defendidos à ideia de que a reforma do Estado no Brasil deve refletir as novas circunstâncias emergentes, dentre elas:

Novos Paradigmas Gerenciais: a ruptura com estruturas centralizadas, hierárquicas formalizadas e piramidais e sistemas de controle ‘tayloristas’ são elementos de uma verdadeira revolução gerencial em curso, que impõe a incorporação de novos referenciais para as políticas relacionadas com a administração pública, virtualmente enterrando as burocracias tradicionais e abrindo caminho para uma nova e moderna burocracia de Estado” (BRESSER PEREIRA, 1994, p. 3).

Cabe ainda acrescentar que esses Novos Paradigmas Sociais apontam a quebra com as estruturas que defendem a centralização, hierarquização e formalização de pirâmides e sistemas de controles pautadas nas concepções “tayloristas”. No cenário da educação vigente em nosso país, tal situação não foge à regra, pois o que se denota é que a implantação de políticas e *accountability* no âmbito educacional ocorre "mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição" (BROOKE, 2006, p. 378).

Diante disso, a presença do pensamento de Weber (1999) nos estudos organizacionais dá-se, no caso brasileiro, tendo como enfoque três eixos norteadores: a da absorção dos processos analíticos da sociologia interpretativa (*verstehende soziologie*), a discussão do formalismo burocrático e a dos sistemas de poder e sujeição internos às organizações. Assim como relatado por Weber, especialmente na análise da forma como a passagem do trabalho ascético para o trabalho burguês desembocou no trabalho sem encanto da atualidade, é perceptível nos dias de hoje uma concepção pragmática característica da prática racional, e o entendimento do valor-trabalho, próprio da ética econômica racional.

Outrossim, centraremos o nosso olhar para as contribuições de Weber no que se refere ao mal-estar inerente ao trabalho contemporâneo em

gestão educacional, espoliado da autonomia pela tecnificação, pela alienação e pela rotinização. Na concepção weberiana, a realidade não pode ser reduzida a nenhum esquema conceitual. Segundo ele, existem dois aspectos basilares de *hiatus irracionalis* entre a realidade e o conceito: a realidade é concreta, individual e definida pela singularidade de suas propriedades, visto que o conceito é necessariamente abstrato e geral.

No entanto, cabe aqui trazer um contraponto frente às premissas defendidas por Weber em sua análise acerca das questões burocráticas. Marx (1983), em seu livro “Crítica à Filosofia do Direito de Hegel”, contrariamente defende que:

Os assuntos gerais do Estado são os assuntos públicos, o Estado enquanto assunto real. A discussão e a decisão são a realização do Estado como assunto real. Pareceria evidente que todos os membros do Estado tivessem uma relação com o Estado considerando seu assunto real. A noção membro do Estado já implica que sejam um membro do Estado, uma parte do Estado, e que este os considere como uma parte das suas partes. Se existem como uma parte do Estado, é evidente que a sua existência social é já a sua participação real no Estado” (MARX, 1983, p. 179-180).

Marx faz uma análise da democracia para mostrar que o Estado moderno está longe de ser ou significar uma instância administrativa dos negócios públicos. Segundo ele, este mesmo Estado conjectura-se como uma *negatividade* da sociedade quando se faz referência às formalidades políticas que conduzem os indivíduos a se afastarem das decisões de seus interesses, pensadas nesse sentido como se elas não implicassem em interesses voltados à sociedade civil. Ele, categoricamente, repreende as demais formas de Estado quando desconsideram o papel do indivíduo nos assuntos públicos. Faz-se necessário, conforme elucida Marx, discutir as nuances e princípios da democracia inerentes à sociedade civil como aspectos que se transformam em sociedade política, isto é, em sociedade

concebida como real em que se possa participar “do poder legislativo de uma forma tão geral quanto possível” (MARX, 1983, p. 181). O Estado se apropria do tempo, das possibilidades que os sujeitos possuem para dar materialidade às suas intenções para explorar, fenômeno muito peculiar presente no sistema capitalista.

Nesse sentido, a análise marxista do tempo está relacionada à perspectiva de que o capitalista busca se apropriar cada vez mais do tempo livre do trabalhador para a aquisição da mais-valia. Sendo assim, cabe analisar que a categoria tempo tem sentido diverso do olhar do trabalhador para o do patrão, e que o patrão está observando como racionalizá-lo cada vez mais para produzir lucro, tornando o trabalhador um escravo do relógio, pois o seu tempo livre (de descanso) vai diminuindo cada vez mais com a precarização do trabalho ou aumento das funções. Nesse sentido, Marx reduz os trabalhadores à “carçaça do tempo”. (SANTOS, 2013, p. 168)

Todas as questões aqui debatidas trazem à tona a necessidade de repensar o Estado e a exploração da força de trabalho como aspectos que se imbricam ao fazer educacional. Pois, se os gestores não têm esse espaço de diálogo, de comunicação, de expressão, de posicionamento, de colocar voz naquilo que realmente é a demanda das escolas, resulta necessariamente em seguir um critério pré-estabelecido, pelos quais os assuntos direcionados às peculiaridades locais perdem força. Percebe-se, por sua vez, a continuidade de uma relação verticalizada, mas apesar de um discurso que leve a uma participação, este se limita àquilo que as estruturas maiores querem ouvir, emergindo como um impeditivo para que se efetive nos contextos escolares um espaço de interlocução maior.

Existe uma estreita relação entre a democracia e a burocracia de base racional-legal no que se refere à garantia de “direitos iguais” para todos, instituída com a expansão do Estado-Nação, o qual tem o papel de proteger os princípios do respeito, da razão, da ciência e sentimentos. A burocracia introduz a ideia de

igualdade perante o poder, radicalizada com a burguesia que também institui a noção de indivíduo. Nesse caso, o poder trata de maneira igual ou impessoal, sem reconhecer a nossa diversidade (SANTOS, *Ibid* p. 202).

A burocracia, nesse sentido, torna-se um empecilho para que as vozes dos sujeitos, especificamente dos gestores escolares, ecoem, corporifiquem-se como ações concretas, capazes de transformar as realidades pautadas em concepções inerentes às especificidades e anseios da comunidade escolar de acordo com os interesses do sistema hegemônico. Marx enfatiza que:

Onde a 'burocracia' for o novo princípio, o interesse genérico do Estado começa a converter-se num interesse 'a parte' e, por conseguinte num interesse 'real'; e luta contra as corporações do mesmo modo que toda a consequência luta contra a existência dos seus pressupostos (1983, p. 74).

Este ordenamento muitas vezes causa um impeditivo, para que as vozes sejam silenciadas, limitadas, ocultadas. Assim, os princípios burocráticos e injuntivos imperam, calam-se também os contraditórios, as lutas e manifestações de resistência frente às corporações materializadas através do Estado nas escolas. O real materializa-se em injunção, no sentido pleno da expressão ao afirmar-se, conforme explicita Marx, que este mesmo Estado não passa de uma *negatividade* da sociedade quando pensamos nas formalidades políticas para afastar os indivíduos das decisões de seus interesses, dos aspectos que transcendem à formalização de uma visão equidistante da realidade concreta pensada para os sujeitos.

[...] a transformação efetiva de qualquer sociedade, e a brasileira não foge à regra, terá que passar pela superação da relação dirigente/dirigido se a sua meta for realmente a igualdade e a liberdade. Não basta superar o antagonismo fundamental entre capital e trabalho, mas todas as separações que lhes

são estreitamente vinculadas ou que, preexistentes, a ele se amoldaram funcionalmente (PRESTES MOTTA, 1979, p. 129).

Nas análises que se seguem, buscar-se-á esforços teóricos e analíticos na tentativa de compreender as contradições presentes nesse debate, no qual as relações de poder assumem relevância central, constituem o *Telos* da discussão. Pautaremos este estudo numa análise da burocracia como uma das dimensões fundamentais na construção do poder na sociedade moderna e contemporânea. Recorreremos à sociologia da dominação em Max Weber para a elaboração dessas reflexões as quais emergem como “um objeto natural, isto é, como a única forma existente e possível de organização” (PRESTES MOTTA, 1986, p. 13).

### **3. Uma abordagem sobre as categorias do tema**

Etimologicamente, a palavra *racionalidade* vem do latim *rationabilitas.atis*, que quer dizer “característica ou particularidade do que é racionável; passível de ser racionado”. (JUFIASSU, 2008, p. 233). Em se tratando da palavra *injuntiva*, a mesma também se origina do latim *o lat. injunctus*, e significa *infligir; aplicar*. Conforme elucidado no dicionário de Filosofia, a expressão “racionalidade” expressa a característica daquilo que é racional (Ibid, 233). Weber (1999) traça uma relação do termo racionalidade com a ação racional, enfatizando duas acepções concernentes ao termo: à priori conjectura-se como a *ação racional valorativa*, engendrada como a realização de acordo com certos valores, a exemplo de rituais culturais; a segunda, por sua vez, faz menção à *ação racional instrumental*, a qual traz à tona a necessidade de objetivar fins e objetivos específicos voltados para o capitalismo e para a técnica. Sendo assim, “a racionalidade é o estabelecimento de uma adequação entre uma coerência lógica (descritiva, explicativa) e uma realidade empírica” (Ibid, 233).

Conforme Aristóteles, na *Metafísica I* e *De Anima II*, capítulo 3, o homem como um ser que possui razão e tem desejo de saber, “a possibilidade de ensinar é indício de saber” (ARISTÓTELES, *Metafísica I*, p.212). Nesse sentido, o homem como animal racional é um ser que, além de corpóreo e sensitivo, é dotado de razão. Desde a clássica formulação de Aristóteles de que o homem é um animal racional, capaz de dizer a si e ao mundo, o tema da razão e a formação de sujeitos racionais tem sido central para a educação.

O empirismo, proposto por Bacon, aposta na emergente ciência do seu tempo, dizendo que o homem poderá “prever para prover”. Todavia, a racionalidade ocidental revela-se no modo de fazer ciência, conforme o projeto baconiano-cartesiano, fenômeno este que foi predominante desde a modernidade até o século XX, período em que começou a ser criticado. O que se denota é que nenhum conhecimento pode suscitar legitimidade, veracidade e cientificidade se não atender às exigências de um tipo específico de racionalidade desenvolvida pelas ciências empírico-matemáticas de objetivação do mundo que se engendravam como proeminentes naquele contexto histórico.

Outra vertente formulada acerca da racionalidade moderna diz respeito ao racionalismo. A racionalidade moderna originou-se no empirismo e no racionalismo do século XVI. Nesse contexto, Descartes desenvolve seu pensamento influenciado pela questão do método e pela necessidade de romper com as premissas que havia recebido em sua formação. Para ele, não se trata apenas de interpretar a natureza, mas também de tematizar a validade do conhecer para dar consistência teórica ao conhecimento.

Segundo Descartes, o bom senso representa a melhor coisa do mundo a ser compartilhada, uma vez que cada um se julga tão bem provido, e que,

[...] mesmo os mais difíceis de contentar em qualquer outra coisa não costumam desejar tê-lo mais do que têm. Não é verossímil que todos se enganem nesse ponto: antes, isso mostra que a capacidade de bem julgar, e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se chama o bom senso ou a razão, é naturalmente igual em todos os homens (DESCARTES, 2009, p. 37).

Dessa maneira, ele afirma que a capacidade de enxergar aspectos dissonantes entre aquilo que é verdadeiro e o que é falso torna os homens iguais. O fator racional iguala todos e apenas a maneira de tornar tal vertente aplicável através da razão poderá diferenciar os indivíduos, pois a aplicação estaria sob a égide dos conhecimentos adquiridos, dos costumes e da religião. Descartes ainda considerou que não está em nosso poder a capacidade de discernir as mais verdadeiras opiniões, mas que devemos seguir as mais prováveis, decidindo por algumas, não incorrendo na fragilidade de aceitar conceitos pré-estabelecidos, ou seja, faz-se mister não considerar que sejam duvidosas, à medida que se relacionam com a prática. Acreditava também que deveria vencer ele mesmo e mudar seus desejos ao invés da ordem do mundo, pois a capacidade de acreditar que nada está completamente em nosso poder a não ser nossos pensamentos era uma convicção defendida por ele. Por fim, partia do pressuposto de que devia ser necessário usar sua razão e adquirir mais conhecimento e verdade através de seu método. Numa análise acerca da “máquina humana”, emergiu certa imprecisão no que se refere dualismo cartesiano: corpo *versus* alma. Nesse sentido, Descartes reforçou a ideia da imortalidade da alma humana (DESCARTES, 2009, p. 99).

Concomitantemente, a ideia moderna de uma razão, pensada como uma força que possibilitará ao homem a capacidade de atuação no mundo, como um ser consciente de seu próprio valor, é discutida também por Hegel. No entanto, são diferentes as posições de Kant e Hegel. Em Kant, a razão teórica se circunscreve no âmbito da experiência e a razão prática

funda a moral autônoma. Segundo a concepção kantiana, “Não há dúvida de que todo conhecimento começa com a experiência [...], nem por isso se origina todo ele da experiência” (KANT, 1974, p. 24). Em seguida, suscita uma indagação: “[...] existe um conhecimento independente da experiência e inclusive de todas as impressões dos sentidos?” (*Ibidem*). Como se vê ele afirma, categoricamente, a existência de um aspecto dual entre o inteligível (liberdade) e o sensível (natureza). Em contrapartida, Hegel posiciona-se de modo inverso à dualidade sujeito-objeto, apropriando-se da identidade entre as determinações do pensamento e do objeto. Segundo ele, a razão deve juntar os fragmentos e reuni-los num todo para que o movimento do real lhes configure significado.

Consubstanciado às questões já suscitadas, Hegel vem demonstrar que a racionalidade do real só pode ser percebida nas suas manifestações objetivas na história enquanto práxis (compreendida como atividade consciente objetiva), algo que não está livre de contradições, pois essa racionalidade está permeada de “impurezas” históricas que concretamente corrobora para a composição do próprio real. Assim, refere-se a uma unidade dialética e que não se limita à dualidade racional e real, na qual se entrecruzam através da sua própria negação, em suma, tais vertentes conjecturam-se como a razão de ser humano.

Entrementes, Ricoeur faz alusão aos aspectos supracitados mencionando que

A filosofia de Hegel sublinha que a racionalidade do real é conhecida através de suas manifestações na história, o que se opõe a toda reconstrução platônica da realidade segundo modelos ideias. A filosofia de Hegel é bem mais neoplatônica do que neoplatônica (2015, p. 20).

Portanto, com base nas proposições mencionadas acima, percebe-se que somente na razão consciente de si é que este ser se torna capaz de

transcender a imediatidade do entendimento em direção às mediações capazes de captar o racional no positivamente que se engendra através da sua própria negação por meio da unidade dialética justaposta em suas diferentes determinações como um todo o qual envolve a essência e aparência.

Cabe acrescentar que no dicionário de Filosofia (1997, p. 358), a expressão essência traduz-se como aquilo que constitui a natureza de um ser, de uma coisa, ou seja, é o desvencilhar daquilo que não se conhece na imediatidade. Por outro lado, o termo aparência (1997, p. 68) apresenta dois aspectos diametralmente opostos: a ocultação da realidade de tal modo que essa só pode ser reconhecida quando se transpõe a aparência e se abstém dela. Já o conhecer representa libertar-se das aparências, do engano; e o segundo emerge como a manifestação da realidade, de uma maneira em que esta passa a encontrar-se na aparência da sua verdade.

Ao tecer críticas a Kant, Hegel apresenta bases teóricas que nos permitem perceber que a razão é algo intrinsecamente relacionado ao ser que, historicamente, se torna incapaz de agir e desenvolver uma consciência de si enquanto ser dotado de liberdade, pensando somente em sua realidade como objeto exógeno, diametralmente oposto ao sujeito, e, por sua vez, tomando como ponto de partida, princípios pautados em conceitos permissíveis, somente se a razão for compreendida universalmente de forma purificada da contradição, algo proposto por Kant na sua concepção de razão pura.

É salutar ainda afirmar que esse processo de demarcação científica também incidiu sobre o aspecto fragmentário da ciência, ao corroborar para a compartimentação e especialização do conhecimento científico produzido, de modo classificatório as ciências entre exatas, da natureza e sociais, de tal modo com o objetivo de dar subsídios para que o processo

produtivo seja . Concatenado às proposições já discutidas. Nesse sentido, Freitas afirma:

Ora, no capitalismo monopolista o processo produtivo foi submetido a uma fragmentação sem precedentes. Para maximizar o lucro era necessário expropriar o processo de trabalho do trabalhador, separar o momento da concepção e o momento da execução e manter o monopólio sobre o conhecimento do processo de trabalho para estabelecer o controle do ritmo da qualidade. O trabalho é parcelado e sofre, com isso, profunda degradação (BRAVERMAN,1977). Tornando-se íntima aliada do processo produtivo, a própria ciência não poderia ter escapado a tal fragmentação (FREITAS, 2008, p. 106).

No que tange ao aspecto injuntivo, muito presente nas Secretarias de Educação e outras empresas, este traz em sua etimologia o significado de imposição ou pressão das circunstâncias; exigência: injunções da função pública. Em sua obra “Economia e Sociedade”, Max Weber (1999) faz alusão ao funcionamento específico do funcionalismo moderno, o qual manifesta-se da seguinte forma:

Rege o princípio das competências oficiais fixas, ordenadas, de forma geral, mediante regras: leis ou regulamentos administrativos, isto é: 1) existe uma distribuição fixa das atividades regularmente necessárias para realizar os fins do complexo burocraticamente dominado, como deveres oficiais; 2) os poderes de mando, necessários para cumprir estes deveres, estão também fixamente distribuídos, e os meios coativos (físicos, sacros ou outros) que eventualmente podem empregar estão também fixamente delimitados por regras; 3) para o cumprimento regular e contínuo dos deveres assim distribuídos e o exercício dos direitos correspondentes criam-se providências planejadas, contratando pessoas com qualificação regulamentada de forma geral (WEBER, 1999, p. 202)

Nas experiências vivenciadas hoje no funcionalismo público, principalmente em se tratando da gestão educacional, cada vez mais veemente as ações são cobradas de forma verticalizada, obedecendo aos princípios burocráticos ressaltados por Weber no tocante à eficácia e eficiência no atendimento às questões burocráticas. Exige-se condições prévias no momento de empregar o funcionalismo, a técnica na divisão do trabalho e um conhecimento especializado. Ao gestor, cabe a função de colocar em prática as demandas, não havendo um espaço de interlocução entre estas e o que, de fato, são os anseios e especificidades de todos os sujeitos que compõem a realidade educacional.

A possibilidade de controlar eficazmente o funcionalismo está vinculada a condições prévias. Além de empregar na administração a técnica da divisão do trabalho, a posição de poder de todos os funcionários fundamenta-se em conhecimento, em dois sentidos. Primeiro, o *conhecimento especializado*, adquirido na preparação específica - um saber "técnico" no sentido mais amplo da palavra (WEBER, 1999, p. 568).

No que se refere às questões acima suscitadas, as organizações burocráticas têm, como uma de suas principais funções, a capacidade de reproduzir o conjunto de relações sociais determinadas pelo sistema econômico dominante, ou seja, engendram-se como uma categoria histórica inerente à história dos modos de produção. Todavia, a organização burocrática não é estudada sistematicamente tendo como pressuposto fundamental a análise do produto de determinações históricas que refletem um dado período da economia e da técnica, mas sim um objeto natural, como se tal fenômeno representasse a única forma possível e existente de organização.

Conforme elucidada Weber, o quadro administrativo burocrático detém um tipo específico de dominação e esta pode ser denominada como dominação legal. Ela é pautada na “crença na legitimidade das ordens

estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação” (1999, p. 141).

De acordo com Motta (2004, p. 31), a previsibilidade conjectura-se como característica desejante nas organizações, em seu parâmetro de modelo ideal. Em face a uma determinada situação, o funcionário já sabe como agir, baseando-se nas diretrizes, nas normas organizacionais e disciplinares, nos métodos e rotinas, nos padrões previamente definidos. Seu comportamento, o comportamento de todos os participantes da organização, torna-se então muito mais previsível, muito mais preciso, muito mais controlável. No que se refere à escola, nota-se tal realidade nos exames, nos diversos critérios de seleção, de promoção e nos programas ofertados. “A compulsão burocrática transparece claramente no meio acadêmico” (MOTTA, 2004, p. 232).

A expressão usada no conceito trabalhado aqui (Racionalidade Injun-tiva) representa o ato de injungir, ou seja, de instruir, ordenar, de estabelecer leis, regras, no intuito de que alguma ação, costume ou circunstância ocorra efetivamente. A injunção é bastante frequente no cotidiano de grande parte das pessoas, já que podemos encontrá-la em algumas situações durante a interação verbal oral – quando recebemos ou damos ordens a alguém.

Ao fazer um recorte histórico, vê-se nitidamente que o mercado se estabeleceu como padrão para o público. Os princípios norteadores da administração científica defendidos por Taylor pressupunham a capacidade de acelerar o processo produtivo, por meio da divisão do trabalho; da especialização; do controle gerencial; da padronização, tomando como base a aplicação de métodos científicos para uniformizar e reduzir custos.

Destarte, é o que se vê hoje com os "métodos replicáveis" de apostilas no ensino superior ou na venda de sistemas de ensino, ou em parcerias que vendem um pacote pronto. Assim, se verifica que muitos dos

elementos propostos por Taylor estão bem presentes nas propostas atuais de gestão de mercado para o público, apesar de o discurso ser de modernização na gestão proposto pelo Estado.

“Reconstruir o Estado”, conforme defendia o então ministro Bresser Pereira (1997, p.11) significava diminuir o tamanho do Estado, desregular a economia, aumentando a governança e a governabilidade. Tais ações tinham como primazia a privatização, terceirizações e a transferência de serviços públicos para organizações não-governamentais (“publicização”).

Em se tratando do Estado da Bahia, a proposta de descentralização não é diferente<sup>5</sup>, e tem implicado diretamente o que estamos aqui denominando de Racionalidade Injuntiva para tratar da função desempenhada pelos gestores das escolas estaduais, na medida em estes profissionais têm perdido cada vez mais a sua autonomia na função, a qual está regulamentada pelos ditames dos pressupostos legais preconizados pelo Estado capitalista, e, ao mesmo tempo, esta função é apropriada pelas Organizações Sociais, por meio da terceirização da educação pública.

#### **4. Observações sobre a racionalidade injuntiva no contexto investigado**

Neste recorte da pesquisa de mestrado que ora apresentamos, realizamos a análise do documento “*O Projeto de publicização dos serviços de suporte administrativo e operacional no âmbito das Unidades Escolares Estaduais da Bahia*”, o qual se trata de um projeto voltado para a parceria/terceirização de diversos serviços da área educacional para as Organizações Sociais. Todavia, foi a partir dessa análise que criamos o conceito de Racionalidade Injuntiva para caracterizar o acirramento da retirada da autonomia das gestões das escolas estaduais subjacente a este

---

<sup>5</sup> Projeto de Publicização dos serviços de suporte administrativo e operacional no âmbito das Unidades Escolares Estaduais da Bahia Este trabalho foi elaborado em atendimento à Portaria nº 753, de 30 de agosto de 2019, que instituiu a Comissão de Publicização, responsável por elaborar o Projeto de Publicização dos serviços de suporte administrativo e operacional no âmbito das Unidades Escolares Estaduais da Bahia

documento, e que vem sendo implementado no referido Estado. Este projeto tem como função precípua promover a publicização dos processos de suporte administrativo e operacional de Unidades Escolares Estaduais (UEE), quais sejam: limpeza, segurança, tecnologia, manutenção, preparação de alimentos, portaria, tecnologia da informação e comunicações, secretaria, biblioteca, instalações esportivas e substituição temporária de professores. De acordo com a SEC-BA,

A implementação de um modelo de apoio às escolas se dará por meio da publicização das atividades de suporte administrativo e operacional e da contratação de organizações sociais. Dessa forma, busca-se, progressivamente, atender de forma mais célere a uma grande demanda reprimida por manutenção e apoio; ao mesmo tempo em que os gestores escolares terão mais tempo para se dedicarem às questões pedagógicas e à supervisão (e não mais a execução direta) do suporte às suas atividades finalísticas de ensino. Um parceiro poderá prover tal suporte de uma forma muito mais efetiva na medida em que terá mais agilidade para comprar, contratar serviços (de manutenção, instalações, reparos) e materiais de consumo, além de proceder à contratação de profissionais de apoio (2019, p. 6-7).

Em suas entrelinhas, o projeto enfatiza que estes processos de suporte são importantes para o desempenho satisfatório dos processos finalísticos de natureza pedagógica. De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE (2019, p.1),

“O Projeto baiano, que se assemelha a outros em andamento em algumas unidades da federação, ganhou status de legalidade em 2015, quando o Supremo Tribunal Federal julgou em definitivo a ação direta de inconstitucionalidade (A<sup>6</sup>DI) nº 1.923, de autoria do Partido dos Trabalhadores (PT) e do Partido Democrático Trabalhista (PDT), contra a Lei 9.637, de 15 de maio de 1998,

---

<sup>66</sup> Enquanto o neoliberalismo propõe a privatização e o Estado mínimo, a Terceira Via pretende reformar o Estado, que passa a ser o coordenador e avaliador das políticas, mas não mais principal executor. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 19, n.32, jan.-jun.-2009, p.17-35.

aprovada em meio às políticas neoliberais do então governo Fernando Henrique Cardoso.

É importante destacar que o propósito da ADI foi o art. 1º da referida norma (a Lei 9.637, de 15 de maio de 1998), cujo texto traz:

Art. 1º - O Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei (BRASIL, 1998).

Ao julgar essa ADI nº 1.923, de autoria do Partido dos Trabalhadores (PT) e do Partido Democrático Trabalhista (PDT), o Superior Tribunal de Justiça – STF considerou a Lei nº 9.637/1998 como inconstitucional e entendeu que trata de um “processo de privatização dos aparatos públicos por meio da transferência para setores não estatais dos serviços nas áreas de ensino, saúde e pesquisa, dentre outros, transformando-se as atuais fundações/órgãos públicos em organizações sociais (CNTE, 2019) ”.

Ainda assim, se observa que o Governo da Bahia elaborou o Projeto citado anteriormente, no qual consta uma análise conjuntural baseada no provimento de serviços de suporte administrativo e operacional predominante nas próprias unidades escolares, e, posteriormente, através da Secretaria da Educação, são apontadas diversas limitações. Mas, observa-se uma descrição que busca justificar a terceirização e/ou forma de privatização da educação pública por meio da retirada de autonomia das gestões escolares e da transferência de recursos públicos para a rede privada. Todavia, o governo da Bahia, através da SEC-BA, tem buscado consolidar esse modelo de parceira com as Organizações Sociais, numa justificativa de estar fazendo o “melhor” para a educação pública e de qualidade, uma vez que para este Governo,

“[...] a implantação desse novo modelo de gestão para a educação no Estado da Bahia pode representar um avanço em termos de gestão administrativa e operacional das UEE, assegurando as condições de trabalho e de aprendizado necessárias para o alcance de melhores resultados educacionais (BAHIA, 2019, p. 7).

Sequencialmente, este governo desenvolve uma proposta segundo a qual o suporte administrativo e operacional passaria a ser provido por uma organização social parceira, com vistas a prover melhores condições de trabalho para os profissionais da educação e melhores condições de ensino-aprendizagem para os alunos, e de forma mais vantajosa para o estado da Bahia. Uma das suas principais características é a publicização dos processos de suporte administrativo e operacional no contexto das Unidades Escolares Estaduais (UEE), algo que, em primeira instância, em escala piloto, teria como foco específico as regiões das cidades de Salvador, Alagoinhas, Ilhéus e Itabuna – muito embora a implantação tenha um alcance ainda mais amplo escalável para todo o Estado da Bahia, no devido tempo e à medida em que os resultados se mostrarem mais eficazes e satisfatórios. Encontramos no referido Programa o seu objetivo geral:

Obter ganhos de economicidade e eficiência na utilização dos recursos para melhor gerir os processos de suporte administrativo e operacional das unidades escolares da rede de ensino público do Estado da Bahia, proporcionando a melhoria da qualidade dos processos pedagógicos, das condições de trabalho dos profissionais da educação e das condições de aprendizagem dos alunos (BAHIA, 2019, p.4).

Com esse Projeto, observa-se que o Governo da Bahia parte do princípio de que os agentes públicos e suas instituições não possuem competência suficiente para administrar e gerir as escolas públicas. “Com isso, abre mão de investir na formação dos profissionais e em canais de

diálogo entre educadores, gestores e sociedade, com vistas a fortalecer os conselhos escolares e os órgãos de controle social das verbas públicas” (CNTE, 2019, p.2). Diante disto, percebemos que as teorias de administração gerencial não são apenas discursos, também influenciam a gestão educacional. Assim como o neoliberalismo e a Terceira Via<sup>7</sup> trouxeram influências do quase-mercado para a administração pública. É neste contexto que a terceira via se engendra como “uma ‘nova’ força político-ideológica capaz de superar as polaridades e os conflitos trazidos do modelo anterior, ao mesmo tempo em que proclama as vicissitudes engendradas pela globalização e o engajamento do conjunto das instituições do Estado, das forças políticas e da sociedade civil aos “Novos Tempos”” (GUIOT, 2006, p. 57). Deste modo, a gestão democrática da educação, princípio consagrado no art. 206, VI da Constituição Federal de 1988, e em outras várias legislações de âmbito nacional, estadual, distrital e municipal, é desconsiderada para dar lugar a agentes de direito privado, supostamente mais eficientes.

Destarte, apesar de termos avançado na materialização de direitos por meio da legislação, ainda apresentamos sérias dificuldades na implementação de novas estratégias, não só pela ofensiva neoliberal estabelecida, como também devido a nossa cultura democrática ser, essencialmente, embrionária. Por conseguinte, tal aspecto emerge como facilitador para que se consolide o consenso que perpassa entre a lógica de mercado e de produto, em detrimento da lógica democrática. E isto pode ser observado na Racionalidade Injuntiva na medida em que a SEC-BA destaca que o diretor deixará de ter a autonomia para resolver as questões

---

<sup>7</sup> Terceira Via, aqui entendida como uma corrente da atual social democracia. Enquanto o neoliberalismo propõe a privatização e o Estado mínimo, a Terceira Via pretende reformar o Estado, que passa a ser o coordenador e avaliador das políticas, mas não mais principal executor. PERONI, Vera Maria Vidal Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil. (pp. 17, 18). EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 19, n.32, jan.-jun.-2009, p.17-35

depreendidas da sua função nas escolas, para que estas sejam resolvidas no âmbito desta Secretaria, conforme se observa nas orientações:

É fundamental, nesse contexto, que o diretor escolar esteja em constante contato, comunicação e colaboração com o NTE, provendo dados e informações relevante sobre a situação escolar, possíveis propostas de soluções, dentre outros fatores, que favoreçam a consolidação de uma visão sistêmica das unidades escolares do NTE que, em decorrência, será repassada à SEC. Em posse de tais informações, será possível à SEC tomar as devidas medidas corretivas em termos de políticas e novos planos de ação, em âmbito estadual (BAHIA, 2019, p. 12).

O que se denota, dessa forma, é que a burocracia representa um aglomerado de normas que regulam um meio para adquirir êxito em seus processos administrativos. Ao passo em que, por outro lado, em decorrência de seus métodos, acaba dominando os indivíduos, subordinando-os aos preceitos implementados num determinado espaço, corroborando para a manipulação das suas condutas, ao ponto de impedir a sua autonomia.

A burocracia é mais plenamente desenvolvida quanto mais se desumaniza, quanto mais completamente alcança as características específicas que são consideradas como virtudes: a eliminação do amor, do ódio e de todos os elementos pessoais, emocionais e irracionais, que escapam ao cálculo. (WEBER *apud* MOTTA, 2004, p. 17).

Ademais, as organizações burocráticas não se condicionam a pensar e/ou expressar quaisquer sentimentos voltados para favoritismo, gratidão, demonstrações de afeto, antipatia ou antipatia, entre outros. Em última instância, prezam pela racionalidade e primam pela eficiência. Cumpre salientar que o conteúdo do documento analisado (*Projeto de publicização dos serviços de suporte administrativo e operacional no âmbito das Unidades Escolares Estaduais da Bahia*) demonstra que este tem como foco a contratação de pessoal e de serviços administrativos e operacionais sem a

necessidade de concurso e licitação. Desta forma, além de interferir diretamente no processo de gestão das UEE, “admite a terceirização integral do quadro de pessoal administrativo e abre espaço para a contratação de professores mediante contratos intermitentes, entre outros previstos na CLT, sem direito ao piso da categoria e às progressões no plano de carreira” (CNTE, 2019, p.2).

Ao falarmos sobre relação de poder, especificamente no tocante à discussão acerca da gestão educacional, temos que abordar a autoridade no âmago da escola, no sentido de que a mesma seja compreendida como um mecanismo para possibilitar o funcionamento e a autonomia da escola em sua essência. No que tange a essa questão, Paro traz a seguinte abordagem:

Mas, se a transformação da autoridade no interior da escola for entendida como uma quimera, se a participação efetiva das camadas trabalhadoras nos destinos da educação escolar for uma utopia no sentido apenas de sonho irrealizável, e não no sentido que falando de escola como algo que possa contribuir para a transformação social e, definitivamente, devemos deixar cair as máscaras e as ilusões com relação à escola que aí está e partir para outras soluções, ou então cruzar os braços e esperar passivamente que os grupos dominantes, por meio de suas “reformas” e acomodações” de interesses, continuem nos fazendo engolir as soluções paliativas dos que os mantêm permanentemente no poder (2005, p. 14).

À luz dos posicionamentos supracitados pelo autor, cabe enfatizar para os que se propõem a assumir a gestão escolar, a necessidade de desenvolver um conjunto de competências, tais como dar suporte e apoio às equipes de trabalhos, estabelecer um vínculo relacional com as pessoas envolvidas no processo escolar, incentivar a formação continuada, bem como administrar os recursos físicos, patrimoniais e materiais. Enfim, o diretor deve dirigir, coordenar e assumir no grupo o compromisso para que a escola funcione no trabalho coletivo, numa construção conjunta,

pautada na interlocução dos desejos almejados pela comunidade. Para tanto, faz-se imprescindível que suas ações sejam permeadas de autonomia e não rechaçadas pelas cobranças e exigências burocráticas exacerbadas vindas de instâncias superiores que diminuem as iniciativas próprias e silenciam as vozes daqueles que vivenciam as intempéries da comunidade escolar.

## 5. Inferências conclusivas parciais

Sob o prisma analítico da perspectiva dialética, o conceito ora apresentado neste trabalho enseja como uma oportunidade de análise acerca das categorias trabalhadas na lógica da racionalidade pensada aqui como um fator preponderante e suscitador da dualidade na gestão educacional do campo. Nesse sentido, questionamos: Como a ação desenvolvida pelos gestores diante de um cenário de exaustão propiciado pelas exigências burocráticas tem sido pensada, articulada e conduzida?

A questão mencionada permite inferir que a Racionalidade Injuntiva pode representar um fator que inibe a autonomia e o processo criativo e impossibilita a abertura de caminhos que conduzam ao hábito de refletir e discutir coletivamente sobre a democratização escolar que, essencialmente, ocorre na conjuntura educacional vigente e que, por sua vez, reflete nos exemplos de ensino mais díspares, ou seja, a hierarquização do poder verticalizando as ações através das demandas de órgão superiores.

## Referências

ARISTÓTELES. **Metafísica**, v. II. Texto grego e trad. de Marcelo Perine. Introd. e comen. de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2002.

BRASIL (2007). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos SENAD/MEC. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, DF. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: . Acesso em: 16/06/2020.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A Reforma do Estado nos Anos 1990: Lógica e Mecanismos de Controle**. Trabalho apresentado na segunda reunião do círculo em Montevidéu, Barcelona, 25-26 abril.

BROOKE, N. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, ago.2006.

CARDOSO, Fernando Henrique (1996) **“Globalização”**. Conferência pronunciada em Nova Delhi, Índia, janeiro 1966. Publicada em O Estado de S.Paulo, 28 de janeiro, 1996.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Autonomia da Gestão Escolar: Democratização e Privatização, Duas Faces de Uma Mesma Moeda**. Piracicaba, Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **CNTE repudia a privatização de escolas públicas e a terceirização de seus profissionais no Estado da Bahia e em outras unidades federativas**. Brasília, 16 de setembro de 2019. Diretoria da CNTE. 2019. Disponível em: [https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2019/10/nota\\_projeto\\_os\\_educacao\\_bahia.pdf](https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2019/10/nota_projeto_os_educacao_bahia.pdf)

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2009. 128p

FREITAS, Luiz Carlos de. **A internalização da exclusão**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, Eustáquio José. **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

GUIOT, A. P. **Um “moderno Príncipe” para a burguesia brasileira: o PSDB (1988-2002)**. 2006, 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

JUPIASSÚ, H. **Dicionário básico de filosofia**. Danilo Marcondes. 5. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2008.

KANT, 1ª. edição, Abril S.A. **Cultural e Industrial**, São Paulo, 1974 (Coleção Os Pensadores, Vol. XXV).

MARX, Karl. **Crítica a filosofia do direito de Hegel**. Lisboa. Editorial Estampa: 1983.

PRESTES MOTTA, F. C. (1980). **Burocracia e autogestão: proposta de Proudhon**. São Paulo: Brasiliense.

\_\_\_\_\_. Os pressupostos básicos de Schein e a fronteira entre a psicanálise e a cultura organizacional. In: PRESTES MOTTA, F. C.; FREITAS, M. E. **Vida Psíquica e Organização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Ática, 2005.

RICOEUR, Paul. **A ideologia e a utopia**. -1 ed. -Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2015. (Coleção Filô)

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina**. Construção e Reconstrução do Conhecimento. Campinas, S.P, Editora Autores Associados, 1995.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação.** O MST e a burocracia estatal: Negação e Consenso. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. **A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UFMG. 260 p. 2010.

WEBER, Max. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva - Brasília, DF : Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. 586 p.

## **Diversidade e Diferença nos Currículos de Geografia da Base Nacional Comum Curricular**

*Luyanne Catarina Lourenço de Azevedo<sup>1</sup>  
Ana Cláudia Carvalho Giordani<sup>2</sup>*

### **1. Introdução**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que direciona quais são os conhecimentos, habilidades e competências que devem estar presentes nos currículos das escolas em nível nacional. É composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e a etapa do Ensino Médio. A homologação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das duas primeiras etapas – Educação Infantil e Ensino Fundamental – efetivou-se em 20 de dezembro de 2017, enquanto o Ensino Médio foi homologado no dia 14 de dezembro de 2018.

Este artigo<sup>3</sup> tem como objetivo analisar as disputas de narrativas que permeiam a BNCC – a partir das discussões sobre diversidade e diferenças, na ótica da ausência de gênero e raça no documento. Assim, foi possível compreender como são apresentados os marcadores sociais de gênero e raça na etapa Ensino Fundamental do currículo de Geografia da BNCC e da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da etapa Ensino Médio.

Discutiu-se o papel da BNCC enquanto política educacional, a partir de reflexões acerca do aprofundamento de desigualdades educacionais e

---

<sup>1</sup> Mestre em Geografia. Professora de Geografia do Município do Rio de Janeiro. E-mail: luyanne.azevedo@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Geografia. Departamento e Programa de Pós-Graduação em Geografia Universidade Federal ura e análise Fluminense (UFF/RJ). E-mail: aninhagiordani@gmail.com.

<sup>3</sup> Aprofundamos discussões presentes em AZEVEDO, Luyanne. C. L. ; GIORDANI, Ana C. C. . A invisibilização dos marcadores sociais gênero e raça na Geografia da Base Nacional Comum Curricular. GEOGRAPHIA MERIDIONALIS, v. 5, p. 1-33, 2019.

sociais. A metodologia escolhida para este trabalho foi a leitura das políticas educacionais contemporâneas, expressas na Base, a fim de compreender a BNCC enquanto política educacional e para refletir como (não) aparecem os marcadores sociais de gênero e raça no documento. Ao longo do artigo, serão discutidos também os papéis das políticas educacionais e dos agentes que estão por trás da elaboração das mesmas.

Outra metodologia de análise foi a interseccionalidade. O conceito foi cunhado e sistematizado por Kimberlé Crenshaw (1989), para pensar e denominar, a partir dos direitos humanos, como as opressões de raça e gênero interagem em conjunto na vida de mulheres negras. Desta forma, para a autora, gênero e raça não devem ser observados como experiências separadas na análise de Vida destas mulheres, pois não há um limite fixado entre onde começa ou termina o racismo e o sexismo.

Para Zelinda Barros (2018) a interseccionalidade pode ser vista como perspectiva, instrumento ou metodologia, dando a possibilidade de “trazer à tona experiências de opressão não contempladas pelo feminismo em seus primórdios”. É possível, então, pensara interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica. É possível pensar, a partir das interseccionalidades, como diversas “avenidas identitárias” (AKOTIRENE, 2018) se cruzam na vida das pessoas.

Desta forma, a análise interseccional não é fechada em si mesma: é dinâmica e aberta às possibilidades. A partir das interseccionalidades, podemos pensar nas multiplicidades que compõem as pessoas, relacionando universos para além da intersecção de gênero e raça, refletindo a partir de diferentes epistemologias, geografias e saberes. Esta visão múltipla se faz essencial dentro da escola e da sala de aula.

Foram selecionados para leitura e análise os seguintes capítulos da BNCC: (1) Apresentação (p. 5-6); (2) Introdução (p. 7-22); (3) A etapa do ensino fundamental (p. 57-62); (4) A área de Ciências Humanas (p. 353-

358); (5) Geografia (p. 359-366); (6) Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (p. 367-380); (7) Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (p. 381-396); (8) O Ensino Médio no Contexto da Educação Básica (p. 461-468); (9) A BNCC do Ensino Médio (p. 469-474); (10) Currículos: BNCC e Itinerários (p. 475-480); (11) A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 561-569); (12) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio: Competências específicas e habilidades (p. 570-580).

Assim, após uma leitura inicial do documento, surgiu o seguinte questionamento: Como as relações de gênero e étnico-raciais são apresentadas na BNCC? Buscou-se analisar as narrativas apresentadas no documento, que apresentam discussões acerca de diversidade e diferença e da relação entre o avanço do conservadorismo e a ausência de debates de gênero e raça no currículo de geografia da BNCC.

Ao refletir sobre as implicações das discussões de gênero e raça na BNCC, no que tange à geografia escolar, foi possível constatar como a política educacional da BNCC pode ser um fator gerador para o agravamento de desigualdades educacionais e sociais, assim como, para criar maiores abismos entre escolas particulares e públicas.

## **2. As políticas da Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento normativo, além de apontar os conteúdos e diretrizes pedagógicas, também estabelece mudanças nos campos da formação de professores, da avaliação e de materiais didáticos.

De acordo com Elizabeth Macedo (2014) desde os meados da década de 1980 há a discussão sobre a necessidade de uma base curricular comum no Brasil, seguindo nos anos 1990 a agenda das reformas de cunho

neoliberal, por meio de políticas educacionais voltadas para intervenção no currículo referenciado em competências, na avaliação e formação de professores.

Nesse contexto, surgiram, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como as matrizes de referência para avaliação. Tais movimentos de reformas educacionais aconteceram na Austrália, Portugal, França, Estados Unidos da América, Chile – entre outros países – seguindo políticas propostas pelo Banco Mundial.

Segundo Stephen Ball (2014), as reformas no campo da educação têm seu início na Inglaterra. A BNCC é apoiada e protagonizada pelo “Movimento Pela Base Comum”, formado por grupos empresariais que se intitulam “um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma base nacional de qualidade”<sup>4</sup>. Alguns dos grupos que participam do movimento são:

Instituto Ayrton Senna: Segundo o *website* do instituto, é definido como uma organização sem fins lucrativos “que nasceu em novembro de 1994, para que crianças e jovens tenham oportunidade de desenvolver seus potenciais por meio da Educação de qualidade, em todo o Brasil”. Segundo o *site*<sup>5</sup> da organização:

Desde sua fundação, o Instituto Ayrton Senna vem produzindo conhecimentos e experiências inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, formar educadores e aplicar soluções educacionais para promover uma educação integral que prepara o aluno para viver no século 21. Essas inovações são levadas para as escolas em parceria com as redes públicas de ensino, a fim de fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos que estão entre o ensino fundamental e médio, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

---

<sup>4</sup> Retirado do *site* “Movimento pela Base” <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>

<sup>5</sup> Retirado do *site* do Instituto Ayrton Senna <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#nossa-historia>>

Fundação Itaú Social – De acordo com o *website* da fundação, vinculada ao Banco Itaú Unibanco, desde 1993 desenvolvem diversos programas “comprometidos com a melhoria da educação pública brasileira”<sup>6</sup>. Possuem parcerias institucionais com diversas organizações e fundações, como algumas das citadas neste tópico da pesquisa. Possuem parcerias também com os poderes públicos em diversos municípios e estados brasileiros.

Fundação Roberto Marinho – Fundada em 1977, é uma entidade sem fins lucrativos criada “para contribuir com o desenvolvimento da cidadania”<sup>7</sup>. Foi criada pelo jornalista Roberto Marinho e pertence ao Grupo Globo voltada para a educação e o conhecimento, “estabeleceu parcerias com entidades públicas e privadas, e o brasileiro passou a ter acesso ao ensino à distância, à revitalização do patrimônio histórico, à preservação do meio ambiente e a um canal de televisão destinado para a educação, o Futura”. A fundação mantém junto do sistema FIESP o Telecurso, um sistema educacional voltado para a educação à distância.

Fundação Lemann: É uma organização sem fins lucrativos criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann- dono da Ambev, Burger King e Kraft Heinz, além de ter participação em outras grandes empresas. A fundação Lemann atua na educação brasileira, desenvolvendo e apoiando tecnologias educacionais, políticas educacionais, formação de professores, materiais didáticos.

Há, em sua rede de ex-bolsistas, pessoas que foram candidatas a cargos políticos com discursos de renovação política nacional e militância pela educação. Algumas foram eleitas, como a deputada federal de São Paulo, eleita pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), Tábata Amaral, sendo

---

<sup>6</sup> Retirado do *site* Itaú Social <<https://www.itausocial.org.br/>>

<sup>7</sup> Retirado do *site* Memória Roberto Marinho <<http://www.robertomarinho.com.br/obra/fundacao-robertomarinho.htm>>

atualmente membra titular da comissão de educação na câmara; ou como Renan Ferreirinha, eleito deputado estadual do Rio de Janeiro pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) e atual secretário de educação do município do Rio de Janeiro.

Esses foram alguns exemplos, mas existem diversos ex-bolsistas da rede de Lemann que se tornaram quadros políticos, e, inclusive, fizeram parte de um movimento que prega renovação e diversificação política, o RenovaBR - que a fundação Lemann faz questão de deixar explícito em seu *website*<sup>8</sup> que não possui nenhuma ligação. Ao refletir sobre estes fatos, surgem algumas perguntas quase retóricas: Estes movimentos são, de fato, em prol de uma renovação ou manutenção das políticas educacionais já vigentes? Quais os interesses de eleger pessoas comprometidas com o projeto de educação Lemann? Qual o interesse desta fundação com a criação de uma base nacional?

Afirmamos que a principal razão para a transformação da BNCC em política pública nacional foi a influência da Fundação Lemann, uma importante fundação privada criada em 2002 pelo bilionário brasileiro Jorge Paulo Lemann. [...] Em vez de oferecer recursos a pequenas ONGs ou a grupos da sociedade civil, a Fundação Lemann investiu seus recursos para produzir o maior impacto possível na política pública, promovendo padrões nacionais de aprendizagem. Seu projeto tornou-se um meio de inserir a fundação no próprio Estado, exercer sua influência e ganhar prestígio. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 558)

É possível perceber que há um grande interesse da Fundação Lemann em disseminar suas influências e valores no campo educacional. De acordo com Denis Mizne – CEO da Fundação Lemann – em entrevista à Forbes em agosto de 2016, a fundação tem o objetivo de mudar o mundo, fazendo

---

<sup>8</sup> Retirado do site da Fundação Lemann <<https://fundacaolemann.org.br/duvidas/liderancas>>

com que 45 milhões de alunos e alunas de escolas públicas tenham educação de excelência<sup>9</sup>. É gerida nos mesmos moldes das empresas: meritocracia, esforço, metas agressivas e difíceis de alcançar.

[...] embora o foco [da *pesquisa*] esteja na Fundação Lemann, não se trata de uma história sobre uma única fundação. É uma história sobre como atores corporativos e privados negociam aberturas e alianças políticas que permitem novas afirmações de poder e influência, em geral por meio de discursos sobre educação de qualidade para todos, mas com perspectivas de raça, gênero e classe (Moeller 2018). Assim, demonstramos como a influência filantrópica corporativa e privada na educação pública não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros; em vez disso, é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança. [...] A filantropia estratégica permite que as corporações ou indivíduos privados foquem suas atividades filantrópicas em questões específicas que beneficiarão seus negócios, enquanto a filantropia de risco aplica os princípios do investimento privado para transformar setores que tradicionalmente não visam ao lucro, como a educação. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 555-556)

Desta maneira, os lucrativos projetos privados de educação no âmbito das políticas públicas, criam redes de influências desde a eleição de quadros políticos até a utilização de recursos, contatos – ou seja, por meio de jogos de poder e discursos de pluralidade, meritocracia, diversidade:

Como se observou no caso da BNCC, lideranças da fundação Lemann ajudaram funcionários do governo a alcançar um consenso sobre quais políticas adotar para resolver os problemas definidos, através de recursos para pesquisas e organização de seminários educacionais. Também ofereceram apoio organizacional e econômico para implementar essas políticas. [...] Aqui, chamamos a esse processo de consenso por filantropia para destacar como as

---

<sup>9</sup> Matéria de Lucas Borges Teixeira para a Forbes em 2016: Como Jorge Paulo Lemann está investindo na educação para mudar o Brasil. <<https://forbes.uol.com.br/negocios/2016/08/como-jorge-paulo-lemann-esta-investindo-na-educacao-para-mudar-o-brasil/>>

fundações usam seus recursos materiais e não materiais, inclusive dinheiro, conhecimento, redes, contatos na mídia e a capacidade de reunir pessoas poderosas, para construir um consenso em torno de iniciativas específicas de política pública, em vez de apostar na tradicional Parceria Público-Privada (PPP) ou investir diretamente em projetos privados. [...] a Fundação também influenciou o processo de redação da BNCC e conseguiu apoio para essa política pública por meio de uma elaborada estratégia de mídia, em que representantes da fundação treinaram dezenas de jornalistas para cobrir questões educacionais, inclusive a BNCC, e apresentá-las de forma positiva. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 559-578)

O que é “novo” em “nova filantropia” é a relação direta de “doar” por “resultados” e o envolvimento direto de doadores em ações filantrópicas e comunidades de políticas. Ou seja, um movimento de doação paliativa à desenvolvimentista (BALL, 2014, p. 121). Outras fundações, institutos e organizações estão presentes neste movimento de apoio e elaboração da BNCC, alinhados aos ideais e ações do Banco Mundial e da Organização Para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD).

É nítido como donas e donos de grandes empresas estão cada vez mais “comprometidos” com a educação brasileira, criando organizações e fundações sem fins lucrativos com o interesse de “melhorar a educação brasileira”. Essas empresas encontraram na educação uma possibilidade de crescimento e de expansão do capital, levando a lógica meritocrática para a educação pública e privada num país onde não existem oportunidades iguais para todos.

[...] Em nossa análise, argumentamos que esse processo acelerado de elaboração e aprovação de uma política pública resultou da prática do *consenso por filantropia*, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas,

transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita. Baseado nas teorias de Antonio Gramsci (1971b) sobre relações Estado-sociedade civil, o conceito de consenso por filantropia demonstra como fundações filantrópicas tornaram-se atores contemporâneos importantes no estabelecimento de novos blocos hegemônicos<sup>3</sup> na educação, em diferentes geografias. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 554)

Segundo Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020), em pesquisa sobre a BNCC, apesar de parecer, a princípio, que a força política por trás da Base era a Todos pela Educação (TPE)<sup>10</sup> – que tem como parceiros e patrocinadores a Fundação Lemann, Fundação Itaú, Fundação Roberto Marinho, Movimento pela Base, entre outros, segundo as próprias autoras, após observações e entrevistas em 2015, perceberam que a força política por trás da BNCC era da Fundação Lemann<sup>11</sup>, e não a TPE:

Essa fundação era patrocinadora do TPE, mas, como demonstrará nossa análise, também operava como a força isolada mais poderosa na estruturação do consenso entre os diversos conjuntos de atores através do Movimento pela Base Nacional Comum ou simplesmente Movimento pela Base. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 555)

Ball (2014, p. 25) atenta para o fundamental papel das chamadas *edu-business*, chamadas também de “novas finanças dos negócios globais em educação”, que muitas vezes “buscam soluções privadas e filantrópicas para “problemas” na educação pública”. O que é, na lógica neoliberal, procurar novas fronteiras de mercado e de oportunidades lucrativas – só que, desta vez, na educação, a partir do mercado editorial, conglomerados

---

<sup>10</sup> “Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental, e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado.” Retirado do site Todos Pela Educação <<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>>

<sup>11</sup> Para aprofundar neste assunto, recomenda-se a leitura do artigo “O CONSENSO POR FILANTROPIA: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil.” (TARLAU; MOELLER, 2020)

educacionais, trabalho docente precarizado. E a existência de uma base nacional comum curricular é via de legitimação desse mercado.

Historicamente, os primeiros mestres se caracterizavam pela produção dos conhecimentos, saberes e reflexões que ensinavam. Após o mercantilismo, a divisão social do trabalho promoveu a reconfiguração da sua identidade: ele já não era identificado pelo saber que produzia, mas pelo saber produzido que transmitia [...] seu espaço de ação foi ficando mais restrito. No limite, ficou circunscrito à escolha do material didático a ser usado nas aulas, durante as quais lhe cabe controlar o tempo de contato dos alunos com este material singular que, por sua vez, chega a ser concebido como uma mercadoria cada vez mais pronta para ser consumida. (BARRETO, 2010, p. 225-226)

Segundo Raquel Barreto (2010), há uma crescente tendência a uma educação neotecnicista, o que possibilita que professores e professoras sejam substituídos por um sistema tecnológico, mais barato, acessível e de manuseio mais simples. O Banco Mundial e a Unesco formularam e formulam políticas educacionais centradas no intensivo uso de tecnologias. Ainda de acordo com a autora, as tecnologias parecem ser colocadas como resposta para as questões educacionais, pois é simples e já está pronto, como um *kit*.

Para assegurar a necessidade da BNCC, reformula-se o discurso do fracasso escolar, mas desta vez na figura das professoras e professores, como se todos os males da educação estivessem resumidos na figura do corpo docente. Outro discurso construído para legitimar a existência de uma base comum, é que a BNCC está prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996<sup>12</sup> e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e vem sendo discutida desde então.

---

<sup>12</sup>Alterada em abril de 2013. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>

Nos *sites* do “Movimento pela Base” e da própria BNCC, nas propagandas de televisão e internet é apresentada uma narrativa de que houve uma ampla discussão com a comunidade escolar sobre o documento. Porém, Eduardo Giroto (2017, 2018) explicita que na verdade, logo no seu processo de construção, a BNCC foi se demonstrando como mais um instrumento de execução de uma lógica de política educacional subordinada à gestão neoliberal do Estado capitalista, onde há uma unanimidade na defesa da BNCC por parte de grupos empresariais que difundem este discurso de igualdade de oportunidades.

Desta forma, é possível compreender o porquê da unanimidade dos grupos empresarias em defesa da BNCC. Segundo Ball (2014) estas políticas e reformas educacionais acontecem em rede, de forma dinâmica e muito imediata, tendo importância nacional e global, com grande relevância não apenas no âmbito educacional, mas também em relação à democracia, oportunidades sociais, igualdade e ao significado e prática da educação.

A partir dos discursos de que se trata de um documento democrático, que respeita as diferenças e promove a igualdade nas oportunidades e principalmente, de que todas as alunas e alunos terão o mesmo direito de aprendizagem, a BNCC começa a ser veiculada na mídia como solução para todos os problemas educacionais do Brasil. Mas qual o projeto de educação contido na BNCC?

[...] uma base curricular nacional comum, tal como vem sendo defendida, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contextual. Pressupõe tentar

produzir o futuro por meio da formação de um ideal de sujeito educado que não pode ser garantido. (LOPES, 2015, p. 457-458)

Outra narrativa que é construída pela Base Nacional Comum Curricular é a de uma suposta garantia de igualdade entre estudantes de escolas públicas e particulares a partir de “direitos de aprendizagem”, na prática, uma imposição para a escola e professores trabalharem determinadas habilidades e competências, sem assegurar “direitos de ensino” tais como, condições da infraestrutura necessária para desenvolver um trabalho com recursos disponíveis para a comunidade escolar.

Diversas propagandas<sup>13</sup> veiculam na televisão e na internet reafirmando este discurso, assim como entrevistas e artigos que estão publicados no *site* “[movimentopelabase.org.br](http://movimentopelabase.org.br)”. Mas será possível padronizar currículos em uma base nacional?

Preocupa-me, em contrapartida, discursos do campo educacional apostarem tão facilmente na ideia de uma base curricular comum, apoiados na proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e depois distribuído. Preocupa-me como se desconsidera a dimensão do currículo como negociação que produz discursivamente conhecimento na escola em conexão com tantas outras produções socialmente instituídas. (LOPES, 2015, p. 456)

Com as mais diversas críticas, o documento passou por reformulações em sua apresentação e introdução desde a homologação da etapa ensino fundamental até a homologação da etapa ensino médio. Na versão de homologação da etapa ensino fundamental, logo na introdução do documento é possível ler as palavras do ex Ministro da Educação, José Mendonça Filho<sup>14</sup>, afirmando que o compromisso da BNCC é a redução das

---

<sup>13</sup>Algumas das propagandas estão disponíveis no canal do Ministério da Educação no Youtube.

<sup>14</sup>Ministro da Educação no período entre 12 de maio de 2016 e 06 de abril de 2018.

desigualdades educacionais no Brasil, além da promoção da equidade e qualidade das aprendizagens das e dos estudantes brasileiros.

Uma grande crítica à BNCC é como um documento normativo pode ser efetivo para o combate às desigualdades num país como o Brasil. Na nova apresentação, o discurso do então ministro Rossieli Soares da Silva<sup>15</sup> acrescenta que a BNCC não acabará com a desigualdade:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. Temos um documento relevante, pautado em **altas expectativas de aprendizagem**, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação. (BNCC, 2018, p. 5)

Ao mesmo tempo, em outro tópico intitulado “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC: igualdade, diversidade e equidade”, o discurso já começa a se contradizer, colocando a BNCC como equalizador social e ferramenta de diminuição das desigualdades a partir do direito de aprender, cita as desigualdades de sexo<sup>16</sup> e raça, que só aparecem explícitos nesta parte do documento, e ao longo dos componentes curriculares de geografia são invisibilizados:

---

<sup>15</sup> Ministro da Educação no período entre 10 de abril de 2018 e 31 de dezembro de 2018.

<sup>16</sup> A concepção utilizada neste trabalho é a de gênero, não sexo. O sexo se refere a características biológicas, enquanto o gênero são construções culturais reproduzidas socialmente, onde se atribuem diferentes papéis e hierarquias na sociedade para homens e mulheres.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. **São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.** Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BNCC, 2018, p. 16-17)

O discurso construído acerca da BNCC é baseado no combate à desigualdade no ensino a partir de altas expectativas de aprendizagem, outras vezes chamadas de aprendizagens essenciais, o que de acordo com o Girotto (2017, 2018) é uma falácia, pois a BNCC na verdade aprofundaria estas desigualdades. Apesar de constar, na versão final, que uma base nacional não acabará com as desigualdades no campo educacional, as expectativas de que estas sejam superadas continuam sendo jogadas, a

todo o momento, para a comunidade escolar: professoras e professores, alunas e alunos, corpo administrativo.

Na verdade, o caminho de construção da BNCC deu-se em diálogo com alguns dos grandes grupos do empresariado que hoje tomam conta da educação brasileira e mundial. Apesar das audiências públicas realizadas, não houve de fato, na construção do documento, diálogo com alunas e alunos, professores da educação básica e toda a comunidade escolar. Também não levaram em conta as condições precárias em que se encontram muitas escolas públicas do país e muito menos a especificidade da realidade de cada escola.

[...] associações científicas, profissionais, movimentos sociais e de trabalhadores, nas diferentes audiências públicas organizadas pelo CNE nas cinco regiões do país durante o ano de 2017, foram enfáticas na crítica ao documento e na denúncia de uma base que tem como principal objetivo ocultar um dos principais problemas da educação pública brasileira: a desigualdade das condições de ensino e aprendizagem as quais estão submetidos milhares de professores e alunos em todo o país. Em nossa perspectiva, tal desigualdade precisa ser compreendida à luz do processo de formação socioterritorial brasileiro. Não é possível compreender a desigualdade da educação brasileira sem o entendimento dos processos de constituição desta sociedade, diretamente vinculada ao desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo em todo mundo. Se de fato quisermos construir uma educação equitativa, baseada na igualdade de condições de acesso, permanência, ensino e aprendizagem, é fundamental problematizar a profunda desigualdade que marca a história e a geografia em nosso país, fazendo da educação e de tantos outros direitos, privilégios e fatores de diferenciação social. (GIROTTO, 2018, p. 2-3)

A proposta da BNCC é, na verdade, uma educação que se assemelha a uma corrida desigual, onde alguns – neste caso, alunos de algumas escolas particulares - se encontram muitos metros à frente de outros na hora da largada, como se em um passe de mágica a transformação na

desigualdade educacional viesse da construção de um currículo homogêneo, padronizado e desigual.

De um lado, pode ampliar a culpabilização de professores e alunos em relação ao fracasso do processo educativo, criando as condições para legitimar novas propostas curriculares centralizadoras com vistas a ampliar o controle técnico sobre o trabalho docente e sobre a escola. Do outro, diante da conjuntura política e econômica que se vislumbra, com um ajuste fiscal que tende a diminuir os insuficientes recursos para Educação Pública, o currículo-documento pode contribuir para ocultar as desigualdades concretas da educação brasileira, possibilitando, assim, seu aprofundamento e seu processo de privatização. (GIROTTTO, 2017, p. 438)

É possível que uma base nacional possa “corrigir” as assimetrias na educação e as desigualdades sociais? Uma aluna trabalhadora, oriunda de escola estadual, terá as mesmíssimas chances e oportunidades que uma aluna de alguma das unidades da escola Eleva<sup>17</sup>? A BNCC não seria mais um mecanismo legitimador da meritocracia, afinal, se a base é a mesma, todas possuem a mesma oportunidade?

O “currículo” aqui é sobre o setor público aprender a enfrentar suas supostas inadequações, aprender lições advindas dos métodos e dos valores do setor privado e aprender a reformar-se. Assim como, em outro sentido, aprender as “lições duras” ensinadas pelas disciplinas do mercado. Tudo isso envolve a instilação de novas sensibilidades e valores, e novas formas de relações sociais nas práticas do setor público. O setor privado é o modelo a ser emulado, e o setor público deve ser “empreendido” à sua imagem. Na prática, o currículo neoliberal consiste de um conjunto de tecnologias morais que trabalham, em, dentro e por meio de instituições do setor público e de trabalhadores. (BALL, 2014, p. 65)

---

<sup>17</sup> Escola idealizada por Jorge Paulo Lemann. Há também a Eleva Educação, holding de escolas privadas da educação básica, criada pela Gera Venture Capital, que tem Lemann como principal investidor. Recentemente, em fevereiro de 2021, o sistema de ensino Eleva adquiriu a COGNA educação, organização que atua desde o ensino superior até a educação básica.

Desta maneira, de acordo com as reflexões realizadas até o momento, argumentamos que dialogar sobre gênero e raça na geografia, no ensino e nas salas de aula faz-se de extrema importância para denunciar as assimetrias e abismos sociais, bem como na construção de sociedades plurais.

### **3. Procedimentos Metodológicos**

A leitura e análise da Base Nacional Comum Curricular enquanto política educacional global foi uma das metodologias de análise desse trabalho, refletindo também sobre como não são realizadas<sup>18</sup> as discussões de gênero e raça no documento, mas especificamente no componente curricular de geografia da etapa ensino fundamental e da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

As etapas escolhidas para serem analisadas são: (1) Etapa ensino fundamental – por conter a geografia como disciplina em seu componente curricular; (2) Etapa Ensino Médio, que após a reforma, apresenta a geografia dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas junto das disciplinas de história, sociologia e filosofia.

Já o foco de leitura e análise destacou os seguintes capítulos da BNCC: (1) Apresentação (p. 5-6); (2) Introdução (p. 7-22); (3) A etapa do ensino fundamental (p. 57-62); (4) A área de Ciências Humanas (p. 353-358); (5) Geografia (p. 359-366); (6) Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (p. 367-380); (7) Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (p. 381-396); (8) O Ensino Médio no Contexto da Educação Básica (p. 461-468); (9) A BNCC do Ensino Médio (p. 469-474); (10) Currículos: BNCC e Itinerários (p. 475-480);

---

<sup>18</sup> Uma das ideias do trabalho era analisar quais concepções de gênero e de raça estavam sendo trazidas na geografia da BNCC, porém o objetivo teve de ser modificado após uma leitura inicial onde constatamos que as palavras gênero e raça não apareceram ao longo das seções analisadas do documento.

(11) A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 561-569); (12) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio: Competências específicas e habilidades (p. 570-580)

Esses foram os capítulos e subcapítulos considerados de importante análise para tentar compreender a BNCC e fazer uma leitura do documento que levasse em conta não apenas o conteúdo de geografia, mas os discursos que estão presentes ao longo da BNCC – sejam eles para justificar sua existência ou legitimá-la. Concomitante à leitura, foram destacadas palavras indicadoras de análise neste trabalho, tais como: sexo, feminino(s) masculino(s), mulher(es), homem(s), negra(o), racismo, etnia/étnica, étnico-racial(is), étnico-cultural(is), diferença, diversidade/sociodiversidade e desigualdade. Após a leitura, elaborou-se uma tabela contendo a quantidade de vezes e os contextos em que as palavras Gênero e Raça aparecem nos componentes curriculares de geografia e na Área de Ciências Sociais e Aplicadas da Base.

A todo o momento, nos discursos da BNCC coloca-se uma pretensa existência de neutralidade na educação. A BNCC vem sendo vendida não apenas como um dos símbolos desta neutralidade, mas também como sinônimo de igualdade nas oportunidades de ensino. Porém, aprofundando-se mais nas origens e em rápidas pesquisas sobre os apoiadores da BNCC, é possível perceber que a Base não é tão neutra: a que empresas e conglomerados servem uma política educacional como a BNCC? O currículo e o chão das escolas cabem numa política pública como BNCC?

É necessário refletir, desta forma, sobre a perseguição aos professores e professoras, que assola o país nos últimos anos, e tem como jargão justamente a necessidade de uma neutralidade na educação brasileira, com tentativas nítidas de cerceamento da liberdade de cátedra por meio de projetos de lei como “Escola sem Partido” e a “Ideologia de Gênero”.

Assim, se faz necessário pensar na ciência e na prática científica como via de expressão de afetos, potências e gritos que muitas vezes se calam na garganta a cada dia que acompanhamos retrocessos no campo educacional, como por exemplo a “caça às bruxas” feita em torno de educadores e educadoras. É preciso questionar as pretensas neutralidades em um mundo onde em parte das vezes, não existem boas ações sem interesses. As discussões sobre a suposta neutralidade e universalidade das ciências, as críticas à racionalidade e objetividade vêm permeando os estudos em educação (COSTA, 2007) e os estudos feministas (STENGERS, 2002), questionando esta “neutralidade”:

Não se trata de mais uma tese geral sobre a solidariedade entre as práticas científicas e seu ambiente. O cientista não é mais o produto de uma história social, técnica, econômica, política como qualquer outro ser humano. Ele tira partido ativo dos recursos desse ambiente para fazer prevalecer suas teses e ele esconde suas estratégias sob a máscara da objetividade. Em outros termos, o cientista, de produto de sua época, tornou-se ator, e, se não deve confiar, como havia afirmado Einstein, no que ele diz e faz, mas observar o que ele faz, isto não é absolutamente porque a invenção científica excederia as palavras, mas porque as palavras têm uma função estratégica que é necessário saber decifrar (STENGERS, 2002, p. 18-19)

Na conjuntura política brasileira há um crescente discurso acerca da necessidade de uma educação supostamente neutra. Tomaz Tadeu da Silva aponta (2005) que esta pretensa ideia da neutralidade não só no currículo, mas na educação como um todo, existe desde a segunda década do século XX. O currículo aparece pela primeira vez como objeto de estudo numa pesquisa em 1920, nos Estados Unidos, no contexto da intensificação do processo de industrialização e conseqüentemente dos movimentos migratórios.

Houve então uma crescente massificação da escolarização, surgindo a concepção tradicional de currículo, inspirada nas teorias da administração científica e fabril de Frederick Winslow Taylor. “The Curriculum”, livro escrito por John Franklin Bobbit em 1918, foi o maior expoente da questão curricular na época, onde o mesmo era nada mais do que a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos, com uma ideia de possuir teorias neutras e científicas, mas onde na verdade o que estava em vigência era o saber dominante (SILVA, 2005).

Por não explicitar quais são as diferenças e desigualdades presentes não só na educação, mas também na sociedade brasileira, compreende-se, que a geografia proposta na Base Nacional Comum Curricular colabora para a invisibilização dos marcadores sociais gênero e raça e para as discussões acerca do racismo e sexismo, o que demonstra a importância de tentar trazer, tentar compreender o porquê da ausência destas temáticas. Assim, outra metodologia fundamental para análise neste trabalho foi a interseccionalidade. Foi nomeada por Kimberlé Crenshaw (1989) no final da década de 1980, articulando os conceitos de gênero, raça e classe social, trazendo reflexões sobre como as opressões de raça e gênero interagem em conjunto na vida de mulheres negras. Para a autora não há limite entre onde começa ou termina racismo e sexismo.

[...] A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias onde mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça, classe – modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2018, p. 14)

Portanto, pode-se pensar na análise interseccional de maneira dinâmica e aberta às possibilidades, fluxos e identidades que compõem cada ser. Como pensado por Carla Akotirene (2018), os cruzamentos e

encruzilhadas de diferentes “avenidas identitárias” formam a metáfora – espacial - da interseccionalidade.

Assim como o conceito de interseccionalidade, o espaço geográfico também é aberto e plural, e é o lócus da problemática que envolve os segmentos sociais e também das trajetórias das pessoas. Sua produção não é espontânea, é um processo contínuo e dinâmico (MASSEY, 2008). Desta forma, o espaço é constantemente produzido por diversos agentes, e esta dinâmica também se aplica ao universo do espaço escolar, e por este motivo as reflexões e percepções sobre as interseccionalidades que compõem este espaço se fazem de fundamental importância. São diversos os imaginários sociais presentes na escola que acabam por legitimar, muitas vezes, as reproduções de comportamentos sem fundamentos, como o “inocente” “meninos jogam futebol e meninas jogam queimada” na hora do recreio.

[...] Análises interseccionais, nas quais o espaço é um foco de atenção, possibilitam a criação de uma perspectiva analítica complexa das vivências humanas, e também permitem escapar da armadilha do espaço fixo, dado e constituído por dinâmicas sociais pouco palpáveis no cotidiano das pessoas. (SILVA; SILVA, 2014, p. 32)

Sendo assim, também é possível pensar a interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica de análise sob a BNCC, com foco, principalmente, nas intersecções de gênero e raça na análise espacial e nas políticas curriculares. Pensar gênero, raça e espaço escolar de maneira interseccional é de extrema importância, pois a escola é um local de convivência entre as mais diferentes pessoas, oriundas de diferentes realidades e com as mais variadas experiências de vida.

É no espaço escolar que crianças e adolescentes entram num primeiro contato com pessoas próximas à sua idade e que, para algumas, é

um dos primeiros passos de socialização fora da família. Constitui-se, portanto, um dos espaços onde as relações raciais e de gênero manifestam-se. Assim, as temáticas de gênero e raça também são necessárias não só na geografia escolar, mas na educação como um todo, para que se aprenda, também, que diferença não é sinônimo de desigualdade.

O espaço escolar é constantemente generificado e racializado, sejam nos discursos sobre como meninas são mais organizadas, meninos bagunceiros, ou nas representações de pessoas brancas e negras nos livros didáticos (TONINI, 2002). Está permeado por supostas subjetividades, que na verdade representam as reproduções sociais de preconceitos, discriminações, racismos e machismos “velados”: construções culturais que perpassam gerações.

Se a sociedade é dividida em classes, gêneros e raças, a escola reflete essa estrutura e, como não é neutra, ensina de acordo com os interesses de um grupo dominante que exerce o controle e o poder sobre os demais grupos dominados. É desse modo que o sistema educacional pode reforçar o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do embranquecimento. Através do livro didático e do currículo, a escola tem reproduzido a visão distorcida e cristalizada sobre papéis sociais e estereótipos acerca da população negra e do continente africano. Trata-se de uma violência simbólica imposta por meio de relações de poder em que um grupo dominante, branco, apresenta-se como exemplo a ser seguido e reconhecido como positivo. (SOUZA, 2016, p. 11)

As experiências vividas a partir da corporeidade, também fazem parte do universo escolar. Os marcadores de diferença podem ser vistos ou discutidos tendo a corporeidade e o corpo como categorias de pensamento, remetidas ao espaço escolar ou acadêmico e agregado aos aspectos de ausências, presenças, barreiras, recusas, discriminações (RATTS, 2016).

Assim, Luiza Bairros (1995) afirma que o gênero é utilizado para designar, por meio das relações sociais, papéis e padrões de comportamento pré-determinados de acordo com o sexo biológico, dos conceitos de homem e mulher. Estas construções sociais, permeadas pela dominação masculina, organizam-se nas relações sociais de gênero que reproduzem estereótipos, além da idealização do que é considerado feminino e masculino - padrões de comportamento e traços de personalidade que são atrelados a mulheres e homens.

Segundo Chandra Mohanty (2007) foi construída uma pretensa universalização do que é ser mulher, como se mulheres fossem um grupo homogêneo e singular, independente da classe social, de suas localizações geográficas ou contradições sociais. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão (LUGONES, 2014).

A relação de homens para com as mulheres é a de dominação, onde a mulher é definida em relação ao homem e ao seu olhar, sendo desta forma o outro, assim, a mulher é vista como inversão e deformação do homem (BEAUVOIR, 1980). Já as mulheres negras, para Grada Kilomba (2008) são “o outro do outro”, pois são vistas duplamente neste lugar de subordinação, enquanto mulheres e enquanto negras. É essencial refletir quem possui cidadania plena, sendo considerado o “ser universal”.

Assim, a partir destas reflexões, considera-se a raça essencial para a análise da sociedade, do espaço e da escola. Neste artigo, compreende-se, também, a raça enquanto construção social. Para Kabengele Munanga (2003) as classificações e os conceitos, servem como ferramentas e dados para a humanidade operacionalizar o pensamento e foi neste sentido que a raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido,

desembocando infelizmente, numa operação de hierarquização e posteriormente de racismo.

No século XVIII a cor da pele foi considerada o critério fundamental para dividir a espécie humana em raças, e no século XIX, acrescentaram-se outros critérios morfológicos: a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio como forma de “aperfeiçoamento” da classificação. Descobriu-se, porém, que algumas dessas características eram na verdade influência do meio, e não de fatores raciais.

Ao construir relação entre características físicas hereditárias e qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais, criou-se também a suposta superioridade dos indivíduos da raça “branca”, em relação aos das raças “amarela” e “negra” (considerada como mais estúpida, emocional, menos inteligente e menos honesta por ser a mais escura de todas), legitimando por meio de um pretenso discurso de ciência formas diversas de dominação, como a escravização (MUNANGA, 2003). Ou seja, o racismo é um dos pilares estruturantes das desigualdades brasileiras - herança do passado escravagista.

Assim, compreendemos neste trabalho que um dos papéis da geografia escolar é a construção da leitura de mundo para a cidadania, bem como a construção de uma sociedade plural. Por meio da geografia é possível explicitar e compreender a espacialidade das práticas sociais cotidianas - ou simplesmente práticas socioespaciais.

Desta maneira, a geografia escolar possui um papel fundamental para que o aluno construa uma consciência espacial no qual se compreenda a sociedade, a cidadania e as relações socioespaciais, além do papel do próprio estudante como agente na produção do espaço, de suas práticas espaciais e relações sociais (BEZERRA, 2016).

Portanto, o debate da interseccionalidade, gênero e raça, além de pertinente, torna-se fundamental dentro do espaço escolar e da própria

geografia que se constrói, aprende e ensina. Será discutido, a seguir, como diversidade, diferença, gênero e raça estão presentes no currículo de Geografia da BNCC.

#### **4. Diversidade, Diferença, Gênero e Raça no Currículo De Geografia da BNCC**

Inicialmente, um dos objetivos deste artigo era realizar uma análise das concepções de gênero e raça trazidas no currículo de geografia da versão final da etapa ensino fundamental e da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC. Porém, após uma leitura inicial da Base, foi possível perceber que o documento traz, a todo o tempo, concepções acerca da diversidade e das diferenças, mas sem explicitar, em nenhum momento, quais são essas diferenças, o resultado é um texto vago, que promove o esvaziamento de debate e conteúdo, eximindo-se das tomadas de decisões, em prol de uma educação plural.

Formular conteúdos curriculares comuns, a despeito do jogo político, pressupõe tratar todos os estudantes como iguais e, por isso, merecedores (ora necessitados, ora com direitos) dos mesmos saberes. Como fica, nessa perspectiva, a questão de que estamos sujeitos ao diferir que não pode ser homogeneizado? Estamos fadados à heterogeneidade que não permite afirmar, seja por merecimento, necessidade ou direito, quais saberes são/serão passíveis de estar conectados a essas múltiplas singularidades. A heterogeneidade que menciono não é associada ao fato de o Brasil ser um país muito grande ou uma nação marcada pela diversidade, mas porque cada contexto implica a possibilidade de outra leitura, outro texto, outra possibilidade de ser. (LOPES, 2015, p. 457)

Passo a passo, foi possível o alargamento deste estudo, evidenciando-se a necessidade de ampliar o olhar e as palavras pesquisadas. Assim como, surgiram alguns questionamentos: Por que diferenças e diversidade aparecem como equivalentes no documento? Quais são as identidades e

diferenças que não estão explicitadas? Ao se tratar de diferença, por que invisibilizar gênero e raça?

De acordo com Shirley Malta (2013) em uma sociedade que possui imensos abismos sociais, a geografia escolar é um alicerce para a construção de uma educação emancipadora, por meio de um currículo que os alunos possam exercer práticas democráticas. Desta forma, cabe outra reflexão: Qual a geografia escolar que interessa nas salas de aula dos tempos de BNCC? Estas reflexões são cada vez mais necessárias, principalmente em tempos de conservadorismo e de movimentos como Escola Sem Partido, bem como, da crescente tentativa da retirada de temáticas como gênero e sexualidade dos currículos e escolas na educação brasileira.

Assim, ao longo das seções analisadas no documento, as palavras “desigualdade” “diversidade” e “diferença” aparecem muitas vezes. Após muitas reflexões, surgiram outros questionamentos: Quais são as concepções de diversidades, diferenças e desigualdades tratadas no currículo de geografia BNCC? De que forma ou como estas temáticas são apresentadas ao longo do documento? Gênero e raça estão presentes na Base, ou não está explicitado que diversidades e diferenças são estas?

Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo ‘puramente’ epistemológico, de competição entre ‘puras’ teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias de currículo estão no centro de um território contestado (SILVA, 2005, p. 16)

As temáticas da diversidade e diferença são retratadas ao longo de todas as seções analisadas da BNCC como de extrema importância, assim como, as palavras “desigualdade” e “desigual”. Foi por este motivo que

resolvemos, então, trazer estes termos no espectro de palavras analisadas neste estudo.

No documento, diversidade e diferença são discussões trazidas no mesmo bojo, como se fossem sinônimos. Porém, em concordância com Tomaz Tadeu da Silva (2000), na discussão sobre diversidade e diferenças, a diversidade traz uma concepção de tolerância, como se a identidade hegemônica fosse benevolente em respeitar identidades vistas como subalternas.

Para isso é crucial a adoção de uma teoria que descreva e explique o processo de *produção* da identidade e da diferença. Uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural. (SILVA, 2000, p. 98)

Segundo o autor, questões referentes à diferença tornaram-se centrais na teoria educacional crítica e nas pedagogias oficiais, sendo reconhecidas como legítimas questões de conhecimento. Identidade e diferença são produções sociais e culturais e, fixar uma determinada identidade como norma, é uma forma de hierarquização de identidades e diferenças, atribuindo características positivas e concedendo privilégios à identidade considerada normativa, tornando-a desejável, como se fosse a única identidade possível, invisibilizando outras identidades (SILVA, 2000).

A imagem de uma única identidade possível é o que ocorre na BNCC ao não conter discussões acerca do gênero e da raça e ao não explicitar quais são as diferenças e desigualdades presentes no país. As desigualdades de gênero, raça e classe são produzidas discursivamente e atravessadas por relações de poder e examiná-las significa observá-las como uma política cultural.

Vale salientar que diferença não é sinônimo de desigualdade, pois esta última é produzida a partir de relações assimétricas de poder, que estabelecem hierarquias históricas, sociais e culturais entre diferentes sujeitos e sujeitos dominadores e subordinados (TONINI, 2002). É possível dizer que cultural e socialmente, as desigualdades são naturalizadas quando se fala de gênero e raça, pois se atribui socialmente, culturalmente e espacialmente - por meio do gênero e da raça - noções de hierarquia e poder entre pessoas.

Desta forma, o uso da palavra diversidade em detrimento da diferença - ou pior, o uso como se fossem palavras equivalentes - algo que acontece a todo momento na BNCC - acaba por mascarar o real significado por trás das palavras. Diversidade cultural e social estão atreladas a uma ideia de tolerância e respeito, impedindo que a identidade e diferença sejam vistas como o que são: produções sociais que envolvem relações assimétricas de poder.

A visão da diversidade traz consigo uma ideia de tolerância, de resolução de conflitos por meio de consenso e do diálogo, sem refletir de fato as origens da diferença, reproduzindo a ideia do dominante tolerante e dominado tolerado, de que o “outro”, o “diferente” deve estar sempre no lugar de subalterno, de tutela, de colonizado.

Por conseguinte, o foco deveria ser a análise do processo pelos quais estas diferenças são produzidas através de relações de desigualdade. Por que o outro deve ser encarado como subalterno? Um dos caminhos possíveis seria a compreensão das assimetrias presentes nas relações sociais, principalmente dentro do ambiente escolar (SILVA, 2000).

Ao analisar os componentes curriculares de geografia da etapa anos iniciais e da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC, foi possível perceber que os debates acerca dos marcadores sociais gênero e raça não aparecem no documento, apesar das temáticas da diferença e

desigualdade estarem presentes ao longo do texto. Nas tabelas a seguir serão apresentadas a quantidade de vezes que as palavras escolhidas para a análise aparecem nos componentes curriculares de geografia.

Tabela 1 – Gênero e Raça nos componentes curriculares de Geografia e na área de Ciências Sociais Aplicadas da BNCC

|   |         |         |
|---|---------|---------|
| Quantidade de vezes em que os termos aparecem no currículo de Geografia e da Área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas da BNCC | Gênero  | Raça    |
|   | Nenhuma | Nenhuma |

Fonte: Azevedo, 2019.

Inicialmente o propósito era analisar como gênero e raça apareciam na BNCC, quais eram as concepções acerca dos dois marcadores sociais. Assim, foi feita uma pesquisa visando buscar a quantidade de vezes que ambos aparecem na Base. Observou-se que, embora a palavra gênero apareça três vezes (duas nas competências específicas de Geografia, do Ensino Fundamental, e outra nas habilidades na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), na verdade, referem-se a gêneros textuais – tema que não é o enfoque desta pesquisa. Considera-se, portanto, que a palavra, com o significado proposto na pesquisa, não aparece no documento.

Por conta do resultado obtido, foi preciso aumentar a gama de palavras pesquisadas e, em nossa percepção, as seguintes palavras relacionam-se com as temáticas iniciais deste estudo: sexo, feminino(s) masculino(s), mulher(es), homem(s), negra(o), racismo, etnia/étnica, étnico-racial(is), étnico-cultural(is).

As palavras diferença, diversidade/sociodiversidade e desigualdade foram acrescentadas após a percepção de que aparecem repetidas vezes ao longo do documento. As tabelas abaixo mostram os resultados obtidos nesta análise:

Tabela 2 – Diversidade, diferença e desigualdade nos componentes curriculares de geografia e na área de Ciências Sociais Aplicadas da BNCC

| Quantidade de vezes em que os termos aparecem no currículo de Geografia e de Ciências Sociais Aplicadas da BNCC | Diversidade / socio-diversidade | Diferença | Desigualdade |
|---|---------------------------------|-----------|--------------|
|   | Nove                            | Sete      | Onze         |

Fonte: Azevedo, 2019

Ao observar a quantidade de vezes em que os termos aparecem no currículo de Geografia e da Área de Ciências Sociais Aplicadas da BNCC, foi analisado também o contexto em que eles aparecem. Neste caso, diversidade, diferença e desigualdade estão relacionadas ao aspecto social, e só foram contabilizadas dentro dos conteúdos e habilidades. Ao longo dos textos introdutórios estas palavras aparecem mais vezes, nos mesmos contextos.

Das nove vezes que diversidade e sociodiversidade aparecem no contexto analisado, em apenas três vezes estão explicitadas quais são estas diversidades. Uma se tratando do reconhecimento da diversidade étnico racial, logo na introdução da seção de geografia e a outra referindo-se a diversidade étnico-cultural, nas habilidades específicas do 7º ano do conteúdo referente a constituição da população brasileira.

Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. (BNCC, 2018, p. 368)

A desigualdade na BNCC aparece sempre atrelada à desigualdade social, mais uma vez sem explicitar quais são estas desigualdades sociais. Já com a palavra diferença, apenas no conteúdo de 5º ano, por duas vezes, aparece acompanhada das palavras étnico-raciais. Ao longo das outras

vezes que aparece no documento, não se explicita quais são as diferenças sociais, invisibilizando as discussões acerca de gênero e raça.

Tabela 3 – Questões étnico-raciais nos componentes curriculares de geografia e na área de Ciências Sociais Aplicadas da BNCC

| Quantidade de vezes que os termos aparecem no currículo de Geografia e de Ciências Sociais Aplicadas da BNCC | Negro(a)           | Racismo | Étnico-cultural(is) | Étnico-racial(is) | Etnia/Étnica |
|--|--------------------|---------|---------------------|-------------------|--------------|
|  | Zero <sup>19</sup> | Uma     | Seis                | Oito              | Três         |

Fonte: Azevedo, 2019

As diversidades étnico-culturais aparecem no documento da BNCC seguindo a lógica de reconhecimento da diversidade e diferença. Já das oito vezes que étnico-racial(is) aparecem na BNCC duas estão relacionadas ao reconhecimento da diversidade, uma em relação à diferença, duas em relação ao reconhecimento das desigualdades e uma em relação ao processo étnico-racial em relação ao mundo do trabalho. Já as outras sobre reconhecimento e compreensão das relações e diferenças étnico-raciais.

Salienta-se aqui o porquê da escolha por raça como uma das categorias de análise, e não apenas etnia ou étnico-racial. Quando falamos de lugares, comunidades e culturas, falamos de etnia. Já a raça é um conceito nativo – aquele que faz sentido no mundo prático, específico, e não apenas na teoria. São efeitos de discursos sobre as origens de um grupo que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas (GUIMARÃES, 2003). Num país como o Brasil, que desenvolveu um racismo assentado na negação do mesmo e no mito da democracia racial, é imprescindível trazer o debate para além da etnia, mas também sobre a raça.

<sup>19</sup> A palavra negra aparece uma vez nas habilidades de geografia do 5º ano, porém se tratava sobre o fenômeno das marés negras, que não possuem relação com este estudo.

É importante frisar que não basta apenas trazer a discussão sobre diferença sem tocar nos aspectos das desigualdades, do racismo e das concepções acerca do que é ser negro e da negritude. No caso do mundo do trabalho, é desonesto falar de “processos que envolvem questões étnico-raciais” e não tratar da escravização, enquanto mulheres e homens negros eram tratados como mercadoria e força de trabalho.

É necessário trazer o debate sobre raça para além dos aspectos étnico-culturais, que são sim importantes, mas invisibilizar debates sobre o racismo, por exemplo, é o mesmo que concordar que não existe racismo no Brasil. Não tocar nas desigualdades raciais e de classe é o mesmo que afirmar que as pessoas negras não são discriminadas e possuem as mesmas oportunidades que as pessoas brancas. No conteúdo de ensino médio, aparece apenas uma vez, na página 572, a palavra “racismo”, em relação às competências gerais:

Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (BNCC, 2018, p. 572)

Observa-se que em nenhum momento o documento aborda, por exemplo, na escravização ao falar de formação socioespacial brasileira, porém cita por três vezes as palavras quilombo/quilombolas e duas vezes a palavra afro-brasileira – tratando mais uma vez de cultura. Valorizar e explicitar a cultura afro-brasileira são de suma importância, porém o modelo de educação explicitada no documento faz parecer que o Brasil que conhecemos hoje surgiu de uma geração espontânea e que não há desigualdade racial e de gênero em nosso país – o que é uma falácia. O Brasil da Base Nacional Comum Curricular não possui desigualdade de gênero e raça. Na

tabela seguinte, é possível notar como o debate sobre gênero segue ainda mais invisibilizado:

Tabela 4 – Questões relativas ao gênero nos componentes curriculares de geografia e na área de Ciências Sociais Aplicadas da BNCC

| Quantidade de vezes que os termos aparecem no currículo de Geografia e na área de Ciências Sociais Aplicadas da BNCC | Feminino(a) | Masculino(a) | Homem(s) | Mulher(es) | Sexo |
|--|-------------|--------------|----------|------------|------|
|  | Zero        | Zero         | Zero     | Zero       | Uma  |

Fonte: Azevedo, 2019.

Em contrapartida, a palavra sexo aparece uma vez, referindo-se a desigualdade e diversidade de sexo. Como explicitado anteriormente, sexo é biológico e foi com base na dicotomia de sexo feminino e sexo masculino que foram criados ao longo da história os papéis de gênero. De acordo com Guacira Louro (1997) as feministas anglo-saxãs utilizam a palavra gênero ao invés de sexo, visando rejeitar o determinismo biológico e definindo o gênero como uma construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

A diferença está nos corpos e nos espaços sociais, e, assim, cabe ser abordada na geografia escolar. O corpo – e suas identificações – pode ser reconhecido como uma categoria de pensamento e ação. Mecanismos de seleção bastante específicos estão na base da geografia da escola no tocante à configuração dos corpos discente, técnico e docente em termos das diferenciações de renda e pertencimentos étnicos, raciais e de gênero. A cidadania incompleta, suprimida, de pessoas, grupos e coletividades torna-se um tema e um dilema do saber-fazer geográfico que é instigado por demandas de uma escola, de uma educação e de um ensino plurais e democráticos. (RATTS, 2016, p. 136)

O autor enfatiza a importância de trabalhar a corporeidade, diferença, raça, etnia, sexualidade e gênero no espaço escolar, tornando este espaço mais democrático e plural. Desta maneira, por meio de todas as

reflexões trazidas ao longo deste texto, questionamos: As escolas democráticas e plurais cabem em uma Base padronizada? Uma Base auxiliará a apaziguar ou aprofundará as desigualdades educacionais? Em tempos de pandemia, esta resposta está mais do que nítida.

### **5. Para não concluir: por um currículo sem fundamentos**

Abre-se, para não concluir, as considerações finais deste artigo, com o título de um artigo de Alice Casimiro Lopes (2015). A autora traz reflexões importantes sobre o que seria um currículo sem fundamentos, emancipatório, que não seja focado em objetivos e finalidades de formar profissionais e sujeitos desejáveis para o mercado.

Do meu ponto de vista, não haverá esse currículo plenamente produzido numa dada direção, seja ela qual for. Sempre diferentes discursos – mercado, emancipação, cidadania, mundo em mudança, qualidade de ensino, adequação à globalização, saberes universais, conteúdos básicos, justiça social, igualdade, diferença – estarão disputando a significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas. Trago aqui para o debate a necessidade de discutir no que resulta todo esse esforço para constituir uma base curricular comum nacional que nunca será instituída de fato. Seria possível falar dos enormes investimentos financeiros, subsidiados por acordos internacionais e nacionais, dirigidos para viabilizar essa tentativa, que poderiam ser investidos em outras ações curriculares descentradas. [...] Conceber um currículo sem fundamentos é admitir a política em um cenário de incertezas e sem respostas definitivas. A ausência de fundamentos é o que nos permite estar sempre atuando politicamente na tentativa de produzir esse fundamento, sabendo-o precário. É buscar dissolver a possibilidade de uma intervenção pré-programada e com projeto de pretensão universalizante, a despeito do jogo político. (LOPES, 2015, p. 457-461)

As ausências, apesar de cruéis, elucidam muito do projeto de educação e sociedade que se propõe construir com a BNCC, revelando a qual tipo de política a BNCC serve. Constatou-se que na seção de geografia,

inviabilizou-se a formação do conceito de identidade e da consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros, e marcados socialmente por diferenças. Foi possível perceber que o documento traz também ideias – como diversidade e diferença – que são consideradas antagônicas em alguns estudos sobre educação.

Compreende-se, assim, a extrema importância destes debates para a geografia escolar, de forma que sejam discutidas as construções sociais dos espaços, das diferenças, das desigualdades e contradições sociais. Assim, um dos objetivos ao trazer um panorama do papel da BNCC enquanto política educacional é o de refletir quem são os atores sociais que estão por trás desta política. Refletimos, também, como o currículo e o chão das escolas não cabem num documento normativo como uma Base Nacional – além do fato de a BNCC auxiliar no aprofundamento de assimetrias e desigualdades sociais educacionais.

Entende-se, neste trabalho, que uma das funções essenciais da Geografia na escola seja a construção da leitura de mundo para a cidadania, além da construção de uma sociedade plural, que neste caso, sofre impactos com as políticas educacionais impostas pela BNCC. Reflete-se aqui, a partir das discussões sobre diversidade e diferenças, como o avanço do conservadorismo está relacionado, também, à ausência e exclusão dos debates referentes ao gênero e a raça no currículo Geografia da etapa Ensino Fundamental e de Ciências Sociais Aplicadas da BNCC. Isto posto, expõe um movimento que vem acontecendo desde o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014: A retirada de debates como gênero e uma espécie de enxugamento dos debates em relação à raça e a lei 10.639, satisfazendo ao movimento conservador e que vem tomando conta do país e que visa, também, a retirada de discussões como gênero e sexualidade das escolas.

Porém, segundo pesquisa do Ministério da Educação<sup>20</sup>, 55,8% das entrevistadas e entrevistados são favoráveis à inclusão de gênero e sexualidade no currículo escolar. O que mostra, mais uma vez, como alguns debates referentes a educação brasileira não perpassam pelo viés democrático de consulta à população e a comunidade escolar. Ao mesmo tempo em que estas discussões estão sendo “colocadas para fora de sala” – seja através de tentativas de cerceamentos por meio de projetos de lei, ou como uma política educacional como a BNCC que não traz estas discussões em seu texto.

Vivemos nos tempos das *fake news* onde as pessoas acreditam na existência de *kit gay*, nos tempos da existência de manuais infantis que propõem “brincadeiras” que encenam a escravidão são aprovados pelo MEC<sup>21</sup>, e o ensino religioso volta para os currículos escolares em um Brasil supostamente Laico. Assim, fazemos algumas provocações: A quem interessa a ausência de discussões como gênero, raça e diferenças nas escolas? Como falar de desigualdades se não estão explícitas que desigualdades são essas?

É necessário e urgente tratar das temáticas da diferença e desigualdade atreladas aos marcadores sociais de gênero e raça. Não explicitar quais são essas diferenças é o mesmo que invisibilizá-las e contribuir para uma sociedade desigual. Não nomear estas diversidades numa política educacional é o mesmo que colaborar para uma educação que continue a reproduzir o machismo, racismo e LGBTIfobia. Na lógica do movimento e projeto de lei Escola sem partido, as professoras e professores são os novos culpados por todas as mazelas e fracassos na educação brasileira.

---

<sup>20</sup> Maioria diz que gênero e sexualidade devem entrar no currículo escolar, diz pesquisa encomendada pelo MEC <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/02/05/maioria-diz-que-genero-e-sexualidade-devem-entrar-no-curriculo-escolar-diz-pesquisa-encomendada-pelo-mec.ghtml>>

<sup>21</sup> Aprovado pelo MEC, manual infantil propõe brincadeira que encena escravidão e causa revolta. <<https://oglobo.globo.com/sociedade/aprovado-pelo-mec-manual-infantil-propoe-brincadeira-que-encena-escravidao-causa-revolta-23433409>>

Professoras e professores são porta-vozes, e é por este motivo que querem, cada vez mais, cercear a nossa liberdade de expressão e nos silenciar dentro das salas de aula e nos moldar dentro de bases nacionais e materiais didáticos padronizados.

Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade. (HOOKS, 2013, p. 23-24)

Questiona-se, portanto, o currículo e o chão das escolas cabem numa política pública como a BNCC? Não, não é possível apequenar a dimensão de uma sala de aula e de suas múltiplas realidades a uma política educacional como a BNCC. A educação brasileira pública, gratuita, popular, laica, plural e de qualidade, vem sendo construída ao longo da história. A BNCC é uma tentativa de captura neoliberal dos processos educacionais, no entanto, o que se passa nos espaços escolares onde alunos e alunas, professores e professoras cultivam a justiça social, representa resistência cotidiana que grafa a diferença.

## **Referências**

AZEVEDO, Luyanne. **A invisibilização dos marcadores sociais gênero e raça na geografia da Base Nacional Comum Curricular.** 2019. 66 f. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento:Justificando, 2018.

BAIRROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, nº 2, p. 458-463, 1995.

- BALL, Stephen. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BARRETO, Raquel. A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010, p. 217-237.
- BARROS, Zelinda. Verso da capa do livro “O que é interseccionalidade?”. In: AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo: fatos e mitos**; tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.
- BEZERRA, Amélia Cristina. Tecendo caminhos e afirmando sentidos entre cidadania, espaço e geografia escolar. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 12, n. 2, p. 22-31, jul/dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_14dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_14dez2018_site.pdf)>. Acesso janeiro de 2019.
- COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos I NOVOS OLHARES NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 13-22.
- CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, iss. 1, article 8, p. 139-167.
- FUNDAÇÃO LEMANN. <<https://fundacaolemann.org.br/duvidas/liderancas>> Acesso em maio de 2021.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. <<http://www.frm.org.br/>> Acesso em fevereiro de 2019.

GIROTTTO, Eduardo. DOS PCNS A BNCC: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **GeoUERJ**, n. 30, p. 419-439, jan/jun 2017.

\_\_\_\_\_. “Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública”. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-39, jan./abr.. 2018.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan/jun. 2003.

GUIMARÃES, Hellen; KAPA, Raphael. **Aprovado pelo MEC, manual infantil propõe brincadeira que encena escravidão e causa revolta**. O Globo, 06 de fevereiro de 2019. <<https://oglobo.globo.com/sociedade/aprovado-pelo-mec-manual-infantil-propoe-brincadeira-que-encena-escravidaao-causa-revolta-23433409>> Acesso em fevereiro de 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO AYRTON SENNA. <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>> Acesso em fevereiro de 2019.

ITAÚ SOCIAL. <<https://www.itausocial.org.br/>> Acesso em fevereiro de 2019.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories**: episodes of everyday racism. Berlin: Unrast, 2008.

LOPES, Alice. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai/ago.2015.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas, Florianópolis**, 22(3): 320 p. 935-952, setembro-dezembro/2014.

MACEDO, Elizabeth. BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE PRODUZINDO SENTIDOS PARA EDUCAÇÃO. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014

MALTA, Shirley. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e a mudança. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p.340-354, Maio a Agosto de 2013.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**: Uma Nova Política de Espacialidade. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MEMÓRIA ROBERTO MARINHO. <<http://www.robertomarinho.com.br/obra/fundacao-roberto-marinho.htm>> Acesso em fevereiro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional ComumCurricular**. 2018. (0:32s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>> Acesso em: setembro de 2018.

MOHANTY, Chandra. Bajo los ojos de occidente: Academia Feminista y discurso colonial. In: NAZAZ, L. (org). **Descolonizando el Feminismo**: Teorías y Prácticas desde losMárgenes. Madrid: Ed. Cáteatra, 2008.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **A BNCC é homologada**. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>> Acesso em agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio**: A BNCC é homologada. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/ensino-medio-bncc-e-homologada/>> Acesso em janeiro de 2019.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB, III, 2003, Rio de Janeiro. **Anais**, 2003.

RATTS, Alex. Corporeidade e diferença na Geografia Escolar e na Geografia da escola: Uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional. **Terra Livre**, São Paulo, ano 31, Vol. 1, n 46, p. 114-141, 2016.

SILVA, Joseli Maria. Gênero e espaço: Esse é um tema de geografia? In: AZEVEDO, D. A (Org.). **Ensino de Geografia**: Novos temas para geografia escolar. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2014. p. 97-125.

SILVA, Joseli; SILVA, Maria das Graças. Introduzindo as interseccionalidades como um desafio para a análise espacial no Brasil: Em direção às pluriversalidades do saber geográfico. In: SILVA, Maria das Graças (Org.). **Interseccionalidades, gênero e sexualidades na análise espacial**. Ponta Grossa: Toda palavra, 2014. p. 17-35.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: TADEU, T. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Lorena de. As relações etnicorraciais na geografia escolar: Desafios metodológicos e pedagógicos. **Revista Produção Acadêmica**– Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários/ NURBA – Vol. 2 N. 2, dezembro, 2016, p. 04-19.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. 1ª Edição. São Paulo: Editora 34 LTDA, 2002.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O CONSENSO POR FILANTROPIA: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TEIXEIRA, Lucas Borges. **Como Jorge Paulo Lemann está investindo na educação para mudar o Brasil**. Forbes, 26 de agosto de 2016. Disponível em

<<https://forbes.uol.com.br/negocios/2016/08/como-jorge-paulo-lemann-esta-investindo-na-educacao-para-mudar-o-brasil/>> Acesso em fevereiro de 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. <<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>> Acesso em maio de 2021.

TOLEDO, Luiz Fernando. **Maioria diz que gênero e sexualidade devem entrar no currículo escolar, diz pesquisa encomendada pelo MEC.** G1, 05 de fevereiro de 2019. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/02/05/maioria-diz-que-genero-e-sexualidade-devem-entrar-no-curriculo-escolar-diz-pesquisa-encomendada-pelo-mec.ghtml>> Acesso em fevereiro de 2019.

TONINI, Ivaine. **Identidades Capturadas:** gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de geografia. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre - RS.

## **Análise Crítica do Perfil do Professor das Competências da Resolução N° 2 de 2019**

*Erika Maria de Oliveira Santos*<sup>1</sup>

*Jane Marinho da Silva*<sup>2</sup>

### **1. Introdução**

Quando se trata da formação de professor no Brasil, os Projetos Pedagógicos de Curso precisam atender às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais de área, e essas Diretrizes adequam-se às Resoluções gerais que normatizam a estruturação e o perfil dos egressos das licenciaturas. Assim, de 2002 para cá, o Conselho Nacional de Educação lançou três Resoluções, a saber: Resolução CNE/CP n° 1 de 2002, Resolução CNE/CP n° 2 de 2015 e a Resolução n° 2 de 2019.

Apesar de limitações, cada Resolução atende interesses educacionais, mas também, políticos, a depender da gestão central. Dessa forma, pode-se concluir que a formação de professor carrega uma fragilidade histórica, quando se trata da autonomia docente, pois desde o século XIX, quando a carreira de professor passou a ser regulada pelo Estado, de um lado, é preciso seguir as determinações impostas pelo Estado, de outro, assume-se uma certa autonomia na formação e na realização do trabalho docente.

A educação brasileira passou por diversas transformações no decorrer das décadas, especialmente a partir dos anos de 1990, uma vez que a política educacional vem sendo formulada para atender interesses

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia - Universidade Federal de Alagoas. Arapiraca/Alagoas. E-mail: erikaoliveira0917@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora e professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Arapiraca/Alagoas. E-mail: jane.marinho@arapiraca.ufal.br.

neoliberais. É importante destacar que ao analisar a formação inicial dos professores da educação básica, compreende-se que as reformulações das diretrizes curriculares estão cada vez mais alinhadas aos interesses produtivos do capital, em detrimento da formação emancipatória, já que o discurso da qualidade, empregado nos últimos anos, especificamente quando se trata da formação de professor, é de que a escola e seu corpo docente precisam adequar-se às novas necessidades da sociedade, leia-se às novas demandas de produção do capital, na qual a concepção de formação empresarial passa se destacar nos documentos oficiais do Estado.

As novas demandas da educação, expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que determina as competências e habilidades que os estudantes precisam desenvolver, fazem parte de um conjunto de ações da política educacional em vigor na atualidade, juntamente com as resoluções mais recentes que se apresentam alinhadas ao discurso da Pedagogia das competências para a formação do professor.

Diante disso, e da proposta de uniformização na formação inicial dos professores da educação básica, questionou-se sobre quais seriam as implicações do discurso e da proposta oficial da formação para as competências na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 (BNC-formação)? Para compreender a influência das novas investidas da política neoliberal na formação inicial de professores, bem como as limitações do processo de formação docente, uma vez que as competências e as habilidades da BNC-formação passam a ser o centro do processo formativo.

Neste sentido, o texto apresenta uma análise crítica que está contida na Resolução nº 2 de 2019 e as implicações desta orientação na formação inicial do professor da educação básica.

A metodologia adotada foi pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em autores como: Carvalho (2013), Deluiz (2001), Dourado (2015), Ferretti (2002), Freitas (2012), Saviani

(2008), entre outros. Na pesquisa documental o principal documento foi a Resolução nº 2 de 2019, além de outros documentos oficiais que normatizam a formação de professor no Brasil.

A partir da BNC-formação, o Conselho Nacional de Educação propõe alterar as diretrizes da formação inicial do professor da educação básica, adequando a formação inicial aos interesses empresariais, com isto, a questão das competências é colocada como a categoria central desta nova demanda. Na verdade, está havendo uma retomada da concepção de professor para as competências, determinada na Resolução nº 1 de 2002, que fora suprimida a partir da Resolução nº 2 de 2015. Com isso, o Estado prossegue adequando a educação às necessidades empresariais, limitando a formação ao receituário da BNC-Formação.

Nesta conjuntura, a Resolução nº 2 de 2019 representa um ataque na autonomia das instituições de ensino, e o que é mais grave, fere os incisos II, III e VI do Art. 206 da Constituição de 1988, que trata dos princípios do ensino da educação nacional. Entende-se, assim, que o fabuloso discurso da equalização da educação, via padronização do currículo de formação de professor, atende, exclusivamente, aos interesses do capital.

## **2. Estado e a política nacional de formação do professor da educação básica no contexto do neoliberalismo**

Tratar de política requer inicialmente entender o que ela é e para que serve. Neste sentido, faz-se necessário pensar como se dá o surgimento da questão social e qual o papel do Estado na sua regulamentação. De acordo com Marx (2010) a política social repousa na contradição da criação do próprio Estado, visto que a criação dessa instituição está fundada na relação de interesses antagônicos das classes sociais, portanto, a sua função histórica é administrar os interesses da classe mais poderosa. Nesta

perspectiva, toda e qualquer ação do Estado deve em primeiro lugar satisfazer as necessidades da classe dominante.

O papel ontológico do Estado é administrar a propriedade privada, assim, de acordo com o referido autor, já é possível observar a intervenção do Estado na questão social desde o século XVIII, na Inglaterra, quando o Estado tentou acabar com o pauperismo, por meio de algumas medidas administrativas, porém, como o rei não conseguiu findar o pauperismo culpou os pobres pela sua condição social. Como o Estado não pode expressar que a pobreza é obra da relação da exploração da força de trabalho, ele precisa ignorar a verdadeira raiz dos problemas sociais e atribuí-los aos sujeitos:

[...] assistência e das medidas administrativas ela descobriu, no progressivo aumento do pauperismo, não a necessária consequência (sic) da indústria moderna, mas antes o resultado do imposto inglês para os pobres. Ela entendeu a miséria universal unicamente como uma particularidade da legislação inglesa. Aquilo que, no começo, fazia-se derivar de uma falta de assistência, agora se faz derivar de um excesso de assistência. Finalmente, a miséria é considerada como culpa dos pobres e, deste modo, neles punida (MARX, 2010, p. 53).

A partir de Marx (2010) entende-se que o Estado jamais poderá acabar com os males sociais, pois isso significaria sua própria eliminação, nas palavras do autor:

O Estado jamais encontrará no "Estado e na organização da sociedade" o fundamento dos males sociais, como o "prussiano" exige do seu rei. Onde há partidos políticos, cada um encontra o fundamento de qualquer mal no fato de que não ele, mas o seu partido adversário, acha-se ao leme do Estado (MARX, 2010, p. 59).

Sendo assim, o Estado e toda a sua organização política não podem expor a origem das contradições sociais, por conseguinte, “[...] quando o Estado admite a existência de problemas sociais, procura-os ou em leis da natureza ou na vida privada, ou na ineficiência da administração, que depende dele”, mas nunca na sua origem, pois se ele quisesse resolver os problemas sociais sua existência não faria sentido, então, ele só pode administrá-los (MARX, 2010, p. 59).

Como o Estado repousa na contradição entre vida pública e privada, ele não consegue resolver os problemas sociais, já que:

Se o Estado moderno quisesse acabar com a impotência da sua administração, teria que acabar com a atual vida privada. Se ele quisesse eliminar a vida privada, deveria eliminar a si mesmo, uma vez que ele só existe como antítese dela. [...] Por isso, o Estado não pode acreditar na impotência interior da sua administração, isto é, de si mesmo. Ele pode descobrir apenas defeitos formais, casuais, da mesma, e tentar remediá-los. Se tais modificações são infrutíferas, então o mal social é uma imperfeição natural, independente do homem, uma lei de Deus, ou então a vontade dos indivíduos particulares é por demais corrupta para corresponder aos bons objetivos da administração [...]. (MARX, 2010, p. 60-61).

Dado que o Estado surge nesta contradição de classe e não pode resolver os problemas sociais qual seria então a sua função?

Serve como instrumento de dominação de uma classe sobre a outra. O caráter de dominação, de exercício de poder de uns sobre outros, constitui a própria essência do Estado. Desse modo, não é possível a constituição de um poder estatal que sirva ao bem comum e que, por conseguinte, concilie os interesses das classes antagônicas sem, obrigatoriamente, oprimir uma delas. ‘Todo Estado, seja ele qual for, não poderá ser livre nem popular’ (NOGUEIRA, 2017, p. 51).

Deste modo, o Estado e seu aparato estão a serviço do grupo mais poderoso, é por isso que Marx e Engels (apud NOGUEIRA, 2017, p. 51) afirmam que “[...] o Estado moderno não é mais que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda classe burguesa”. Assim, a relação antagônica da sua função social não pode revelar que ele “[...] não passa de uma força social que foi roubada da sociedade e apropriada por uma minoria a fim de garantir a realização de seus interesses” (NOGUEIRA, 2017, p. 55).

É importante salientar que estas breves assertivas sobre a função social do Estado e da sua intervenção na questão social são necessárias porque o projeto político de governança de um determinado Estado, mesmo nos limites do capital, revela se os interesses governamentais estão mais alinhados à questão social ou aos interesses produtivos do capital.

Neste sentido, pode-se dizer que o projeto governamental brasileiro sempre esteve alinhado aos interesses da classe dominante, pois quando se trata dos direitos sociais, constata-se que são conquistas recentes. Isto revela que diferentemente dos países mais capitalizados, nos quais, desde o século XIX, a questão da educação já era um direito universal, aqui, essa conquista só ocorreu no século XX, e ainda assim, desde o começo, vem sofrendo severas influências da política neoliberal.

## **2.1 A política nacional de formação do professor da educação básica no contexto do neoliberalismo**

Quando se analisa a formação docente no Brasil, especialmente dos professores da educação básica, observa-se que ela é marcada por uma profunda contradição de classe, visto que o perfil do professor vai se adequando às necessidades de cada período histórico. Se na época colonial a escola era lugar predominante das elites brasileiras, a necessidade de instruir minimamente parte da população para alguns cargos, já se evidencia na Constituição de 1824, quando assevera o direito à educação primária

gratuita a todos os cidadãos brasileiros, mas é preciso atentar quem são estes cidadãos. De acordo com Melo (2007, p. 33):

Apesar da defesa da necessidade da instrução por parte dos dirigentes públicos do período imperial/regencial, constatamos que, na prática, havia muito mais uma intenção de controlar e disciplinar do que efetivamente de socializar o saber. Nesse sentido, observamos que a estrutura social hierarquizada se reflete na organização do sistema de instrução, que irá se basear numa desigual distribuição do saber pelas diversas camadas da população. A referida distribuição era coerente com um conceito de cidadania reduzido, no qual apenas uma elite, que tinha como elementos centrais os proprietários membros de uma oligarquia rural, era considerada.

Contudo, mesmo nos limites oligárquicos a instrução escolar gratuita culminara na Lei geral de 1927 que determinou “[...] que em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos houvesse as escolas de primeiras letras que fossem necessárias”. Nessas escolas predominou o método Lancaster de formação, pelo qual a teoria não era necessária para se tornar professor do primário (MELO, 2007, p. 27).

Em 1835 é criada a primeira Escola Normal no Brasil, na cidade de Niterói. Foi a partir desse período que se institucionalizou a formação de professor do ensino primário no país. Vale ressaltar, porém, que a funcionalidade não ocorreu da mesma forma em todas as províncias, isto por si só já é um dado importante, pois, como o ensino primário era de responsabilidade das províncias, havia no país diferentes realidades, tanto no que diz respeito às condições financeiras de cada província, como da formação dos professores.

Melo (2007, p. 46) assevera:

[...] que o percurso da profissionalização do magistério no Brasil foi influenciado pelos diversos contextos políticos e sociais, vivenciados desde a Colônia até a República, caracterizando-se por uma diversidade de ações

implementadas no âmbito da política educacional. No tocante a estas ações, porém, ganha preponderância a política de formação, com a criação das escolas normais durante o século XIX e o seu processo de organização e consolidação ao longo do século XX.

A partir do período Republicano, verifica-se uma constante desresponsabilização do Estado com a instrução escolar pública, é marcada especificamente pela desvinculação de recursos a serem aplicados na educação. Prática que se tornou constante nas Constituições brasileiras, até a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implementado em todo o Brasil, a partir de 1998, e substituído em 2007, por meio da Lei n. 11.494/2007 que aprovou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Este fundo possibilitou a vinculação de recursos para todas as etapas da educação básica.

Com o processo de urbanização e modernização, iniciado nos anos 30, há uma ênfase em cursos técnicos para formar minimamente a classe trabalhadora brasileira. Com isto, “[...] a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino”. Nesse período a formação técnica começa, também, a ser colocada como a única possibilidade da classe trabalhadora, gerando o dualismo na oferta. (ROMANELLI, 1998 *apud* MELO, 2007, p. 40).

Em 1961, foi aprovada a primeira LDBEN, Lei n. 4.024/61, fortemente influenciada pelos princípios da escola nova e pelos Pioneiros da Educação. A referida lei acaba com a separação entre os cursos técnicos e o ensino secundário, apresenta os princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, princípios estes que não puderam nortear o projeto educacional brasileiro devido ao golpe militar de 1964 (FRANCISCO FILHO, 2001).

Segundo Melo (2007, p. 49), a Lei n. 4.024/61 objetivava:

Nortear a organização da educação escolar, resulta dos embates entre projetos diferenciados para a educação nacional, nos quais ganha destaque a disputa entre os educadores defensores da escola pública e aqueles ligados aos interesses das escolas particulares.

Mesmo dentro dos limites e contradições da referida Lei, há relativos avanços em relação à formação de professor nesta LDBEN, como o aumento do tempo de formação em nível superior para o ensino primário e o relativo destaque para a política de formação de professor, contudo, ainda havia uma “[...] oscilação dos currículos dos cursos de formação, que ora pendiam para uma formação geral, ora defendem uma formação com conteúdos estritamente profissionalizantes” (MELO, 2007, p. 51).

As relativas melhorias da Lei n. 4.024/61 resistiram por pouco tempo, uma vez que, a partir do golpe militar de 64, a política educacional passou por reformulações. Neste cenário, duas novas leis são aprovadas: a Lei n. 5.540/68 (ensino universitário) e a Lei n. 5.692/71 (ensino de 1º e 2º grau). De acordo com Melo (2007, p. 51) tais mudanças “[...] vão representar a adoção de tendência tecnicista no ensino brasileiro, que buscará aplicar na escola o modelo empresarial baseado na racionalização, eficiência e produtividade”.

Ainda que tratasse da educação básica, a Lei n. 5.692/71 trazia como obrigatoriedade apenas o ensino de 1º grau, segundo Oliveira (2002), essa lei foi decisiva para o novo ideário político e social do governo na ditadura, além do mais, ela expressava o perfil técnico desejado para formação dos trabalhadores:

Ficou previsto que, ao segundo grau, não cabia mais a tarefa de passar uma formação geral, mas sim formar apenas mão-de-obra específica para o mercado nacional, ou seja, habilitar profissionalmente os alunos, ‘prepará-los’ para o trabalho, para o simples ato de executar uma tarefa, e não para pensar

e questionar sua realidade, visto que não estão sendo preparados para ela, mas somente para uma dimensão dela: o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2002, p. 2).

Sobre a política de formação técnica da classe trabalhadora brasileira, Pinto (2008, p. 91) afirma que “[...] a expansão da rede escolar, nestas últimas décadas, vem acompanhada de uma extrema pauperização do ensino oferecido”, à vista disso a:

Expansão do ensino no país veio marcada pela visão tecnicista, organizando o ensino brasileiro no período da ditadura militar de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo, que buscava transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigente nas fábricas.

Pelos novos marcos legais, que normatizaram a educação brasileira até a LDBEN 9.394/96, foi possível visualizar:

A política educacional será orientada pela ideologia tecnocrata [...] o direcionamento dado à política educacional deixava claro o objetivo de subordinar o sistema educacional aos imperativos de um modelo de desenvolvimento assentado no aspecto econômico, limitando a oferta da educação à demanda do sistema produtivo (MELO, 2007, p. 52).

Esse modelo tecnocrático de formação pode ser identificado a partir de 1968, quando o Curso de Pedagogia teve o seu currículo reformulado passando “[...] a ser organizado na forma de habilitações”, assim cria-se “[...] os especialistas de educação, ou seja, o administrador escolar, o supervisor, o orientador, o planejador e o inspetor” (MELO, 2007, p. 52).

Com o processo de redemocratização do Brasil, após o fim da ditadura militar, uma onda de mobilização toma conta do país, por meio dos intelectuais e instituições organizadas em defesa da educação pública,

passam a denunciar o caráter autoritário e repressor do Estado militar na organização do planejamento educacional.

Havia uma reivindicação pela reformulação dos currículos de formação de professor, problematizando especialmente a dicotomia entre a formação teórica e a formação prática, a qual sustentava a formação docente na típica formulação do “[...] 3+1’, na qual as disciplinas de natureza pedagógica, com duração prevista para um ano, justapunha-se às disciplinas de conteúdo específico, com duração de 3 anos”. Esta organização curricular “[...] que orientou os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, fundava-se no modelo da racionalidade técnica” (MELO, 2007, p. 58).

O modelo de formação sustentado na racionalidade técnica foi característico de todos os cursos de formação de professor, contudo, estes cursos demonstravam-se “[...] inadequados à realidade da prática profissional docente”, conseqüentemente, “[...] as críticas realizadas vão apontar para a necessidade de uma redefinição desses cursos” (MELO, 2007, p. 58).

Foi na década de 1980 que fervilharam os encontros nacionais e mobilização dos intelectuais brasileiros em defesa da democratização e da melhoria da educação brasileira, nas palavras de Melo (2007, p. 65-66):

Observamos assim que a mobilização vivenciada pelo movimento dos educadores e demais movimentos sociais, no Brasil, ao longo da década de 80 era orientada por um ideal de democratização da educação no país, diante da necessidade de superação dos problemas vivenciados ao longo da ditadura militar. Neste contexto, o discurso da democratização assumiu um papel de articulador dos referidos movimentos na defesa de seus ideais e a concepção vinculada a uma política de combate às desigualdades, à dominação e às injustiças sociais.

Esse contexto de luta e tentativa de combate das desigualdades sociais teve como um dos resultados mais importantes a aprovação da Constituição de 1988, que apresenta direitos nunca vistos na sociedade brasileira.

Deste modo, o Art. 205 afirma que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” e que seu objetivo é “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 126).

Saviani (2008) enfatiza que, apenas com a Constituição de 1988 foi estabelecido um percentual mínimo para investimento em educação a partir da arrecadação de impostos, entretanto, os governos criaram uma denominação para os impostos, que passaram ser chamados de contribuição, e esses fundos de arrecadação deixaram de entrar nos percentuais para investimento em educação. Visto, portanto, como uma manobra orçamentária para retirar impostos da educação.

Outro fator que merece destaque na política educacional brasileira é a imensa quantidade de reformas ocorridas ao longo de sua história. De acordo com Saviani (2008, p. 11):

Observe-se que prevalece a tendência em nomear as reformas pelos seus proponentes, em geral ministros da pasta de instrução pública ou da educação, a indicar que cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a idéia (sic) de que é com ele que, finalmente, o problema será resolvido.

É possível analisar que a exorbitante quantidade de reformas não representa exatamente uma melhoria na educação, pelo contrário, demonstra rupturas e descontinuidades em um sistema já fragilizado e descontínuo (SAVIANI, 2008, p. 12).

Haja vista que ao contrário da garantia dos direitos sociais, o contínuo reformismo cumpriu demandas do capitalismo, por adequar a formação dos sujeitos aos interesses produtivos nos processos de reorganização de produção social.

É por isso que além do total domínio do setor econômico, os senhores de negócio também possuem poder político para manobrar e esconder as relações de exploração. Conforme Gasparotto, Grossi e Vieira (2014, p. 04) e é desse modo que a classe dominante:

[...] consegue difundir amplamente um imaginário social que contribui para a manutenção da exploração e da alienação. Este imaginário alienado impacta negativamente, constituindo-se em uma barreira para que a classe trabalhadora se dê conta de que vem sendo explorada, fazendo com que avalie como natural às relações que se estabelecem entre burguesia e proletariado.

O projeto educacional é manipulado em favor da ordem dominante, e então, a responsabilidade do fracasso escolar passa a ser atribuída unicamente aos sujeitos do processo (professor e estudante), com isto, o Estado desresponsabiliza-se do compromisso da oferta educacional.

Esse descompromisso, ao contrário do que se pensa, foi acentuado no cenário político e econômico do país no início da década de 1990, e impossibilitou a construção de um projeto educacional comprometido com as necessidades da população brasileira, logo, o que se teve foi o início da construção do projeto educacional alinhado aos interesses do grande capital e fortemente influenciado por agências internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário internacional (FMI), que se constituíram como importantes orientadores da política educacional brasileira, até os dias atuais, especialmente o BM.

O Brasil chega à década de 1990, ainda assombrado com a crise fiscal, iniciada na década anterior, com vistas em sair dessa crise, que abalou fortemente a economia, o Estado iniciou um processo de recuperação fiscal, marcado especialmente pela: abertura do país no mercado mundial, o processo de desregulamentação da economia e a influência do neoliberalismo.

Pois, era necessário reformar o “Estado capitalista no Brasil” (ALVES, 2005, p. 114).

Consequentemente, foram tomadas medidas essenciais que afetaram todos os setores sociais. O Estado iniciou a minimização dos gastos públicos com a questão social, implica dizer que a incipiente conquista de direitos sociais, declarados na Constituição Federal de 1988, foi radicalmente afetada pelo projeto político neoliberal que passou a orientar o Estado brasileiro.

Uma vez que o neoliberalismo “[...] é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação absoluta da sociedade ao mercado livre e a não-intervenção estatal”, logo este projeto “[...] teoriza que o mercado livre é o elemento regulador de toda a sociedade” (SHIGUNOV; MACIEL, 2011, p. 44).

Diferentemente dos movimentos sociais e dos intelectuais que na década de 1980 defendiam um projeto educacional público, gratuito, de qualidade e comprometido com realidade brasileira, no neoliberalismo a educação “[...] é tida como um bem econômico, uma mercadoria, subordinada às leis do mercado”, como resultado, todas as decisões do Estado devem primeiro satisfazer as leis do mercado (SHIGUNOV; MACIEL, 2011, p. 45).

O discurso de promoção da qualidade da educação e da melhoria dos índices educacionais foi tratado por meio de ações minimalistas de alívio à pobreza, e ao invés da melhoria das condições sociais, a partir da década de 1990, registrou-se o aumento do desemprego, privatizações, crise cambial, aumento das taxas de juros e a destruição dos direitos e leis trabalhistas (SHIGUNOV; MACIEL, 2011).

O novo modelo passou a fazer parte da educação quando os empresários começaram a interferir no sistema educacional, Freitas (2012)

descreve o “*corporate reformers*” que é o nome dado aos reformadores empresariais nos Estados Unidos, e salienta que:

Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada e uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Naquele país, a disputa de agenda entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação vem de longa data (FREITAS, 2012, p. 380).

O neoliberalismo apresenta-se no Brasil, como um movimento semelhante, uma vez que instituições como Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú- Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros, assinaram o “compromisso todos pela educação”, movimento que deixou evidente a intervenção da iniciativa privada na educação brasileira (SAVIANI, 2008, p.13).

A interferência desses grupos, à primeira vista, parece ser algo bom, mas, na verdade, eles buscam vender os seus projetos educativos, para se tornarem grandes corporações de educação, pois “[...] vista como estratégica a qualquer projeto de poder, também passa a funcionar de acordo com esses mecanismos a fim de servir aos ideais dessa configuração social” (EISENBACH; CAMPOS, 2017, p. 10991).

Complementando o interesse econômico que fundamenta a concepção de educação alinhada aos interesses econômicos/empresariais Freitas (2012, p. 387) ressalta que:

[...] a tese dos reformadores empresariais, neste ponto, termina desresponsabilizando o Estado quando convém – ou seja, quando está em jogo, por um

lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas. É fundamental nos contrapormos a hipocrisia que prega ser possível estarmos todos juntos pela educação, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas. A educação de qualidade tem que ser mais que isso.

A partir de Freitas (2012) é possível dizer que a sujeição da questão educacional aos interesses de mercado apresenta um falso discurso da necessária saída do Estado em áreas essenciais, como a educação, para que assim a iniciativa privada possa vender seus pacotes de ensino.

Na linha da privatização da educação, Eisenbach e Campos (2017) afirmam que as diretrizes educacionais formuladas pelas agências internacionais são instrumentos políticos e econômicos.

Por esta razão, as reformas educacionais passariam a ser orientadas especialmente pelo BM, seguindo as diretrizes de ajustes estruturais convenientes aos interesses do capital estrangeiro, por meio das medidas de: redução de gastos públicos com setores sociais, uniformização dos países às políticas econômicas globais, restrição da criação científica e tecnológica desses países.

Por conseguinte, as orientações do BM na formulação da política educacional visam atender as determinações mercadológicas, à vista disso, Melo (2007, 76) salienta:

As orientações estabelecidas pelo BM têm enfatizado, nos últimos tempos, sobretudo a necessidade de se redirecionar as prioridades e eixos das agendas políticas educacionais, visando atender às novas demandas do mundo do trabalho, em face da crescente inadequação na formação e qualificação da mão-de-obra, e têm assumido relevante papel na definição das políticas educacionais da América Latina. Diante dos fundamentos das propostas desse banco fica evidente que, apesar da necessidade de se repensar a política educacional,

as medidas defendidas contribuem para um aprofundamento das características perversas do atual modelo produtivo, que exclui parte significativa da população do acesso a condições dignas de vida.

Nesta conjuntura, os marcos legais: Lei nº 9.394/96; Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação; o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), criado em 2007; as Diretrizes Curriculares Nacionais, que foram formuladas a partir das orientações do BM e do ajuste neoliberal; e os demais documentos legais, são frutos da política neoliberal.

As determinações do ajuste na política educacional podem ser constatadas na LDBEN 9.394/96, pois inicialmente nem todas as etapas da educação básica foram asseguradas, visto que o ensino médio foi colocado como direito progressivo, vindo a se constituir como etapa obrigatória apenas com a aprovação do FUNDEB, em 2007. Além disso, a lei apresenta contradições na oferta quando trata do pleno desenvolvimento do educando.

Dessa forma, o Art. 2º afirma que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1).

Entretanto, o Art. 4º que versa sobre o dever escolar do Estado no inciso IX, contradiz a assertiva do Art. 2º ao certificar que os “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”, e ratifica os padrões mínimos de qualidade no Art. 74º ao salientar que:

A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade (BRASIL, 1996, p. 29).

Diante do discurso da qualidade da educação brasileira, propagado nos documentos oficiais, o que se constata na proposta de padrões mínimos de qualidade é um projeto hegemônico nitidamente comprometido com os interesses do mercado: a descontinuidade da política educacional; a desarticulação dos sistemas de ensino; o ideário pedagógico marcado pela perspectiva do mercado, com discursos como: eficiência, produtividade, racionalidade, flexibilidade etc., conceitos ligados à lógica capitalista; ações pontuais, marcadas pela falácia da descentralização; e políticas focalizadas por meio de programas (SHIGUNOV; MACIEL, 2011, p. 44).

A afirmação de padrões mínimos não surpreende, pois, tais reformas educacionais têm como ponto central o “[...] corte dos orçamentos do setor público do governo central” assim, quando se fala em qualidade é uma qualidade alinhada aos interesses do mercado. Dessa maneira, pode-se afirmar que nem no processo de redemocratização do país, quando se tem uma maior abertura de direitos sociais não se conseguiu observar no Brasil os “ideais do Estado de Bem-Estar Social”, pois aqui a intervenção do Estado foi nos parques produtivos para o desenvolvimento do capital e não na questão social (MELO, 2007, p. 71).

Ainda é fundamental dizer que o discurso da melhoria educacional é atribuído à profissionalização do professor, mas na verdade:

Esse discurso não é acompanhado de medidas efetivas voltadas para essa profissionalização, com o privilégio quase que exclusivo da formação, via desenvolvimento de competências, em detrimento dos outros aspectos que definem tal profissionalização, como por exemplo, condições apropriadas de trabalho e remuneração adequada (MELO, 2007, p. 76-77).

O discurso da formação do professor da educação básica alinha-se ao projeto educacional da perspectiva neoliberal, assim a cogitada melhoria na formação docente é desacompanhada da promoção de universidades públicas, por exemplo, a formação para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que continua podendo ser desenvolvida em diversos espaços escolares, só que muitas das vezes é ofertada por instituições que sequer possibilitam “os padrões mínimos” de qualidade, nem o comprometimento com a formação.

Neste cenário de mercantilização da educação e do trabalho do professor, a retórica da pedagogia das competências e da qualidade total da educação enfatiza que os professores são prestadores de serviço e estão subordinados à satisfação dos clientes – que seriam os estudantes, em tese - porque na prática os clientes são os grandes empresários em busca de trabalhadores com requisitos pré-estabelecidos (SAVIANI, 2008, p. 15).

Os discursos da qualidade total e da competência são amplamente reverberados e praticados nas escolas públicas, por meio do cumprimento de metas e premiações para os melhores resultados das provas que medem as capacidades básicas dos estudantes. Freitas (2012, p. 385) faz uma crítica à meritocracia, afirmando que sua motivação é o ganho financeiro, quando a motivação do professor é o desenvolvimento do aluno, além disso, a premiação expõe, penaliza e desmoraliza a categoria docente.

Nesta lógica mercantil da educação, da escola competitiva, a meritocracia falseia as desigualdades sociais com a falaciosa impressão de que as condições para o sucesso escolar são estritamente individuais. Ou seja, retira-se do Estado o compromisso com a educação gratuita e universal para todos os sujeitos, enfatizando as conquistas individuais, que estão alicerçadas nas diferenças de oportunidades.

É neste jogo de interesse mercadológico que as últimas reformulações na formação do professor da educação básica são aprovadas e discursadas como o sucesso escolar dos estudantes da educação básica.

### **3. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica**

As leis e diretrizes educacionais são utilizadas para nortear as demandas relacionadas à educação, entre essas demandas, tem-se a formação e o trabalho dos professores. Assim, tais documentos são indispensáveis à regulamentação da política educacional. Neste sentido, é importante entender o que estes documentos defendem, quando se trata da formação inicial de professores.

A Lei nº 9.394 de 1996, é o principal documento que regulamenta a educação brasileira, desde os princípios educativos, do dever e do direito de educar, do currículo, da obrigatoriedade do ensino, dos responsáveis pela oferta, da formação docente, da educação básica, das modalidades de ensino, do ensino superior etc.

Quando se trata da formação de professor a LDBEN assevera no Art. 62 o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 25).

De acordo com referido artigo, a formação dos professores das primeiras etapas da educação básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) admite formação mínima em nível médio, na modalidade normal, isso demonstra que nestas etapas da educação há uma diversidade de perfis de professor, quando se refere à formação inicial.

Já os parágrafos do Art. 62 enfatizam o dever da formação e as possíveis colaborações, quando se refere à formação inicial e continuada:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério; § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância; § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância; § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública; § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior; § 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE; § 8º **Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 1996, p. 26, grifos nossos).

O artigo supracitado, além de trazer os requisitos mínimos para a formação de professores aptos ao exercício do magistério, apresenta em seus parágrafos, os direitos, a obrigatoriedade e a oferta da formação inicial e continuada para o magistério, enfatizando a importância de investimentos para essa formação. Como destaque desses parágrafos, o § 8º afirma que o currículo de formação dos cursos deve ter como referência a BNCC, redação incluída em 2017, através da Lei nº 13.415, de 2017. Consequentemente, assegura-se que a relativa autonomia das instituições superiores, quando se trata da organização do currículo dos cursos de

formação de professor, encontra-se cada vez mais subordinada aos interesses do Estado. Pois a compreensão dos princípios da aprendizagem defendidos na BNCC passa a ser uma obrigatoriedade na formação inicial dos professores da educação básica (BRASIL, 1996, p. 26).

Já o Art. 63 assegura que “[...] o acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado”. A partir desta abertura e prioridade na formação dos docentes das redes públicas iniciou-se um processo de formação inicial e continuada, que foi encaminhado basicamente por meio de cursos à distância, a partir de 2005, através do Programa Universidade Aberta no Brasil (BRASIL, 1996, p. 26).

Ainda sobre a formação dos professores da educação básica, quando se trata dos diversos perfis da carreira docente, o Art. 63 afirma:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 26).

O referido artigo demonstra que as diversas possibilidades da formação docente para educação básica, são descaracterizadas em documentos de referência curricular, como a BNC-formação, pois todos os docentes são compreendidos de forma linear e hegemônica, ignorando os diversos perfis de formação inicial. Isto significa dizer que um professor formado em nível médio apresenta uma formação bem distinta de um professor graduado em Pedagogia, ainda mais se for em universidades federais de ensino superior.

Esta discrepância na formação também fica evidente quando se trata da carga horária mínima para formação de professor, desse modo o Art. 65 da LDB assegura que “[...] a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996, p. 27).

A partir da última LDBEN foi determinada a criação das DCNs que regulamentaria a educação básica, bem como o currículo de formação de professor. Dessa maneira, em 2002, foi promulgada a Resolução nº 1 de 2002, que como reflexo da política neoliberal, alinhada aos interesses do mercado traçou a categoria das competências como núcleo da política de formação de professores. De acordo com Melo (2007, p. 81) a citada Resolução reduziu os:

[...] saberes necessários ao exercício da docência a competências técnicas que não dão conta das necessidades de formação e especificidade do trabalho docente, tendo em vista que ressalta uma dimensão pragmática do fazer educativo, desconSIDERANDO a reflexão e o aprofundamento teóricos indispensáveis ao trabalho docente de quem lida com a prática pedagógica.

Por conseguinte, os artigos 2 e 3 da Resolução nº 1 de 2002 ao orientam sobre as habilidades e a prática (saber fazer) desconSIDERAM o “caráter emancipador da educação”, ao restringir “[...] a orientação dos cursos de formação docente pela perspectiva da ‘epistemologia da prática’” (MELO, 2007, p. 83).

A partir da ênfase no desenvolvimento das competências e nas habilidades técnicas do saber docente, a formação passa a ser orientada para atender as demandas dos organismos internacionais, como o BM e o FMI, que se fundamentam nos interesses mercadológicos da educação. Atendendo a esta demanda a Resolução nº 1 de 2002 afirma, no Art. 3º, inciso I, que a competência é o centro da formação do professor da educação básica.

Além disso, na referida Resolução a categoria da competência profissional deve ser o norte do projeto educacional; assim o projeto pedagógico de cada curso deve assumi-la como o centro do processo educativo. Seguindo essa orientação, o Art. 5º, nos incisos I e II, é afirmado que “[...] a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica”; e que “[...] o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor” (BRASIL, 2002).

Diante dos artigos que compõem o referido documento, assevera-se que a categoria da competência é a palavra central do aludido documento, nesta perspectiva a Resolução nº 1 de 2002, composta por 19 artigos, a palavra competência é citada 23 vezes. Logicamente, o dito documento apresenta um discurso que visa acabar com dicotomia teoria/prática, mas na verdade este discurso busca silenciar que a competência está centrada na prática, nas palavras de Melo (2007, p. 118):

O silêncio instalado no movimento discursivo da Resolução CNE/CP 01 de 2002 busca ocultar a filiação de seu discurso à formação discursiva do mercado, busca ocultar que a crítica à dicotomia teoria-prática nas licenciaturas significa uma supervalorização da prática em detrimento de uma sólida formação teórica [...].

Na tentativa de superar a notória dicotomia entre teoria/prática na Resolução nº 1 de 2002, a Resolução fora substituída pela Resolução nº 02 de 2015, que discorre sobre a formação docente inicial em curso superior e a formação continuada, desse modo o Art. 2º salienta:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de

educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 3).

Ao abordar o projeto de formação a Resolução nº 02 de 2015 salienta que:

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar [...] (BRASIL, 2015, p. 3).

Há uma nítida valorização entre os espaços de formação que constituem a atividade docente, bem como a tentativa de superação entre teoria e prática no processo de formação, de acordo com Dourado (2015, p. 315):

[...] a institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as Universidades, por meio da efetiva articulação dessas IES com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica, sem descuidar da efetiva participação dos fóruns permanentes de formação e demais instâncias como conselhos nacional, distrital, estaduais e municipais e respectivos fóruns. Entendemos que esta perspectiva articulada a centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério da educação básica pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores.

Compreende-se que há uma valorização da colaboração entre os entes federados, o que possibilita uma política de formação articulada às diversas instituições de ensino.

Além disso, considera-se “a diversidade étnico-cultural de cada comunidade”, logo o Art. 4º diz que na formação inicial e continuada nas instituições superiores deve haver a “[...] articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida” (BRASIL, 2015, p. 5).

A respeito do currículo de formação docente, o Art. 5º salienta que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...]. (BRASIL, 2015, p. 6).

De acordo com Dourado (2015, p. 306) esta diretriz de formação está atrelada a marcos legais, aprovados, anteriormente, como documento final da CONAE 2014 e ao:

[...] princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definidos no artigo 2º do Decreto nº 6.755/2009, as novas DCNs definem os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica.

Esses princípios levariam em consideração a autonomia dos espaços educativos, as instituições de ensino, a valorização da pesquisa e dos diversos espaços de atuação, que constituem a docência, não apenas o saber fazer em sala de aula. Nas palavras de Dourado (2015, p. 307) trava-se uma formação curricular plural, democrática e diversa:

[...] as novas DCNs definem que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela

pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência.

Mesmo nos limites da política educacional, entende-se que a Resolução nº 02 de 2015 apresenta grandes avanços, quando se trata da compreensão da formação docente, ao compará-la à Resolução nº 1 de 2002, mas, diante das novas demandas dos processos educativos, decorrentes da aprovação da BNC-formação, em 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova a Resolução nº 2 de 2019, que passa a definir “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (Brasil, 2019).

Consequentemente, o Parágrafo Único, do Art. 1º da Resolução nº 02 de 2019, assevera que a BNC- formação “[...] têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018”. Já o Art. 2º afirma que:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p. 2).

Contudo é enfatizado no Art. 3º que as competências gerais docentes devem estar fundamentadas “[...] nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC”. Neste sentido, como enfatizar aspectos da “formação integral” quando o núcleo do processo são as competências e habilidades definidas no anexo da Resolução nº 02 de 2019 que traça as dez competências que deverão nortear a formação de professor da educação básica?

Já o Art. 4º da Resolução nº 02 de 2019 afirma que as competências específicas que se referem às três dimensões fundamentais à formação, são elas: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. Logo, as primeiras competências, a dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: “[...] dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; reconhecer os contextos de vida dos estudantes”; e “conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais” (BRASIL, 2019, p. 2).

As competências da dimensão da prática profissional abordam: “[...] planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino”; e “[...] conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades” (BRASIL, 2019, p. 2).

E a terceira competência, a dimensão engajamento profissional:

Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p.2).

A partir da definição das dimensões pedagógicas, é possível dizer, especialmente quando se verifica o documento anexo da referida Resolução, que descreve as competências gerais da BNC-formação, que precisam ser desenvolvidas no processo de formação inicial dos professores da educação básica.

Consequentemente, a Resolução nº 02 de 2019 redefiniu as diretrizes curriculares e instituiu as bases comuns para a formação de professores, que passaram a nortear a formação dos professores da modalidade normal e dos cursos de licenciatura. Na verdade, esta Resolução vem atender às determinações da BNCC, que recolocou a categoria das competências no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar a Resolução nº 02 de 2015, quando se trata do currículo de formação de professor o Art. 13 assevera que:

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL, 2015, p.11).

O Art. 13 apresenta a distribuição da carga horária dos cursos que deveriam ter “[...] no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, com a carga horária distribuída da seguinte forma:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p.11).

Neste processo o § 2º afirma que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p.11).

Já o § 3º trata da relação entre teoria e prática no processo de formação “[...] fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”; e o § 4º “[...] os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares”; por fim, o § 6º salienta que o: “[...] estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas”, e que o mesmo trata-se de “[...] uma atividade

específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 11-12).

A Resolução nº 02 de 2019 define, ainda, a carga horária da formação inicial do professor da educação básica em três grupos: com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas[...]”, e que estas precisam “[...] considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação”. Por consequência, a carga horária ficou distribuída da seguinte forma:

- I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
- II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
- III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
  - a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p. 6).

De acordo com o Art. 12 “[...] no Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais”, e esclarece que essas dimensões são as “[...] organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”. Além disso, estas competências dividem-se em três temáticas: “I - currículos e seus marcos legais: a) LDB, devendo ser destacado o art. 26-A; b) Diretrizes

Curriculares Nacionais; c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha”; “II - didática e seus fundamentos”; e “III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados[...]” (BRASIL, 2019, p. 6).

O grupo II, “[...] que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento” a “[...] a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano” nos três tipos de cursos: “[...] formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”. No qual cada um irá centralizar a formação a partir de suas respectivas especificidades, e em articulação com “os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação”, a partir de cada etapa da educação básica.

No grupo III, conforme Art. 15, “[...] a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso”, e distribuídas: “400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II”. Para mais, o § 3º afirma que “[...] a prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando”, e o § 4º afirma que “as práticas devem ser registradas em portfólio”.

Ou seja, verifica-se que a Resolução apresenta o discurso de que a formação prática caminha com a teoria em todo o processo formativo, mas na verdade esta ação trata-se de um reducionismo da formação das competências, que apresenta uma aparente defesa da relação teoria/prática na formação inicial dos professores, mas que na realidade, ao centralizar as competências/habilidades no processo de formação, conforme as

determinações da BNCC, há um retrocesso da compreensão da aprendizagem, na qual o núcleo da formação retoma os princípios e bases já superados na Resolução nº 1 de 2002, isso se tratando apenas do caráter formativo.

Quanto ao processo de implantação da nova Resolução, o Art. 27:

Fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução (BRASIL, 2019, p. 12).

A partir da Resolução nº 02 de 2019 é pertinente afirmar a ênfase nas competências estabelecidas na BNCC, conforme descrito no Art. 3º “Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019, p. 2).

Com isto, é possível salientar o caráter técnico e profissionalizante que volta a nortear a formação docente na Resolução nº 02 de 2019, a qual, ao centralizar as competências e habilidades da BNCC, descaracteriza a concepção de formação integral, bem como nega o princípio das concepções pedagógicas, firmadas na Constituição Federal. Basta dizer ainda que a palavra competência é citada 33 vezes na referida Resolução.

#### **4. O discurso das competências na formação inicial de professores da educação básica**

A estrutura da formação e capacitação de professores da educação básica passou por importantes transformações ao longo dos anos, “[...] nas últimas décadas, variadas e novas teorias educacionais ocuparam o arco das discussões curriculares. A escola teria que se adaptar a esses ‘inovadores’ modelos formados pelos, assim chamados novos paradigmas

educativos”. Cada vez que emerge uma nova metodologia, ela surge como uma fórmula para salvar a educação, a pedagogia das competências não é diferente, uma vez que ela apresenta um discurso que afirma que irá sanar os problemas sociais existentes, destacando a importância das políticas públicas. Mas na realidade a base ignora as contradições existentes na sociedade capitalista, ao direcionar todos os resultados da escola apenas a suposta universalização do currículo escolar (SANTOS, 2015, p. 84).

É importante destacar que a pedagogia das competências tem uma teoria que poderia ser significativa para iniciar um processo de transformação da educação, contudo o discurso da competência não parte do setor educacional, pelo contrário, conforme Deluiz (2001, p. 01) afirma:

O modelo das competências profissionais começa a ser discutido no mundo empresarial a partir dos anos oitenta, no contexto da crise estrutural do capitalismo que se configura, nos países centrais, no início da década de setenta. Esta crise se expressa pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; pela hipertrofia da esfera financeira na nova fase do processo de internacionalização do capital; por uma acirrada concorrência intercapitalista, com tendência crescente à concentração de capitais devido às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; e pela desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, resultantes da crise da organização assalariada do trabalho e do contrato social.

Percebe-se assim que o discurso das competências emergiu das necessidades do mercado, a partir dos interesses do capital, para favorecer as grandes empresas. Sendo assim, a pedagogia das competências é um recurso utilizado para que os indivíduos possam se adaptar ao capital de uma forma camuflada, onde o trabalhador não percebe aquela necessidade de desenvolver as “competências” como exploração (CARVALHO; MARTINS, 2013).

Segundo Morato (2005, p. 64):

Na lógica da competência, os novos valores requeridos na formação profissional dos indivíduos estão subordinados às atuais necessidades competitivas da empresa. Assim, impõe-se aos trabalhadores a exigência de um perfil profissional capaz de cooperar e adaptar-se aos novos interesses do capital.

Com base nesta premissa, os profissionais precisam se adaptar às exigências das empresas ou escolas, uma vez que existem muitas pessoas capazes de fazer o mesmo trabalho, para o mercado o melhor profissional é aquele que tem mais atribuições e especialidades recebendo o mesmo salário. Nessa perspectiva Ramos (2003, p. 95) enfatiza que:

[...] não se estaria rompendo com nenhum dos preceitos educacionais da modernidade capitalista, principalmente aqueles relacionados com o controle e a eficiência social. Variações relativas à apropriação da noção de competência não seriam essencialmente filosóficas ou políticas, mas principalmente metodológicas. Tanto que um dos princípios fundamentais da eficiência social está no fato de as competências requeridas do educando serem investigadas no processo de trabalho, mediante o uso de metodologias predominantemente condutivistas e funcionalistas e, mais recentemente, das denominadas construtivistas.

A questão central que se observa é que o professor, escola e a universidade passam atender os interesses capitalistas, logo a pedagogia das competências apesar de discursar sobre a melhoria das habilidades dos indivíduos, quando na realidade adquirir competências na escola e na universidade significa estar a serviço dos interesses do capital.

A escolarização dos estudantes é baseada fundamentalmente na perspectiva de ser um profissional, ter um emprego, não importa, ou não reconhece que tipo de emprego, e essa necessidade esvazia o discurso de formação plena, presente na Constituição. Desse modo, esta visão de empregabilidade enfraquece a educação e vai contra a proposta inicial do

modelo de competências, onde a pessoa aperfeiçoa os conhecimentos que já aprendeu, mas molda esse conhecimento para um determinado interesse, uma vez que ao invés de local de aplicação o trabalho passa a ser o ponto final da formação (MORATO, 2005).

Sobre o que seria o modelo das competências, Deluiz descreve que:

No modelo das competências algumas indicações gerais são propostas para a organização do currículo: investigação dos processos de trabalho para a identificação de perfis profissionais de conclusão; definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis identificados; desenho da estrutura do currículo, em geral flexível e modularizado; definição dos itinerários profissionais com critérios de acesso aos módulos e ao curso; definição das estratégias de aprendizagem – prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos percursos de formação, construção significativa do conhecimento, seleção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projetos e situações-problema; e definição do processo de avaliação da aprendizagem (DELUIZ, 2001, p. 06).

Nota-se que a diferença entre o que o modelo das competências propõe e a realidade é gritante, e sinaliza para uma completa inversão de sentidos e valores, posto que, para cumprir as exigências do mercado e do capital, o processo de formação de professores sofre cada vez mais mudanças em sua estruturação. Dessa forma:

[...] a ideia de empregabilidade, [...] ligada à noção de competências: no sistema flexível as habilidades e conhecimentos em sua dimensão sócio-comportamental são cada vez mais requeridas em detrimento das qualificações atestadas pela educação escolar (MORATO, 2005, p. 70).

A pedagogia das competências fundamenta-se na teoria do capital humano, uma vez que para a teoria do capital humano todos os indivíduos

são iguais, por isso a capacidade de aprender estaria acessível a todos. Sendo assim, o sucesso ou o fracasso é de inteira responsabilidade dos sujeitos. Portanto, o mais preparado seria o que teria o seu lugar reservado no mercado de trabalho, já que absorveu uma maior quantidade de capital cultural. Percebe-se, então, que o discurso das competências não está voltado para desenvolvimento humano, mas unicamente para atender as determinações produtivas da sociedade capitalista.

Na contramão do discurso da teoria do capital humano, Carvalho e Martins (2013, p. 147) asseveram que:

Não é um indivíduo intelectualizado e erudizado que o mercado quer, mas o trabalhador que tenha *'jogo de cintura'* para aceitar e se adequar às mudanças constantes da produção flexível. Em outras palavras, o ideário das competências é formar trabalhadores para o subemprego, para a sobrevivência do mercado em crise, para a instabilidade do capitalismo contemporâneo (CARVALHO, MARTINS, 2013, p. 147).

No modelo de subserviência ao mercado, o discurso das competências não espera um profissional que desenvolva suas habilidades, mas um profissional capaz de executar quaisquer habilidades para o mercado. Deste modo, apresenta-se um discurso envolvente, democrático e supostamente interessante, em defesa de uma formação profissional qualificada, mas na prática a única e exclusiva necessidade é atender as demandas produtivas do capital. Conforme Ferretti (2002, p. 300).

[...] a educação tem sido, de um lado, exaltada pelas contribuições que poderia oferecer para a constituição de sociedades mais ricas, mais desenvolvidas, mais igualitárias e mais democráticas e, de outro, especialmente em países como o nosso, profundamente questionada, por não estar em condições de garantir à população em geral o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que poderiam garantir-lhe os benefícios decorrentes de sua pertença a uma sociedade afluente.

O autor supracitado enfatiza a desvalorização da educação em países como o Brasil, e isto se agrava quando o sistema permite que empresas influenciem o processo de formação. Neste sentido, Santos (2015) faz uma análise entre a pedagogia das competências e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, no documento o autor destaca que as escolas passaram a ter um currículo baseado nas competências, mas que ao analisar as intencionalidades dessa formação, fica explícito que a mesma está voltada para os interesses do capitalismo.

De acordo com Ramos (2003, p. 96-97):

Inicialmente, tomamos a noção de competência sob a ótica sócio-profissional, pela qual a competência, antes de ser um conjunto de conhecimentos, é uma atitude social. Em seguida, passamos a vê-la por uma ótica epistemológica, considerando que o desenvolvimento de competências implica a apropriação do conhecimento, mediante a articulação do pensamento com saberes formais e práticos, que estruturam fenômenos e ações, em um processo mediado por relações sociais. A aprendizagem, assim, apresentaria duas dimensões: uma subjetiva e outra objetiva, conformando uma totalidade.

Tanto Deluiz (2001) quanto Ramos (2003) defendem que a pedagogia das competências pode ser usada de forma inversa, ou seja, sendo bem estruturada pode significar aperfeiçoamento das habilidades que a pessoa tem ou adquiriu, mas isso só seria possível se o objetivo final do processo educativo fosse o desenvolvimento integral do ser humano, e não as necessidades produtivas do capital.

É possível perceber a perspectiva de Ferretti (2002), uma vez que, ao analisar o livro de Ramos (2003), que trata da pedagogia das competências, enfatiza a importância de estudar criteriosamente as funções da pedagogia das competências, tanto no campo da educação e formação de

professores, quanto no campo do mercado de trabalho, porque independente do campo ao qual está direcionada, essa pedagogia tem interferido nas relações sociais.

É importante compreender as relações entre a formação profissional e o método a que está vinculada, porque “[...] ao considerar a formação profissional, apenas, a partir daquilo que é útil ao sistema produtivo e não daquilo que é realmente necessário à sociedade e à elevação da compreensão do trabalhador sobre seu trabalho,” pode-se dizer que, na sociedade, as coisas, permanecem em primeiro lugar, em detrimento das pessoas (MORATO, 2005, p.84).

O processo formativo está a serviço do avanço produtivo do capital e não do desenvolvimento dos sujeitos, pois, nesta lógica tudo passa a ser submetido ao mercado: a legislação educacional, a formação docente, currículo escolar etc. Neste sentido, torna-se preocupante as investidas do sistema econômico no processo de formação dos professores, cujas intervenções têm direcionado as políticas de formação, através de diretrizes, leis e projetos de ensino e descaracterizam a verdadeira função da educação que é o desenvolvimento integral dos seres humanos.

## **5. Considerações finais**

O estudo demonstrou que a BNC-formação corresponde às demandas de um projeto político que visa fragmentar e empobrecer a formação da classe trabalhadora brasileira, assim a suposta melhoria da educação é na realidade, a tentativa de dismantelar as recentes conquistas que garantem o pluralismo de ideias pedagógicas e a ampla diversificação das propostas de formação.

Ao contrário da defesa da relação entre teoria e prática, desde o início da formação, a Resolução n° 02 de 2019 representa um projeto educacional que se fundamenta na perspectiva pragmática, trata-se de uma

proposta estritamente fundada nos interesses do mercado de trabalho. Por isto, as competências dispostas no anexo da BNC-formação buscam formar a engrenagem perfeita para alienação no processo de formação inicial dos professores da educação básica, os transformando-os em aplicadores de atividades. Nesta trama, os alunos são as peças do sistema e os professores são os operários que executam uma tarefa pré-definida.

É possível notar que o discurso da educação para todos, com o investimento de empresas privadas, visa à generalização de um currículo que transforma as escolas em fábricas e os professores em operários, e neste contexto, ambos devem servir ao mercado.

A proposta da BNC-formação fragmenta a formação docente e induz o esvaziamento do currículo nos cursos de licenciatura, ferindo a autonomia das universidades e reduzindo o tempo de formação dos cursos.

Neste sentido, a Resolução nº 02 de 2019 implementa uma conjuntura política que negligencia e reduz normativas da política educacional brasileira, entre as mais importantes: a Constituição de 1988, a Lei 9.394/96 e o PNE.

A BNC-formação limita o professor à docência; desconsidera a luta histórica dos movimentos, em defesa da educação pública e plural; ameaça a pouca autonomia dos projetos pedagógicos de curso; defende a homogeneização dos currículos; e a transformação dos professores em aplicadores de conteúdos. Nesta linha, o professor competente é aquele que segue a cartilha do MEC sem pestanejar.

## **Referências**

ALVES, Giognani. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, p. 496, 2016. Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf) Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. Lei. nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm) Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. Lei. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CPo22002.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **MEC**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF). Acesso em: 20 jan. 2020.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 141-149, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100015> Acesso em: 26 set. 2020.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

EISENBACH, Filinto; CAMPOS, Gabriela. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. **XVIII Congresso Nacional de Educação**, v. 12, p. 10986-10999, 2017.

FERRETTI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 299-306, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas: Editora Alínea, 2001.

GASPAROTTO, Geovana Prante; GROSSI, Patrícia Krieger; VIEIRA, Monique Soares. O ideário neoliberal: a submissão das políticas sociais aos interesses econômicos. **Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**, n. 11, 2014.

MARX. Karl. **Glosas críticas ao artigo O rei da Prússia e a reforma social**: de um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MELO, Kátia Maria Silva. **Formação e profissionalização docente**: o discurso das competências. Maceió: EDUFAL, 2007.

MORATO, Aline Nomeriano. **Educação do trabalhador**: uma análise à luz da ontologia marxiana. Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Edna de Lima Bertoldo. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

NOGUEIRA, Zilas Queiroz. **Estado**: quem precisa dele? Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

OLIVEIRA, Elisângela Magela. Educação e Neoliberalismo: A educação brasileira frente às políticas neoliberais. **Cadernos da FUCAMP**, v. 1, n. 1, 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13390300-Educacao-e-neoliberalismo-a-educacao-brasileira-frente-as-politicas-neoliberais-1.html>. Acesso em: 14 mar. 2020.

PINTO, Umberto de Andrade. Os desafios da escola pública contemporânea. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**. Salvador, vol. 17, n. 30, p. 89-103, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/janem/Downloads/227-116-PB.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>. Acesso em 26 set. 2020.

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. A pedagogia das competências para educação profissionalizante de nível superior: síntese, conceito e crítica. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 21, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/janem/Downloads/9587Texto%20do%20Artigo-40594-1-10-20180624.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 14 mar. 2020.

SHIGUNOV, Alexandre; MACIEL, Lizete Shozue Bomura. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

## A Base Nacional Comum – Território em disputa: que disputas?

*Miguel G. Arroyo*<sup>1</sup>

No livro *Currículo, Território em disputa* (Arroyo, 2011) nós colocávamos que, em cada tempo **nossas lutas, disputas, se deslocam para novas ou velhas fronteiras e territórios**. O **currículo tem sido um dos territórios velhos e novos de disputas de docentes**, educadoras e educadores e de educandos. As diretrizes curriculares, **a Base Nacional Curricular é o novo território em disputa, que disputas?** Tentemos trazer algumas das disputas postas para os profissionais da docência e da educação para Base Nacional Curricular como políticas de Estado.

### **Sujeitos que disputam a BNCC**

No *Livro Currículo em Disputa* destacamos que são disputas de **sujeitos de coletivos**: os coletivos docentes – indicadores e os coletivos de educandos. Disputas de identidades docentes – educadores, de autorias profissionais. **A BNCC no campo, território de velhas e novas disputas de autorias, identidades profissionais por reconhecimento de serem não meros destinatários, mas reconhecimento de serem sujeitos coletivos, de conhecimentos, saberes, valores, culturas, identidades como trabalhadores da educação. Na formação humana.**

Nas últimas décadas outros sujeitos sociais, étnicos, sociais, dos campos, das periferias, das águas, chegando aos cursos de Pedagogia, de

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Stanford University. Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal Fluminense (UFF). [g.arroyo@uol.com.br](mailto:g.arroyo@uol.com.br)

licenciaturas do campo, indígenas, quilombolas, vindos da rica diversidade de movimentos sociais, sem-terra, sem-teto, feministas, negros... Em lutas pelo direito à diversidade de territórios sociais, políticos, culturais, profissionais. Para reconhecer essa diversidade foram criados cursos de Pedagogia da Terra, de Educação do Campo, Indígena, Quilombola, das Águas...

As identidades profissionais docentes educadores ficaram mais diversas, mais plurais. Vínhamos de disputas de outras identidades. Disputas de outras diretrizes curriculares de formação docente-educadora.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em nova resolução, adaptou as diretrizes nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica de acordo com a BNCC, instituindo a BNC de formação. Uma resolução que exige que os cursos de Pedagogia e de licenciaturas sejam adaptados à nova BNCC. Controles de identidades profissionais, que exigem resistência. Disputas resistentes das identidades docentes-educadoras e documentos de formação. (Arroyo 2020).

### **Que identidades Docentes-Educadoras?**

Poderíamos levantar a hipótese de que a categoria percebe que a BNC põe em jogo suas identidades profissionais como responsáveis pelo projeto pedagógico das escolas, do que é ensinado e aprendido. A BNC põe em jogo a função docente-educadora, logo as suas identidades. Como profissionais percebem que a proclamação outorgada do Alto da BNCC e da BNC de Formação representa uma forma de controle de um rico processo de afirmação de identidades dos profissionais das escolas: dirigentes, coordenadores, docentes-educadores/as. Identidades profissionais afirmadas em autorias e criatividade pedagógicas.

As escolas nas últimas décadas afirmaram-se como centros de ricas e corajosas iniciativas, de projetos pedagógicos, de disputa de currículos, do



que ensinar-aprender, de que dimensões da formação humana dos educandos priorizar. Processos tensos, mas fecundos de reinvenção da docência, da educação, da gestão. Os diversos movimentos docentes, gestores incentivaram essa afirmação profissional em suas lutas pelos direitos do trabalho e pela autonomia e as autorias profissionais.

O que motiva essa reinvenção da docência, da gestão da educação, sobretudo nas escolas públicas? Nas últimas décadas as crianças, os adolescentes, jovens-adultos são Outros, com tensos percursos humanos que exigem dos profissionais serem Outros, mais criativos, com novas autorias e novas Artes de formação humana. A diversidade dos educandos vem pressionando pela diversidade de autorias profissionais. Os educandos são outros, com novos saberes, saberes, culturas, valores culturais. Com outras vivências de lutas por espaço, por terra, teto, por vida (Arroyo, 2019).

Esse processo político, histórico, tenso e denso de afirmação profissional e política constitui-se no referente para analisar a Base Nacional Comum Curricular e a BNC de formação, propostas outorgadas do alto. A Base reforça ou controla esse processo histórico? Reforça ou controla a afirmação de autorias-identidades profissionais das escolas? A BNCC reforça ou ignora a diversidade de coletividades dos educandos? A Base as reconhece e incentiva ou controla?

### **Os padrões de poder disputam o controle da BNCC**

Os currículos foram sempre um território de disputas dos padrões de poder. Um território de disputas políticas (Arroyo, 2011). A proclamação da BNCC e da BNC politiza, radicaliza essas disputas políticas. A leitura dessas Bases tem de ser política. As resistências a essas Bases têm de ser políticas. Que análises, leituras e resistências políticas?



A proclamação – imposição dessas Bases Curriculares e de formação docente são decisões dos padrões de poder político que se autodefinem na

condição política de decretar que conhecimentos, verdades, valores têm de ser aprendidos pelos docentes-educadores e têm de ser ensinados e aprendidos nas escolas de educação básica.

Os padrões de poder desde a empreitada educativa, colonizadora, imperial, republicana e democrática auto-outorgam o poder de decretar que verdades, saberes, valores, culturas têm que ser ensinados aprendidos pelos subditos para merecerem ser reconhecidos incluíveis na condição de humanos e de cidadãos da república. Reconhecíveis membros do convívio político.

A instrução-educação dos subditos, dos subcidadãos populares assumida como uma tarefa, um privilégio, dos detentores do poder. Um ato de decisão política como uma política dos detentores do poder. A BNCC e a BNC de formação decisões políticas dos poderes da Nação para os subditos da Nação. Toda política social, econômica, educativa é política. É um ato político de poder, seja a política agrária, de saúde, habitação, de transportes, de salários, de educação, de currículos... são atos de decisões políticas do poder. As avaliações das políticas exigem ser politizadas, como decisões de poder. A BNCC e a BNC de formação exigem ser politizadas como decisões dos padrões de poder. A diversidade de movimentos sociais vinha politizando os padrões de poder. As lutas por políticas de reforma agrária, urbana, de saúde, de trabalho, de educação. A essas politizações dos movimentos sociais respondem os padrões de poder, reunindo esses avanços por direitos políticos nos diversos campos da educação.

### **Que padrões de poder disputam o controle da BNCC e de Formação?**

A pergunta obrigatória para os centros de formação de docentes-educadoras-educadores. A BNCC e a BNC de Formação são uma decisão política de que padrões de poder?

Padrões democráticos de um Estado de direitos onde poderes sociais, políticos, econômicos, religiosos, de desmonte do Estado de Direitos. Somos obrigados a analisar a BNCC e a BNC de Formação com essas interrogações políticas: que Estado de mercado, não de direitos impõe uma BNCC que mercantiliza o direito à educação aos conhecimentos, aos valores, à cultura?

As políticas sociais, econômicas, de trabalho, de expropriação da terra, indígenas, quilombolas, da destruição da agricultura camponesa expõem essas marcas de um Estado de mercado que mercantiliza até o direito à educação. Mercantiliza os conhecimentos, as diretrizes curriculares. A BNCC e de Formação não carregam essas marcas políticas do Estado não de direito, mas de mercado?

A Educação, o MEC, o CNE e suas políticas e diretrizes não vêm sendo um território de desmonte do Estado democrático de direitos porque caminhamos lutando? Não são um campo privilegiado de desmonte do Estado de Direitos porque os coletivos sociais, raciais, étnicos de gênero e classe vinham lutando?

O campo da educação vinha sendo um território de disputas por educação, articuladas à disputa por terras-territórios, teto, trabalho, renda, saúde, vida. Avanços desmontados.

O desmonte do MEC, da FECAD, do CNE e das diretrizes curriculares da educação do campo, indígena, quilombola, da diversidade de coletivos sociais vem sendo um território de desmonte do Estado de direitos. A análise da BNCC e da BNC de Formação tem de ser politizada reconhecendo que são políticas de desmonte do Estado de Direitos. Políticas autoritárias dos poderes de poder.

Exigências políticas para as análises da BNCC e de formação como um território onde o direito à educação, à cultura, aos conhecimentos. A formação humana reconhece que a educação, o conhecimento tem tido

sempre um território de controle dos padrões de poderes do conhecimento-educação-poder inseparáveis. Fazer uma leitura crítica política da BNCC e da BNC de Formação.

As lutas políticas pelo controle da educação reforçadas pelas lutas dos interesses econômicos. Disputas do FUNDB dos recursos públicos para a educação e dos recursos da produção, venda de material didático.

Lembremos que no movimento pela Base articulam-se representantes de bancos, empresários, sistema S, gerentes de empresas de produção de material didático, o Todos pela Educação... Que interesses pela garantia do direito ao conhecimento e a que conhecimentos dos trabalhadores poderão ter banqueiros, empresários? São estes que vão ditar às Redes, escolas e aos seus profissionais que conhecimentos, culturas, valores são nacionais? A que interesses serve essa Base Nacional Comum? Questões políticas que merecem debates-disputas nos cursos de pedagogia, de licenciaturas nos movimentos docentes, na CNTE.

Tempos de Estado de Mercado. De mercantilização dos recursos públicos; de mercantilização do conhecimento, de privatização da escola pública como um espaço, uma mercadoria em disputa. A Base Nacional Comum, tão defendida por agentes privados, representa o avanço na privatização da esfera pública, da escola pública? Como profissionais do público, sabemos da fraqueza da esfera pública, da privatização do Estado e das instituições públicas. Sabemos do avanço das parcerias público-privadas.

A ênfase no Nacional, no Comum tão destacado na Base remete-nos a um ideal de nação, onde os diversos interesses, projetos de sociedade, de educação supostamente se harmonizam. Os interesses dos empresários, banqueiros, na educação dos seus trabalhadores, são coincidentes com os interesses dos próprios trabalhadores que lutam pela escola pública, pelo direito ao conhecimento, à formação humana de seus filhos? Os direitos

do trabalho por que lutam os trabalhadores na educação pública coincidem com os direitos que lhes são outorgados? Questões radicais em disputa na análise da BNC e de Formação.

### **BNCC – disputas da identidade nacional?**

Lembremos a ênfase no Nacional. Base Nacional Comum. A nação acima de tudo. Mais uma questão em disputa: os definidores da Base Nacional Comum Curricular pretendem uniformizar os currículos, os conhecimentos, as culturas, os valores? Uniformizar o direito à educação? Uniformizar a docência, a gestão, a supervisão? Uniformizar o currículo? Reforçar um projeto de Nação, de direita nacional? Controlar, Reprimir as diferenças?

Nas justificativas da Base Nacional Comum Curricular é fácil perceber essa intenção uniformizadora da diversidade de propostas político-pedagógicas das Redes e da diversidade de projetos político-pedagógicos das escolas públicas. Diversidade que vem revelando o dinamismo das Redes, das escolas e dos seus profissionais, diante da diversidade de programas políticos dos Municípios e dos Estados, sobretudo diante da diversidade de infâncias-adolescências de jovens-adultos que nas últimas décadas conquistaram o direito à escola e à universidade. Diante da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, classes afirmantes de identidades.

Um dos avanços políticos mais sérios nas últimas décadas tem sido as presenças afirmativas dos diversos coletivos sociais, raciais, sexuais, regionais na arena social, política, cultural e educacional. Mostrando que a própria identidade Nacional está em disputa, logo colocando o Currículo Nacional, as Diretrizes Nacionais em disputa (ARROYO, 2011).

A imposição de um currículo nacional de uma cultura e identidade nacional, de uns valores, interesses nacionais impostos como únicos,

comuns, hegemônicos vinha sendo colocada em disputa pelas presenças afirmativas dos Outros jogados às margens da nação, do conhecimento, da cultura, dos valores impostos como nacionais, únicos. Desses Outros vinham lutas pelo direito a outros conhecimentos, outras culturas, outros valores, outra educação em Outro Projeto de Nação, de Sociedade.



Do Alto, dos definidores dos currículos vem um basta a essas disputas impondo de novo, não Parâmetros Curriculares Nacionais – em plural – mas uma Base Nacional Comum única, singular, uniformizando conhecimentos, culturas, valores. Impondo um Projeto Único de Nação. Uma Diretrizes Nacionais únicas na contramão de décadas de pressão por diretrizes curriculares que reconheçam e reforcem a diversidade: diretrizes de Educação do Campo, Indígena, Quilombolas, que proponham o reconhecimento dos valores, culturas, identidades, conhecimentos dos diversos grupos sociais, raciais, étnicos, dos campos, florestas, das periferias urbanas... O reconhecimento dessa rica, plural diversidade vinha enriquecendo os currículos, a cultura, os valores, os conhecimentos.

Um avanço que a imposição de uma Base Nacional Comum Curricular bloqueia. No fundo, o bloqueio vivido que golpeia o país, no Congresso, no judiciário, na imprensa é o bloqueio do avanço dos direitos dos segregados, marginalizados, na disputa de Outro projeto de sociedade, de campo, de cidade. De Nação. O bloqueio ou o golpe contra os movimentos sociais em lutas por direitos negados. Por essas radicalidades políticas nos leva à Disputa Política da Base Nacional Comum do Currículo – que disputas? Disputas por que Projeto de Nação. Por golpear e reprimir outros projetos de Nação pelos quais os diversos movimentos sociais e docentes vinham lutando.

## **BNCC e BN de Formação – disputas de autorias docentes-educadoras**

As disputas por qual projeto de Nação, de campo, de cidade, são disputas de sujeitos políticos, de classe, de raça, de gênero. As disputas de currículos que vinham acontecendo nas escolas, nas Redes são disputas de seus profissionais, docentes, gestores, supervisores. Disputas de identidades, de autorias, de controle do que ensinar, do como organizar as escolas de que projetos político-pedagógicos. Disputas dos direitos do trabalho, que trabalhos, que avaliações, que função social da escola, da docência, da supervisão e gestão. Qual o nosso ofício, quem o define? (ARROYO, 2000).

O movimento docente-educador aprendeu que o reconhecimento dos direitos do trabalho é inseparável do reconhecimento da autonomia profissional. O reconhecimento ou não dos direitos do trabalho docente-educador é inseparável do reconhecimento dos docentes-educadoras-educadores como autores, como sujeitos de seu trabalho. O controle do trabalho tem levado ao controle-negação dos direitos do trabalho docente-educadores.

A pergunta em debate: a Base Nacional Comum e a BNC de Formação não representam uma tentativa de controle do que ensinar, logo de controle do Alto do trabalho, de criatividade, das autorias dos trabalhadores da educação? Do controle de lutas por direitos do trabalho?

Essa limitação-controle das autorias profissionais no cerne da docência, o que ensinar-aprender, que conhecimentos, culturas, valores não terminará sendo uma limitação-controle do seu trabalho? A Base Nacional Comum e de Formação e a equipe de **expertos escolhidos** definem o que ensinar-aprender; definem o cardápio intelectual e entregam os pratos de cada matéria prontos para toda a Nação para todos docentes-educadores-educadoras. O que restará a esses profissionais? Qual o seu trabalho? **Requentar essas marmitas prontas?** A esse papel ficam reduzidas as

identidades profissionais Nacionais Comuns. A esse papel ficarão reduzidos os direitos de seu trabalho.



A pergunta em disputa: roubar dos profissionais seu direito a pensar, criar, inventar que conhecimentos, que culturas, que valores, que interpretações do real trabalhar com crianças-adolescentes, jovens-adultos concretos não é uma forma de esvaziar a função – o trabalho profissional? Não se esvazia o Ofício de Mestres? Esvaziado esse Ofício será fácil justificar o esvaziamento dos salários e dos direitos do trabalho docente-supervisor. Tem todo o sentido que o Sindicalismo Docente-Supervisor dê tanta centralidade política à disputa da Base Nacional Comum. Frente a essa negação de autorias docentes, supervisoras como reagir? Reafirmando autorias, criatividades. Articulando e reforçando autorias coletivas. Convergentes. Afirmando-nos sujeitos políticos e de autorias políticas. Sujeitos políticos dos direitos do trabalho.

### **A BNC de Formação – Disputas Técnicas-Políticas**



No debate sobre a BNC há uma questão a merecer disputa: A Base representa a tentativa de controle da diversidade teórica nos currículos e na docência? Nas últimas décadas pudemos observar uma disputa no campo do conhecimento, em todas as áreas do conhecimento, de maneira particular nas ciências humanas. Disputas de paradigmas, de processos de produção dos conhecimentos produzidos, sistematizados e impostos como únicos, comuns, hegemônicos. Disputas que estão postas nos conhecimentos dos currículos não apenas de nível superior, mas nos currículos de educação básica e de formação de licenciados, de educadores docentes.

A ênfase no direito de todos ao conhecimento socialmente produzido e sistematizado nos currículos significou um avanço social, político e pedagógico. Um avanço na constituição das identidades profissionais: somos profissionais da garantia do direito ao conhecimento, à cultura, aos

valores. No exercício dessa condição de profissionais desses direitos fomos obrigados a perguntar-nos por que conhecimentos, que culturas, que valores? O conhecimento socialmente produzido por quem? A cultura, os valores produzidos por quem? Os próprios profissionais da educação são também reconhecidos produtores de conhecimento, de culturas, de valores? São apenas transmissores do que outros produzem e sistematizam? Os próprios educandos/as e seus coletivos sociais, raciais são apenas aprendizes de conhecimentos, de culturas, de valores por Outros produzidos e sistematizados? Aprendemos que o território dos conhecimentos está transpassado por disputas teóricas, políticas identitárias.

Conscientes dessas disputas nesses campos que somos profissionais, fomos obrigados a entrar na disputa a ter uma postura crítica, a selecionar conhecimentos, culturas, valores e a reconhecer-nos e reconhecer as próprias crianças, adolescentes, jovens e adultos sujeitos de outros conhecimentos, de outras culturas, de outros valores. Fomos obrigados a reconhecer a diversidade teórica, cultural e ética e colocar em diálogo essa diversidade. Sobretudo, a colocar em diálogo os saberes predefinidos como hegemônicos nos currículos com nossos saberes e com os saberes dos educandos. Ricos exercícios de disputas teóricas formadores de outros profissionais da garantia do direito à diversidade de conhecimentos, culturas, valores.

Uma pergunta obrigatória para nosso debate: a BNC não significa um basta a esses processos de disputa política e profissional pela diversidade teórica, cultural, ética? Que significa que expertos de cada disciplina definam o conhecimento nacional, comum? Os profissionais das escolas e os educandos têm participado? São reconhecidos produtores e seus grupos sociais, raciais, sexuais, trabalhadores dos campos e das periferias são reconhecidos produtores de conhecimentos, de culturas, de valores ou

apenas destinatários? Questões políticas para um debate político-profissional da BNC.

Há ainda uma questão nessa disputa teórica: a que conhecimentos comuns, nacionais têm direito as crianças, os adolescentes, jovens e adultos populares, pobres, negros que pressionam pelo direito a conhecimento que os ajudem a entender-se? Pelo direito a sua diversidade cultural? Que conhecimentos de que experiências nacionais-comuns deverão ser centrais na Base Nacional Comum? Haverá lugar para realidades nacionais tão comuns e persistentes em nossa história e nas vivências desses educandos? A pobreza é nacional, é comum – Mais de 20 milhões na extrema pobreza, no Programa Bolsa Família, estão a cada dia nas escolas públicas. Conhecer essa realidade nacional e conhecer por que são eles os pobres da Nação, entrará na Base Nacional Comum? O trabalho infantil, a precarização de seus corpos, entrará como conhecimento nacional? (ARROYO, 2013, 2015). Suas lutas e dos seus grupos sociais por moradia, terra, trabalho, vida... realidades nacionais entrarão como campos do conhecimento no Currículo Nacional Comum? Os docentes-educadores das escolas públicas vinham tentando dar centralidade ao direito dos educandos a entenderem-se nessa realidade nacional, que os oprime e segrega, haverá lugar na Base?

### **Uma BNC pactuada na cooperação entre os entes federados?**

Uma questão para análise crítica de um traço político em que se pretende legitimar a BNC e o PNE, como produtos de pactos nacionais. Que possibilidades e limites coloca esse pretensão pacto entre os entes federados? Como garantir o direito igual à educação, nas desigualdades de poder entre os entes federados? (ARROYO, 2013). A construção da Base Nacional Comum coloca essas questões em disputa. Leva-nos a questões políticas nucleares, em nossa história e na história da garantia dos direitos e,

especificamente, do direito à educação. Como profissionais das redes públicas estaduais e municipais sabemos que nossas lutas pelos direitos do trabalho docente e pelos direitos dos educandos/as à educação estão atreladas à organização do poder, atreladas ao apelo, à cooperação entre os entes federados.

Diante de um PNE e de uma Base Nacional Comum Curricular somos obrigados a debater nos tempos de formação inicial e continuada algumas questões políticas: Que regime de cooperação é possível em um cenário de desigualdades de poderes ou em que União, Estados, Municípios possuem poderes tão desiguais? Ante tamanha desigualdade entre os entes federados e entre as diferentes regiões do país, como estabelecer um autêntico regime de colaboração? É possível? Tem sido possível em nossa história política? Como garantir igualdade de direitos em um sistema no qual o poder dos atores é tão assimétrico? Como esperar e garantir uma Base Nacional Comum nessas desigualdades de padrões de poder?

O tema sugere que estas questões orientem o debate sobre o PNE e sobre a Base Nacional Comum nos dias de estudo e formação inicial e continuada. Sugiro o texto “Reinventar a Política, reinventar o sistema de educação” (ARROYO, 2013) onde destaco núcleos de questões para uma releitura política: Colaboração em que padrão de poder? O que tem significado em nossa história entregar a garantia do direito popular à educação a forças políticas partidárias antagonicas?

Estamos em tempos em que ficam expostos antagonismos políticos, de classe que desconstroem piedosos apelos à cooperação. Como profissionais das redes estaduais ou municipais sabemos por experiências dramáticas como os programas e as políticas são redefinidos, não têm continuidade, porque à mercê do caos gestor dos interesses de cada ente federado e de cada força política gestora. À mercê dos antagonismos da

“baixa política”: a que o direito popular à educação e até os direitos dos seus profissionais têm sido entregues em nossa história política.

Para estas questões tão sérias e persistentes, a resposta tem sido: só coabitando, cooperando sob o mesmo PNE e sob a mesma Base Nacional Comum esses problemas políticos e esse padrão de poder serão superados. Um apelo moralizante, despoliticizante das estruturas políticas que entregam o direito popular à educação e os direitos do trabalho de seus profissionais a velhos repartos políticos.

Será necessário debater e aprofundar porque este apelo a atitudes moralizantes de cooperação é tão frequente nas políticas educacionais. Talvez porque pensada a educação um campo propício aos bons conselhos e bons desejos leva ao esquecimento dos problemas estruturais e das relações de poder e de classe social a que o sistema educacional e seu Plano e Bases estão atrelados. Na disputa-análise desses Planos e Bases será necessário explicitar a organização do poder de que fazem parte os entes federados. Nos debates nas escolas, nos sindicatos de seus profissionais torna-se urgente retomar as estruturas de poder, os padrões de classe, raça, gênero que mercam a garantia tão desigual do direito à educação em nossa história.

Uma história de antagonismos, de brutais desigualdades na compreensão e garantia do direito do povo à educação e do direito dos seus profissionais aos direitos do seu trabalho. Na elaboração do PNE e da Base Nacional Comum ignora-se essa história tensa entre a organização do poder e a garantia dos direitos sociais, políticos, culturais, educacionais do povo e dos seus profissionais. Uma tensa história que exige ser aprofundada nos currículos de formação dos profissionais e nos tempos de debate e de resistências do sindicalismo docente-educador.

## **Base Nacional para incluir os decretados à margem da cidadania?**

O PNE e a BNC pretendem Outro Projeto de Nação, de Cidadania? Não há por que duvidar dessa pretensão? Esses Planos têm destinatários sociais concretos: os subcidadãos; e o que se pretende é incluí-los, nesse Projeto de Cidadania e de Nação. Em nenhum momento se discute esse Projeto, apenas se explicita a intenção política de “incluir” na Nação, na Cidadania os excluídos. Os decretados subcidadãos em nossa história republicana. O PNE e BNC não questionam esse paradigma único, universal de Cidadania e de Nação. De subcidadania dos coletivos sociais étnicos, raciais, das periferias, dos campos.

Uma pergunta obrigatória: é essa a inclusão por que lutam os mantidos à margem do Projeto de Nação, de Poder, de Justiça, de teto, terra, renda, trabalho, escola, universidade? É essa a inclusão por que os movimentos sociais vêm lutando? Pedem para ser incluídos nesse Projeto de Nação-Cidadania ou lutam por Outro Projeto de Nação-Cidadania, Justiça, Terra, Renda, Trabalho, Escola-Universidade? Trazer o PNE e a BNC para o debate nas escolas, nos sindicatos docentes, será uma oportunidade para aprofundar nessas questões políticas tão radicais. Aprofundar sobre que projetos de nação estão em disputa na Base Nacional Comum e no Plano Nacional de Educação. Uma sugestão de extrema relevância política: afirmar que os direitos humanos, especificamente o direito à educação encontram seu sentido político mais radical em um Projeto de Nação. Mas de que projeto de Nação? Reconhecer a diversidade de Movimentos Sociais, disputando outros projetos de Nação.

### **Projetos de Nação em Disputa – quem os disputa?**

Esse atrelar a garantia dos direitos humanos, do direito à educação a um Projeto de Nação politiza os direitos e o projeto de nação. Somos obrigados a colocar no debate questões radicais: 1º - De que Projeto de Nação?



2º - Quem define esse Projeto? 3º - Que grupos sociais, raciais, sexuais têm se apropriado da Nação? Julgam-se os donos da Nação, da terra, do poder, da justiça, da riqueza, do trabalho...? 4º - Qual o corpo, a cara, a cor, o gênero, a raça da Nação? “Brasil mostra a sua cara”.

Questões que desde a Colônia transpassam a história da formação da Nação. Transpassam a República e o reconhecimento da cidadania. Que saberes culturais, valores, identidades coletivas serão reconhecidos como Nacionais? Na diversidade e riqueza de culturas quais serão impostas como a Cultura Nacional? Que cultura será considerada hegemônica? As Outras culturas serão ignoradas, subalternizadas? O currículo da BNCC imporá uma cultura única? As Outras culturas serão jogadas como inculturas? A diversidade nacional não é só regional, mas de classe, raça, gênero. Vamos ignorá-la na BNCC e na BNC de Formação?

O movimento político, que vivemos, condensa essa disputa histórica por que Projeto de Nação e quem controla a riqueza, a terra, o solo, a renda da Nação. Quem controla o poder, a justiça, da Nação. Nessa disputa histórica tão radicalizada neste momento político sempre se atrelou a disputa por qual projeto de educação, em que Projeto de Nação.



O que os Outros em seus movimentos sociais vêm lutando é por Outro Projeto de Educação em Outro Projeto de Nação, de Cidade, de Campo. Por Outro Projeto de escola, de universidade. Vem lutando contra esse Projeto de Nação, de República, de Cidadania em nome do qual foram segregados como subcidadãos. Nas últimas décadas, os embates entre as elites e seus formuladores de políticas e os movimentos sociais estiveram postos no debate de que Projeto de Nação, de Cidadania, de Cultura.

Os Outros lutam contra esse Projeto único, definido do Alto, em nome do qual foram segregados como ainda não prontos para serem reconhecidos sujeitos plenos de direitos humanos, cidadãos. A escolarização que lhes foi oferecida e exigida como precondição para a inclusão legítima nesse

Projeto de Nação-Cidadania – “Educação para a Cidadania”. O PNE e a BNC são a síntese dessa crença-oferta bondosa rejeitada nas últimas décadas pelos movimentos sociais, que lutam não por inclusão nesse velho, único, nacional, Projeto de Nação-Cidadania. É sintomático que nem o PNE nem a BNCC reconheçam essa tensa história política de disputas por Projetos de Nação e teimem em impor do Alto um projeto nacional único em um campo tão diverso como o campo dos valores, dos saberes, das culturas das identidades sociais, étnicas, raciais. Tão diverso como o campo da educação.

A pergunta que se impõe ao nosso debate como profissionais desse campo tão diverso: por que logo agora impor uma Base Nacional Única Curricular e de Formação docente? Porque os agentes da educação afirmam suas diversidades e pressionam por Outro currículo. Outra escola, Outra educação em Outras identidades em Outro Projeto de Nação. A Pedagogia, as licenciaturas, o Movimento Docente e a diversidade de Movimentos Sociais têm o direito e o dever de abrir um debate profissional sobre questões políticas tão radicais que põem em jogo sua identidade profissional, os direitos populares e os direitos do seu trabalho em outro projeto de Nação. De educação.

## Referências

ARROYO, M.G.; *Vidas Ameaçadas*. Vozes, 2019.

\_\_\_\_\_. *Memórias de Formação de Docentes Educadores*: Pelo direito às diferenças. Paideia FUMEC. Belo Horizonte, 2020.

\_\_\_\_\_. Reinventar a política - reinventar o sistema de educação. *Educação & Sociedade*, v. 34, p. 653-678, 2013.

\_\_\_\_\_. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_ *Ofício de mestre*: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G.; VIELLA, M. A. L.; SILVA, M. R. (Orgs.). *Trabalho-Infância*: Exercícios Tensos de ser Criança. Haverá Espaço na Agenda Pedagógica? Petrópolis: Vozes, 2015.

## **A Miséria do Ensino Remoto Emergencial: o Processo de Uberização, Youtuberização e a Liverização da Prática Docente em Tempos de Pandemia**

André Almeida Santos<sup>1</sup>  
Vanessa Thomazini da Silva<sup>2</sup>



### **1. Introdução**

*“Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária” (Marx)*

No terceiro trimestre de 2020, os desempregados no Brasil já chegavam a 14,1 milhões e as taxas de desemprego encontravam-se em 13,10% (BRASIL, 2020a). Diante desse contexto de desemprego estrutural, os vínculos empregatícios passaram por transformações. Entre eles a Lei nº 13.429/2017 que permite a **terceirização ilimitada, irrestrita, sem qualquer regularização** (BRASIL, 2017). É preciso recordar que há bem pouco tempo a terceirização em serviços públicos ou privados era permitida apenas em atividades meios. **Com a reforma, todas as atividades do setor público ou privado podem ter/ser terceirizados.** Soma-se a esse aspecto a Reforma da Previdência (BRASIL, 2019) que alterou as regras para servidores públicos

---

<sup>1</sup> Mestrando em Relações Étnico-Raciais (UFSB), licenciado em História (UNEB) e Licenciado em Pedagogia de Projetos (UNEB). Coordenador pedagógico -Secretaria de Educação do Estado da Bahia/SEC-BA. Teixeira de Freitas /BA. E-mail: coordenadorandrejn@gmail.com

<sup>2</sup> Mestra em Ensino de Biologia em Rede Nacional (UFES), Especialista em Oratória, Transversalidade e Didática da Fala para Formação de Professores (UFES), licenciada em Ciências Biológicas (UNEB). Professora -Secretaria de Educação do Estado da Bahia /SEC-BA.Mucuri/BA. E-mail: vthomazini.bio@gmail.com

e do setor privado para o processo de aposentadoria<sup>3</sup>. Outra investidura contra os trabalhadores foi a emenda constitucional nº 95/2016 resultante da PEC 241/55, que congela as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos (BRASIL, 2016). Os argumentos eram que tais reformas eram fundamentais para tornar o Estado brasileiro mais eficaz e não haver desperdício de dinheiro público.

Acrescenta-se a esse aspecto a pandemia instalada no Brasil e no mundo devido ao novo coronavírus. O *Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (Sars-CoV-2)* forçou docentes a modificarem o seu fazer pedagógico substituindo aulas presenciais para atividades virtuais com uso intenso de plataformas digitais (ORSO, 2020, SAVIANI, GALVÃO, 2021). De acordo com o relato de Nunes, Santos e Silva (2020), a quarentena fez com que o *Google Meet* e o *Google Forms* passassem de aplicativos auxiliares para plataformas e meios praticamente exclusivos para manter contato com os estudantes do Ensino Médio. Saviani e Galvão (2020) enfatizam a popularização do Ensino Remoto. De acordo com ambos:

No contexto da pandemia, o termo “ensino remoto” se popularizou. O isolamento social, necessário para impedir a expansão da infecção por Covid-19, fez com que as atividades presenciais nas instituições educacionais deixassem de ser o “normal”. Por isso, as instituições educacionais passaram a utilizar de forma generalizada estratégias de EaD. O problema é que, para manter as atividades regulares funcionando na “nova normalidade” criada pela pandemia de Covid-19, muitas instituições, especialmente do setor privado, começaram a utilizar estratégias que violavam a legislação vigente utilizando um eufemismo: o ensino remoto. Outros nomes mais pomposos também foram utilizados para ocultar o processo de imposição de arremedos de EaD: Ensino por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC),

---

<sup>3</sup> A Reforma da previdência teve grande apoio dos setores da mídia e de setores conservadores do Congresso e Senado. De acordo com um dos inúmeros argumentos divulgados amplamente pela grande mídia o Estado não aguentaria tanto tempo o que na época era o sistema vigente de aposentadoria.

Calendário Complementar, Estudo Remoto Emergencial etc. (SAVIANI; GALVÃO, 2020, p. 12-13).

Um acontecimento único, que entrou para a história, mudando os hábitos das populações na produção, distribuição e consumo. Diante da crise que se impôs, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) constatou que a única forma eficaz para conter a Covid-19 era o isolamento social. No período, não havia vacinas ou remédios capazes de conter a transmissão. Diante desse contexto, as escolas estaduais e municipais da Bahia foram fechadas para tentar diminuir a contaminação. O governador Rui Costa (PT) publicou o decreto nº 19.586 de 27 de março de 2020 e suspendeu as aulas nas unidades públicas e particulares (BAHIA, 2020).

Nesse ínterim, o uso de aplicativos como WhatsApp®, YouTube®, Google meet®, Google forms® foi amplamente utilizado. Além disso, também foram disponibilizadas para o/a professor/a, coordenador/a, diretor/a, as plataformas digitais, onde deveriam participar de forma intensiva das atividades disponibilizadas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia<sup>4</sup>. Esse processo acabou desencadeando a uberização, you-tuberização e a liverização da educação pública no Ensino Médio.

Diante de tal cenário, algumas questões tornaram-se indispensáveis, no campo da presente pesquisa. Se apenas uma parcela dos estudantes participa das videochamadas, como atribuir aproveitamento para os que não participam, mas estão matriculados? Por que os professores, coordenadores, diretores, deveriam pagar sua internet, notebook e todos os “instrumentos de produção” se estão sendo utilizados nos serviços públicos do estado do Estado da Bahia? Por que o Estado não disponibilizou condições para a realização dessas aulas por meio de uma plataforma

---

<sup>4</sup> Para conhecer o site da Secretaria da Educação do Estado da Bahia disponibilizamos o link a seguir: <http://www.educacao.ba.gov.br/>

digital? Quais seriam os motivos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia incentivar aulas *on-line* ao mesmo tempo em que as mesmas não são computadas na carga horária do ano 2020? Por que os professores/as, coordenadores(as), diretores(as) **estavam sendo expostos a lives constantemente** que elogiavam iniciativas das escolas com criação de sites improvisados e uso dos smartphones pessoais para viabilizar seu trabalho? De que forma uma **plataforma digital pode controlar e uberizar as condições de trabalho pedagógico?**

Buscamos **analisar o processo de implementação de práticas de controle via plataformas e responder tais indagações** no presente trabalho, que tem como **aporte uma abordagem qualitativa, construída a partir de pesquisa bibliográfica, com referencial no materialismo histórico-dialético, arremetida à Pedagogia Histórico-Crítica.**

Para avançar, é preciso compreender o que o marxismo, em linhas gerais, elucida como teoria e metodologia. De acordo com os estudos de Paulo Netto (2011) e Ivo Tonet (2018), **Marx não compreende o teórico como uma etiqueta que se coloca no objeto com categorias criadas pelo pesquisador.** Ao contrário, “[...]conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como é em si mesmo”. De acordo com Paulo Netto, a teoria para Marx é “[...]a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” (2011, p. 20). Marx (2017, p. 90) defende que “[...]o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (conforme grifos do autor). Tonet (2018) elucida que não se trata de partir de ideias ou especulações ou até mesmo de fantasias, e sim, de fatos reais, que são “empiricamente verificáveis”, pois os indivíduos estabelecem relações entre si para produzirem a realidade por meio de seu trabalho e produzirem ao mesmo tempo a si mesmos. “Assim, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o

**cérebro do pesquisador** - é o real reproduzido e interpretado no plano ideal” (NETTO, 2011, p. 21).

Nesta perspectiva, o **pesquisador deve ir além do aparente, do fenômeno, do imediato e empírico.** Mesmo sabendo que esse primeiro momento do fenômeno não pode ser descartado, é necessário ir além dele **buscando a essência, a dinâmica e a estrutura do objeto.** Assim, não se descarta as primeiras impressões, porém, vamos além delas, demonstrando as contradições, o movimento real e concreto do objeto da pesquisa. Em suma, é “[...]o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (NETTO, 2011, p. 22). A teorização é a reprodução no plano do pensamento, do movimento real/concreto, porém essa reprodução não é um processo mecânico. Caso assim fosse, o pesquisador teria um papel passivo. **É ao contrário, por ser histórico, a apropriação do movimento concreto do objeto pensado se dá por aproximações** (NETTO, 2011). Defende o autor que:

Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa (NETTO, 2011, p. 26).

Deve-se notar que apenas depois da conclusão da investigação - tendo desfecho provisório, pois passível de comprovação, refutação, abandono e revisões etc. é que o pesquisador apresenta, expositivamente, os resultados. Defende Marx que “[...]somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real” (2017, p.90).

Com isso, tratamos do método em Marx pelas análises de José Paulo Netto (2011) e do Ivo Tonet (2018), pois os autores concordam que Marx não escreveu uma obra em específico tratando da teoria e nem da metodologia. É possível, mesmo assim, compreender os caminhos nos quais o filósofo alemão constrói o materialismo histórico. Marx e Engels elucidam que:

A primeira premissa de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos vivos. O primeiro fato a constatar é, portanto, a organização corpórea desses indivíduos e a relação por isso existente com o resto da natureza. Não podemos entrar por aqui, naturalmente, nem na constituição física dos próprios homens, nem nas condições naturais que os homens encontraram - as condições geológicas, oro-hidrográficas, climáticas e outras. Toda a historiografia tem de partir dessas bases naturais e da sua modificação ao longo da história pela ação dos homens (MARX; ENGELS, 2009, p.24).

Assim, para compreender o método de Marx devemos partir da realidade concreta em que os seres humanos produzem e reproduzem a sua existência e ao mesmo tempo a si mesmos. Defendem Marx e Engels:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião - por tudo o que quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* os seus meios de subsistência, passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.

O modo como os homens produzem os seus meios de subsistência depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de subsistência encontrados e a reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução física dos indivíduos. Trata-se já, isto sim, de uma forma determinada da

atividade desses indivíduos, de uma forma de exteriorizarem a sua vida, de um determinado *modo de vida* dos homens. Como exteriorizam a sua vida, assim os indivíduos o são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, *com o que* produzem e também *com o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 2009, p. 24-25).



Paulo Netto (2011) e Ivo Tonet (2018) corroboram com Marx e Engels, pois compreendem que o ser social tem o trabalho como categoria fundante. Esta práxis encontra-se em constante movimento que dinamiza as contradições, cujas necessidades e acabam gerando a incorporação dos conhecimentos dos momentos anteriores e criando a possibilidade para um salto ontológico (LESSA, 2016). Esse, por sua vez, tende a impor novas necessidades com novas possibilidades e assim outras problemáticas vão se apresentar aos seres humanos. É preciso acrescentar que com a satisfação das necessidades, novas necessidades e possibilidades se impõem, mas para que esse processo ocorra é necessária uma compreensão da realidade para transformá-la (LESSA; TONET, 2008). Sobre isso, Lukács enfatiza que:

Todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas contradições e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo da forma do ser (LUKÁCS, 2013, p.46).

Conforme descreve Lukács, todos os saltos ontológicos trazem em si uma mudança qualitativa e estrutural do ser. Esse, por sua vez, é

impulsionado pelas necessidades e possibilidades que lhe são impostas. Não se trata de um desenvolvimento linear. Assim, uma criança que aprende a escrever não retorna ao estado de não domínio da grafia. Da mesma forma, um motorista que dirigiu durante anos não consegue voltar ao desconhecimento de questões básicas no processo de guiar um veículo. Um músico que domina com maestria o tocar do piano não consegue voltar ao início de quando sequer conhecia as notas. Nota-se que o salto em condições em que o ser humano não perde sua propriedade humana de desenvolvimento é um novo momento ontológico do ser. Ela passa a um novo estágio do qual satisfeitas as suas necessidades, novas necessidades se impõem com novas possibilidades. E com isso, outro salto ontológico (LESSA, 2016).



Uma vez que tratamos, mesmo que em linhas gerais, da concepção materialista da história, passaremos a analisar a definição de educação ao qual este trabalho se reporta. Nosso aporte tem como perspectiva a Pedagogia Histórico-Crítica. Saviani (2020) ao tratar da tendência, da qual foi fundador, destaca três questões basilares no artigo, *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular*. Primeiro, como o currículo deve ser entendido pela proposta Histórico - Crítica. Segundo, a função social da escola pública dentro do modo de produção capitalista. Terceiro, a relação da educação escolar e do currículo com a sociedade.



Primeiro, a Pedagogia Histórico - Crítica compreende o currículo como a relação dos componentes/disciplinas entre si, as quais compõem um curso. Logo, elas devem ter/manter “laços” entre os assuntos que por sua vez compõem uma disciplina. Nesse caso, ele pode ser compreendido como programa. O currículo é a própria unidade escolar funcionando de forma plena. Em suma, mobilizando todos os recursos materiais e

humanos, para a finalidade que é a sua justificativa de existência: educar crianças e jovens (SAVIANI, 2020).

Segundo, no que se refere ao conteúdo da escola básica e fundamental são o saber e o conhecimento, porém não se trata de qualquer saber, e sim daquele que foi historicamente selecionado, sistematizado, que agora pode ser socializado e por fim incorporado. Com isso, podemos defender por meio dos fundamentos da Pedagogia Histórico - Crítica que o conhecimento do senso comum não justifica a existência da escola. Ao contrário, os sistemas de ensino devem dar acesso ao saber sistematizado no campo científico, filosófico e artístico. Diante disso, Saviani define que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

A função social da escola é propiciar a aquisição dos conteúdos que permitam o acesso ao saber elaborado. O trabalho educativo tem como finalidade; uma intencionalidade de intervir no indivíduo singular produzindo a humanização que, historicamente e de forma coletiva, foi desenvolvida pelo conjunto dos homens. Sendo assim, é preciso distinguir as atividades basilares dentro do ambiente escolar daquelas que não são. Saviani descreve duas categorias: a primeira, seriam as atividades nucleares do currículo. Já a segunda, são as atividades extracurriculares. Com isso, ele define que currículo são as atividades nucleares que a escola desenvolve. Nelas estariam; o acesso e domínio da língua vernácula, da matemática, das ciências da natureza e das ciências da sociedade. Como

atividades extracurriculares podemos citar as comemorações. Essas só têm sentido se enriquecerem as atividades curriculares, não podem e nem devem em nenhuma situação, prejudicar ou tentar substituir aquilo que anteriormente é fulcral. Quando essas esferas se confundem Saviani descreve:

Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos de Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa, etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda a espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão - assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2008, p. 16).



Percebe-se que a possibilidade de confundir as atividades nucleares das extracurriculares; pode esvaziar a escola da sua função social, conforme descrevemos acima. Assim, dentro da sociedade capitalista é preciso que o sistema de ensino garanta às classes trabalhadoras o acesso, entre outros, ao saber da cultura letrada. Dentro dessa mesma sociedade burguesa a classe trabalhadora “[...] para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam” (SAVIANI, 2020, p. 10).



Este capítulo apresenta-se em quatro partes, incluindo a presente introdução onde abordamos em linhas gerais os aspectos teórico-metodológicos e a concepção de educação. Na segunda parte, trataremos das características gerais da uberização do trabalho como uma tendência do século XXI. Na terceira, o processo de uberização por meio da

plataforma digital SAGA, destacando como a forma de controle do trabalho docente em tempos de pandemia vem sendo realizada. Na quarta, voltamos para a youtuberização e liverização da prática docente no Ensino Médio do Estado da Bahia.

Diante desse contexto que outras questões foram impostas. Dentre elas se destacam: Quais conteúdos a escola deve ensinar? Quais conteúdos devem ser assimilados, socializados e valorados? Que critérios e parâmetros devem os educadores lançar para resolver essa problemática? Tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como nosso aporte ratificamos a necessidade da socialização dos conhecimentos mais elevados que a humanidade produziu como forma de fomentar o processo de emancipação das classes trabalhadoras. Assim, o que justifica a existência da escola é a ênfase aos conteúdos clássicos (FERREIRA, 2020, p. 63). “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2008, p. 14).



Em suma, uma vez que definimos o currículo e a função social da escola, podemos agora compreender alguns dos empecilhos que impedem as crianças e jovens de terem acesso ao saber historicamente elaborado e selecionado. Iniciaremos tratando da tendência do processo de uberização do trabalho no século XXI.

## **2. Uberização do trabalho: uma tendência do século XXI**

A Quarta Revolução Industrial provocou alterações consideráveis no mundo do trabalho. A indústria 4.0 como vem sendo conhecida tem no seu bojo o impulso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) ou tecnologias digitais. As empresas de aplicativos inseriram-se no mundo, ocasionando mudanças políticas, econômicas, culturais, sociais e ideológicas.

Alguns teóricos preferem utilizar outros termos para analisar o processo de plataformação no mundo do trabalho. Entre eles, podemos citar: *Economia Compartilhada [gig economy]*, *Economia de plataforma*, *trabalho por aplicativos*, *economia colaborativa*, *viração entre outros* (FIGUEIRAS; ANTUNES, 2020). Alguns desses termos são sinônimos, outros não. Nossa *pesquisa parte de uma perspectiva marxista*. Marx (2017) defende que ao estudar a sociedade capitalista e suas formas de produção, distribuição e consumo, chega a conclusão que esse modo de produção é o mais avançado. Diante disso, ele traz em si todas as características necessárias para compreender os modos de produção anteriores.

No *Capital: crítica da economia política*, livro I, Marx (2017) parte da forma mais imediata, fenomênica e elementar da qual todos que estão inseridos dentro da ordem burguesa tem contato, ou seja, a mercadoria. *Optamos por analisar as características da uberização* tendo em vista que essa empresa além de ser a mais popular traz as principais características de controle por meio dos algoritmos. Assim, ela cumpre dentro da nossa abordagem duas funções: *1) Trazer o movimento concreto do processo de precarização do trabalho 2) E ser a forma mais avançada com que os trabalhadores brasileiros têm contato de forma imediata*, fenomênica e aparente com a plataformação no mundo do trabalho.

O *processo de uberização do trabalho vem sendo tema de documentários como gig a uberização do trabalho*, filmes, como *Você não estava aqui*. Além de artigos, livros e dissertações. Dentre esses se destaca a obra do autor Slee (2017), no qual se faz uma distinção entre: o que é a Economia de Compartilhamento na sua aparência e o que se tornou o processo de “uberização” na sua essência. Na sua forma aparente, o autor a descreve como uma nova onda para usuários de internet que precisam conectar consumidores com provedores de serviços para realizarem trocas entre si.

Sejam elas informais/ou formais, a finalidade é que as pessoas interajam potencializando a internet.

O aplicativo Uber<sup>5</sup> estimulou uma forma de controle do trabalho e do trabalhador via plataformas digitais no mundo e se expandiu por diversos países, como o Brasil. Além do mais, aprofundando a precarização do trabalho nas mais diferentes profissões. No campo da educação não tem sido diferente. Conforme estudos realizados, aos poucos, as práticas utilizadas entre os trabalhadores em geral estão sendo implantadas no ao fazer pedagógico, criando um processo de trabalho por demanda e controle do processo de produção (SILVA, 2018, 2019, 2020a, 2020b). De uma maneira que “[...]é quase impossível, hoje, encontrar qualquer trabalho que não tenha alguma forma de dependência do aparelho celular” (ANTUNES, 2020, p. 13). Nessa nova morfologia do trabalho, uma nova hegemonia digital se estabelece em que celulares, tablets, smartphones além de serem auxiliares fundamentais no processo de labor, passam a ser ferramentas de controle, supervisão e mapeamento do/a trabalhador/a (ANTUNES, 2020).

Outra característica do trabalho via aplicativo é a necessidade de um grande exército de reserva, ou seja, uma massa de desamparados/desempregados que se encontram disponíveis para o capital gerar mais-valor (MARX, 2017; GRAHAM; ANWAR, 2020). Nesse sentido, as plataformas conseguem impor uma série de exigências aos trabalhadores que tendem a adentrar na uberização. Entre eles, podemos destacar: 1) Determinam quem pode ou não trabalhar 2) Delimitam o que é feito/como deve ser feito 3) Definem que o trabalhador/a tende a realizar em cada serviço e

---

<sup>5</sup> No site da empresa podemos encontrar a seguinte descrição: “A Uber é uma empresa de tecnologia que possibilita, por meio de seu aplicativo, que motoristas parceiros encontrem pessoas que precisam de viagens acessíveis e confiáveis. O usuário chama um motorista parceiro, que o leva para o destino que ele deseja. A Uber não emprega nenhum motorista e não é dona de nenhum carro”. Disponível em: <https://www.uber.com/pt-BR/newsroom/fatos-e-dados-sobre-uber/>

não aceitam a cooptação dos clientes 4) Delimitam como as atividades serão feitas 5) Determinam o prazo de feitura do serviço 6) Estabelecem de modo unilateral as formas de realização do serviço a serem recebidos 7) Determinam como os trabalhadores/as devem se reportar a suas gerências 8) Pressionam os trabalhadores(as) para serem assíduos e não negarem os serviços 9) Pressionam os trabalhadores a ficarem à disposição, mediante usos e incentivos 10) Usam bloqueio/sanções para ameaçar os/as trabalhadores/as 11) Utilizam a possibilidade de dispensa a qualquer momento e sem necessidade ou justificativa. Nesse último, sem necessitar de um aviso prévio (ANTUNES; FIGUEIRAS, 2020).

É extraído do trabalhador(a) as garantias mínimas ao mesmo tempo que mantém a sua subordinação. Esse processo se apresenta como uma possibilidade para o século XXI em todos os campos de produção, distribuição e consumo. Mesmo que com especificidades sua tendência é a ampliação de um contexto em que as empresas, em geral, são responsáveis pela infraestrutura para que os “parceiros” realizem seu trabalho em hospitais, universidades, empresas das mais variadas áreas implantem esse modelo com um trabalhador *just-in time*<sup>6</sup>.

Para mascarar seus processos de exploração, classifica seus motoristas como-parceiros, microempreendedores, seu próprio patrão. Para um controle efetivo do trabalhador temos dois mecanismos fundamentais. Primeiro, a psicologia da persuasão, em que a Uber adotou técnicas de vídeo game (SLEE, 2017). Segundo, um sistema de reputação, em que permite o passageiro avaliar os condutores do veículo (SLEE, 2017; ABÍLIO, 2020). Ainda sobre essa questão é interessante notar que:

---

<sup>6</sup> Os trabalhadores *just-in time* trabalham por demanda como estamos utilizando aqui trabalham por demanda. Os motoristas uberizados permanecem aguardando um passageiro, mas independente do tempo que passam no ponto ganham apenas pela viagem paga. A empresa de aplicativo alega não ter vínculo, pois fornece apenas o aplicativo. O colaborador por sua vez não é um empregado - pois além das condições aviltantes - não goza de direitos trabalhistas.

[...] No coração do controle está o sistema de reputação, que permite aos passageiros classificar os condutores. [...] A maioria dos passageiros dá cinco estrelas como um gesto de cortesia, porém se a classificação do motorista cai levemente - abaixo de 4,7 em muitas cidades - ele pode ser “desativado” ou chutado para fora da plataforma. O sistema deixa os condutores vulneráveis aos passageiros mais exigentes, já que um pequeno número de reclamações pode levar à perda do ganha pão. É claro que não há como apelar da decisão, já que o motorista não é um empregado e o contrato não é de trabalho (SLEE, 2017, p. 145).

Uma das inúmeras formas de mascarar essa relação é a mudança de algumas nomenclaturas. Entre elas, a alteração de trabalhador para “parceiros”, “empreendedores”, nano empresário-de-si, entre outros (ABÍLIO, 2017). Tudo isso para mascarar a transferência de riscos e custos, que não estariam mais impostas aos empregadores, mas são impostas aos “parceiros”. “Assim, diante do desemprego e seduzidos pelo discurso do empreendedorismo, cada vez mais trabalhadores se submetem aos contratos precários”. Esses não têm “[...] garantias trabalhistas e com longas jornadas de trabalho” (SILVA, 2018, p, 107). Se o pagamento é tão baixo, o controle tão intenso e as condições tão desfavoráveis, por que tantas pessoas dirigem para Uber?

Para quem tem carro, dirigir para Uber é uma maneira de converter esse capital em dinheiro; alguns subestimam os custos envolvidos em dirigir em tempo integral; para alguns flexibilidade é uma vantagem; para outros dirigir para a Uber oferece o que ser taxista ofereceu por anos - um trabalho que requer pouca habilidade, e que tem um baixo custo de largada, é melhor do que ficar em casa sem fazer nada. (SLEE, 2017, p. 131).

O trabalho na Uber conforme descrito acima, personifica a ideia que os trabalhadores vão para o mercado de trabalho levando tudo, sendo responsável pelos seus instrumentos de trabalho, pelo serviço a ser realizado

e bancando as ferramentas e instrumentos para tal realização. Não temos aqui um controle direto do trabalhador. **Esse se dá via plataforma de forma muito abusiva, intensiva, mas com um forte mascaramento.** Com isso, **cria-se uma falsa ilusão que o mesmo organiza seu** tempo e espaço de trabalho. Não temos um contrato de jornada de trabalho e nem mesmo um documento que respalde um salário mínimo. Nem mesmo temos dias de repouso, feriados ou finais de semana. Os prestadores de serviço são movidos pela necessidade extrema de colocarem sua força de trabalho à disposição das plataformas de aplicativos. Ou seja,

Entusiastas da Uber atribuem o sucesso da empresa a sua tecnologia e à eficiência em conectar passageiros e motoristas, mas essa visão ignora boa parte da história. O sucesso da Uber também se dá muito devido custos com seguro, impostos e inspeções veiculares, e em fornecer um serviço universalmente acessível. Sua habilidade em fornecer um serviço barato e eficiente para os consumidores vem da habilidade de operar em prejuízo enquanto persegue generosamente financiado caminho para o crescimento. O sucesso da Uber decorre de seu parasitismo (SLEEN, 2017, p. 116).

Com esse cenário, **a terceirização, a informalidade, a flexibilização, a precarização tendem a se aprofundar,** pois o processo de globalização exposta também a intermitência como um dos processos mais destrutivos da proteção ao trabalhador e as condições em que ocorrem seu trabalho. Percebe-se que as lutas travadas ao longo da história pela conquista de direitos realizada com especificidades ao longo do mundo pela classe trabalhadora agora estão sendo constantemente ameaçadas.

Outro exemplo encontramos na Uber: trabalhadores e trabalhadoras com seus automóveis arcam com as despesas com seus automóveis arcam com as despesas de seguros, gastos de manutenção de seus carros, alimentação, limpeza etc. enquanto “aplicativos” se apropria do mais valor gerado pelo

sobretalho dos motoristas, sem nenhuma regulação social do trabalho (ANTUNES, 2020, p.12).

**Outra ilusão criada pela Uber** é que a empresa ao chegar em uma cidade, a plataforma oferece subsídios e ofertas especiais para os motoristas e clientes. Isso tem como finalidade fazer com que o serviço chegue ao maior número de pessoas possíveis e se popularize. Com o tempo, a empresa reclama para si uma taxa maior, essa pode variar entre 20% a 30% das corridas. Como depende cada vez mais de um número maior de motoristas para tornar sua frota acessível ao mesmo tempo que necessita de um número grande de clientes, temos uma contradição que não pode ser superada. De um lado, desempregados crescem vendo a Uber como uma possibilidade. Do outro, pessoas que precisam de remuneração para usufruir dos serviços de locomoção ofertados pela plataforma. Em momentos de crise em que o número de desempregados cresce rapidamente, os usuários de ontem podem tornar-se os uberizados de amanhã. Com isso, é possível observar:

Eles e elas ficam à espera de uma chamada por smartphone e, quando a recebem, ganham estritamente pelo que fizeram, nada recebendo pelo tempo que ficaram esperando. Essa modalidade de trabalho abrange um universo imenso de trabalhadores e trabalhadoras, de que são exemplos médicos, enfermeiros, trabalhadoras do *care* (cuidadoras de idosos, crianças, doentes, portadores de necessidades especiais etc.), motoristas, eletricitas, advogados, serviços de limpeza, consertos domésticos, entre outros. Tudo isso facilitado pela expansão dos “aplicativos”, que invisibilizam ao mesmo tempo que ampliam exponencialmente uma parte expressiva da classe trabalhadora, em especial, mas não só a de serviços (ANTUNES, 2020, p. 12).

Silva (2018) elucida que essa é maneira como empresas que na sua forma aparente se apresentam como Economia de Compartilhamento

são exitosas, como é o caso da Uber, pois escapam da necessidade de ter uma folha de pagamento e até mesmo manter quaisquer custos para seus “parceiros”. Ao mesmo tempo em que “[...] obrigam os motoristas a aceitarem 90% de todas as corridas que lhe cruzem o caminho” (SLEEN, 2017, p 143). Se esses mesmos motoristas não conseguem atingir a meta estipulada pela empresa, é enviada para o mesmo a seguinte notificação: “Por favor, melhore sua taxa de aceitação se quiser continuar a usar a Uber” (SLEEN, 2017, p. 143).

Percebe-se que diante de um cenário de crise do sistema capitalista devido a pandemia da Covid-19, a Uber torna-se uma alternativa em nosso país. A vulnerabilidade e outros fatores fazem com que a narrativa da empresa de aplicativos consiga encontrar facilmente pessoas dispostas a se subordinar a um controle massivo, mas que ao mesmo tempo lhes é passado a mensagem que vão tomar o controle de suas vidas, virando microempresários que conseguem se autogerenciar e ganhar uma “gratinha extra”. É preciso destacar que, em alguns casos, trabalhar com aplicativos é a única renda desse trabalhador. “O capital é trabalho morto, que como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo ele suga” (MARX, 2017, p. 307).

Mas se uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela se constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua conta. Ela fornece a suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independente dos limites do verdadeiro aumento populacional (MARX, 2017, p. 707).

Em **suma, até aqui tratamos das características gerais da uberização.** Não é nosso intuito analisar todas as suas propriedades, mas selecionar apenas aquelas que de maneira geral podem ser transferidas ou usadas como instrumentos de controle do trabalho pedagógico. No item a seguir selecionamos a plataforma SAGA. Essa adentra como um instrumento de acompanhamento do trabalho do/a diretor/a, do/a coordenador/a, do professor/a e das condições socioculturais e socioeconômicas dos estudantes. Além dessa finalidade, também trataremos o sistema como uma plataforma de controle via algoritmos.

### **3. Uberização e Docência: a plataforma digital SAGA como forma de controle do trabalho pedagógico em tempos de pandemia**

**Vimos que a Economia de Compartilhamento** na sua forma aparente e como trabalho abstrato demonstra grandes possibilidades de mobilização e independência no trabalho, mas que no seu movimento concreto, essas plataformas digitais controlam e extraem do trabalhador sua força de trabalho convertida em *mais valor*. Além do mais, impõe aos “parceiros” os custos dos instrumentos de trabalho e os riscos, sejam de danos psicológicos ou biológicos, adquiridos ao longo da jornada de trabalho. **Passaremos a tratar dos impactos dessa plataformização no campo da educação pública no Estado da Bahia.**

Antes de avançarmos, é preciso salientar que o processo de precarização do trabalho tem no projeto neoliberal o seu grande expoente. Devido à crise do sistema capitalista, Estados Unidos e Inglaterra passaram a defender na década de 1970 um projeto no qual o Estado deve intervir o mínimo possível na economia quanto na política. Essa crise do modo de produção capitalista “[...] impulsionou desde a década de 1970 um conjunto de transformações intensas e de dimensões globais” (BARROS,

2019). Tornou-se ponto de pauta a reestruturação das relações de produção, cuja finalidade destinava-se à acumulação e a aceleração do processo de extração do *mais valor*. As políticas neoliberais trouxeram a retração das políticas sociais, o desmonte de formas regulatórias e protetivas do trabalho, uma ampliação do processo de desemprego, a regularização do subemprego. Ao mesmo tempo em que trouxe para os trabalhadores e aos seus organismos de luta maior repressão (BARROS, 2019).

A educação não é uma ilha. Sendo assim, ela não se encontra apartada da influência da crise e reconfiguração do modo de produção capitalista. A partir da década de 1990 os ataques ao sistema público de ensino variam entre tentativas de privatização e processo de sucateamento. Esses desembocam na degradação do trabalho docente.

Os estudos de Oliveira (2019) sobre a práxis docente na cidade de São Paulo apontam que o processo de precarização foi se intensificando com o passar dos anos. A autora apresenta um tripé histórico de tal situação. Esse ocorre sobre: 1) Os baixos salários, 2) A alta carga horária de trabalho, 3) E as condições em que o professor tende a exercer sua profissão. Soma-se a eles, o processo de implantação da bonificação, os problemas de saúde e a necessidade de realizar greves na tentativa de melhorar os problemas expostos anteriormente.

Freitas (2018), Pina (2016) e Silva (2021) elucidam que as investidas do empresariado no sistema público brasileiro levaram as parcerias público - privadas em que a gestão das escolas públicas é gerenciada pelo empresariado. Esses tiveram/têm uma forte influência no currículo escolar da rede pública Municipal, Estadual e Federal.

Zank (2020), em recente trabalho tendo como temática a *Base Nacional Comum Curricular e o “Novo Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico - Crítica*, reflete sobre os fundamentos utilizados para a articulação dessas propostas, bem como as finalidades

e as possíveis consequências para a juventude. Criando um adestramento de habilidades e um esvaziamento de conteúdo.

Assim, as investidas da burguesia na educação pública perpassam, no esvaziamento do currículo, na perda da função social da escola, na formação de um novo trabalhador e na precarização do trabalho docente bem como no controle das atividades pedagógicas via plataformação.

As plataformas digitais são maneiras de controlar o fazer pedagógico, estabelecendo um mapeamento da produção do/a trabalhador/a. Da mesma forma, elas potencializam as possibilidades de saber quanto, onde e como as atividades são executadas. No campo da educação, seu uso já era uma realidade que em outrora foi chamada de Novas Tecnologias Digitais. Com a pandemia, essa tipologia laboral com a pandemia, essa tipologia laboral potencializou-se. Com isso, todas as áreas foram postas totalmente ou parcialmente no trabalho *home office*. Na educação do Estado da Bahia duas dessas vertentes são o Ensino Híbrido<sup>7</sup> e o Ensino Remoto<sup>8</sup> (BACICH, NETO, TREVISANI, 2015). Aqui trataremos apenas do último.

Para compreender essa intensificação no Ensino Médio da Bahia, é preciso retomar a Base Nacional Comum Curricular quando essa destaca que as Tecnologias Digitais e a Computação – TDIC são ferramentas cada vez mais presentes na realidade dos profissionais que atuam na educação, quanto para os estudantes (BRASIL, 2018). A Base Nacional Comum Curricular fomenta mudanças no mundo do trabalho e enfatiza alguns aspectos, dos quais destacamos três. São eles: o pensamento computacional, o mundo digital e a cultura digital. Essas foram elaboradas antes da pandemia (BRASIL, 2018, p. 474). Assim, o uso de Tecnologias Digitais e a

<sup>7</sup> Sobre o curso Ensino Híbrido, os vídeos estão disponíveis no YouTube pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=4ozLcz5BzzU&list=PL8y-4ZgmtX2m2lq2JZaUo2OpoEBv8ymnx>

<sup>8</sup> Curso Ensino Remoto de emergência os vídeos podem ser acessados no YouTube pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=yZyTasztQc&list=PL8y-4ZgmtX2mzTZzS47-HXNCsebCtJNKG>

Computação foram pensadas como suporte para aulas presenciais e não o contrário. Mas é em meio a esse contexto de pandemia que surgem plataformas via algoritmos para controlar o trabalho do profissional da educação. Entre eles destacamos o Sistema de Apoio da Gestão da Aprendizagem - SAGA<sup>9</sup>.

A plataforma foi publicizada pelo Governo do Estado da Bahia via Secretaria da Educação<sup>10</sup> pela *live - Seminário de integração - oficina: saga e planos de aula*. No campo do diretor e do coordenador pedagógico podemos encontrar 10 categorias para serem respondidas como perfil da unidade. São elas: 1) Clima escolar (trata das relações intraescolares) 2) Perfil das famílias (vincula-se a aspectos socioeconômicos e socioculturais) 3) Acesso à tecnologia (como os/as professores/as e alunos/as têm acesso à internet e como fazem para se manterem conectados no ambiente da escola) 4) Atividades realizadas (refere-se ao que foi feito no período de pandemia para manter os estudantes vinculados ao plano de estudos) 5) Avaliação diagnóstica 6) Busca ativa (como a unidade vai fazer com os estudantes que se afastaram/desistiram da escola no período de isolamento social) 7) Planejamento escolar (como serão feitos os planejamentos diante da situação no retorno) 8) Atividades curriculares complementares 9) Diretrizes para as modalidades 10) Validação.

Recentemente, a Plataforma Saga incorporou outros campos visando ampliar o controle e a monitoria em outras áreas em que os 10 pontos anteriores não conseguiam alcançar. Na parte do currículo que deve ser preenchido pelo docente à medida que riscos

---

<sup>9</sup> A plataforma do Sistema de Apoio da Gestão da Aprendizagem - SAGA pode ser acessada pelo link: <https://www.educacaobahia.com.br/login.php>.

<sup>10</sup> Para divulgação da SAGA foi realizado a *live seminário de integração - oficina: saga e planos de aula*, para a orientação dos diretores, coordenadores e professores do Estado da Bahia. A live pode ser acessada pelo YouTube pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=6mlbkTJ882g&feature=youtu.be>.

as aulas, temos: I) A elaboração dos Planos de Ensino da I Unidade; II) A elaboração dos Planos de Ensino da II Unidade. Nas informações solicitadas pela plataforma podemos encontrar: a) Semana (nesse caso vai da semana 1 para as demais de forma); b) A aula que foi ministrada (de forma crescente vai da aula 1 para adiante); c) Objeto de conhecimento / Saberes necessários (EJA<sup>11</sup>) d) Os objetivos e) Atividade e sequência didática f) Onde encontrar o conteúdo (trata-se da referência) g) Produção do(a) estudante/ Entrega esperada h) Avaliação i) Recurso digital que foi utilizado j) Recurso não digital que foi utilizado. Esses devem ser preenchidos pelos educadores, mas as competências, habilidades, objetos de conhecimento em sua grande parte já estavam preenchidos quando os educadores tiveram acesso. A Secretaria do Estado da Bahia, alega que o/a professor/a tem autonomia para editar apagando tudo, reaproveitando ou usando de forma integral. Acontece que a grande maioria dos docentes, alegando praticidade devido ao excesso de trabalho em tempos de Ensino Remoto Emergencial, utilizam o que já se encontra estabelecido. Outra parcela diz que faz alterações e apenas uma pequena minoria não utiliza aquilo que foi sugerido. A plataforma SAGA acaba influenciando - mesmo que de maneira indireta - na escolha do/a professor/a nos componentes do currículo e como esse vai chegar para os estudantes.

Outro campo relevante do plataformismo é o *Panorama do ano letivo*. Nele temos as seguintes questões:

1. Quantos estudantes participaram de alguma atividade letiva esta semana, por qualquer meio? Considere, por exemplo: aulas on-line (no Meet, Zoom, Teams); entrega de materiais impressos; envio de atividades pelo Whatsapp,

---

<sup>11</sup> EJA é a sigla de Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino destinada ao público que não completou, abandonou ou não teve acesso à educação formal na idade apropriada.

Classroom ou e-mail; chat para tirar dúvidas sobre aulas da TV Educa Bahia, dentre outras estratégias.

2. Quantos kits de material impresso foram entregues esta semana?

3. Informe, para cada dia, os professores que realizaram atividades letivas, síncronas ou assíncronas. Caso o(a) professor(a) não apareça na lista ou não esteja mais na escola, faça a inclusão ou exclusão do nome acessando a opção "Equipe >> Professores", na barra superior (azul) desta tela. SÍNCRONA – Quando o professor transmite a aula ao vivo, através de plataforma virtual, com possibilidade de interação em tempo real (Meet, Zoom, Teams etc).

4. ASSÍNCRONAS – Quando o professor disponibiliza materiais através de alguma plataforma, sem interação imediata (Classroom, AVA, blog/site, e-mail, Whatsapp etc) (BAHIA, 2020).

As questões de número 1, 3 e 4 estão vinculadas à participação dos estudantes nas aulas síncronas e assíncronas. Desde especificar se o/a professor/a já deixou a unidade e até mesmo faz transmissão da aula ao vivo, usando alguma plataforma digital que possa interagir com os educandos. Nossa crítica é que além de realizar um controle excessivo sobre o fazer pedagógico, o questionário não serve para resolução de problemas. Basta lembrar que na unidade analisada por nós tem uma média de 20 docentes. Desses, existe uma lacuna de falta de professor que beira  $\frac{1}{3}$ , ou seja, para cada três educadores falta um e não existe previsão para resolver tais problemas. Assim, o preenchimento da plataforma (questão 3) pede para responder se faltam trabalhadores do quadro efetivo, mas até o meio do ano de 2021 não existe previsão para a lotação dos docentes. E não se resume a isso, pois na questão número 7 é feita a seguinte pergunta: Os professores incluíram as aulas da TV Educa Bahia no planejamento de aulas? O problema é que em Nova Viçosa, local da presente pesquisa, não tem sinal da TV Educabahia. Existe um desconhecimento das características locais, regionais e de suas especificidades.

Algumas questões fogem da possibilidade de serem realizadas apenas pelo/a diretor/a, o/a coordenador/a, o/a professor/a, sendo necessárias outras informações da unidade que em tempos de pandemia tornam-se difíceis de serem acessadas. Entre elas, saber a porcentagem de alunos/as que não têm acesso à internet. Se observarmos que a plataforma tem como uma de suas finalidades acompanhar o planejamento em tempos de pandemia e isolamento social, não temos como saber que o/a aluno/a que não tem acesso à internet, tendo em vista que a única forma o fazer seria acessando o mesmo pelas redes sociais.

Mesmo diante de um cenário tão adverso, caso os diretores, coordenadores e professores não respondam ao questionário, recebem uma informação por e-mail cobrando para que o mesmo seja preenchido. Em muitos casos, os responsáveis podem ter iniciado, mas não terminaram. Seja no primeiro ou no segundo exemplo, os representantes da plataforma entram em contato via e-mail questionando as motivações da não continuidade da devolutiva das questões. Existem perguntas na plataforma SAGA que são imprecisas e muitos não sabem como respondê-las. Essas, muitas das vezes, não dependem dos estudantes ou dos professores, mas mesmo quando os profissionais tentam dar continuidade nas respostas, as informações são desconstruídas por parte de alguns representantes da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. É interesse se apropriar de uma das mensagens enviadas pela plataforma SAGA:

Olá (Nome do remetente)!

Identificamos que a sua unidade escolar COLÉGIO ESTADUAL (Nome da unidade escolar) – (localização) não iniciou a elaboração do Plano 21, porém ainda não finalizou todo planejamento.

O próximo passo do planejamento é 4. Atividades realizadas cujo o objetivo consiste:

Neste campo a equipe deve informar o que foi realizado durante o período de suspensão das aulas, identificando também os estudantes e professores com e sem acesso à internet.

Para acessar o SAGA, siga as orientações abaixo:

1. Acesse o site: <http://educacaobahia.com.br/>
2. No primeiro campo, informe o seu CPF.
3. No segundo campo, utilize a Senha: (senha para entrar na plataforma) (BAHIA, 2020).

Além dos argumentos que tratamos até aqui, essa mensagem consegue sintetizar os mecanismos de controle presentes via Ensino Remoto



**Emergencial.** Os estudos apontam que grandes empresas como a Fundação Itaú Social e a Fundação Lemann influenciam de forma significativa nos rumos que a educação pública vem tomando e pode vir a tomar caso não tenha uma resistência por parte dos sindicatos.

Em suma, o SAGA passa a fazer parte do processo de controle do trabalho via demanda, que culmina com a uberização, o controle do/a trabalhador/a na educação pública da Bahia que atuam no Ensino Médio, por meio dos algoritmos. Se a feitura de plataformas para acompanhar o fazer pedagógico era comum, esse controle via algoritmo é algo que classificamos como implantação das características da Uber no trabalho pedagógico.

#### **4. Youtuberização e Liverização da Prática Docente no Ensino Médio do Estado da Bahia**

Os estudos de Silva (2020a) apontam que durante a pandemia da Covid-19, tivemos em torno de três milhões de pessoas que se encontravam na condição de desempregadas. Juntam-se a esses 8,7 milhões que foram trabalhar em condições remotas, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD-Covid-19) (BRASIL, 2020b; 2020c). Os

profissionais da educação que atuam no Ensino Médio do Estado da Bahia se juntaram aos dois quadros expostos acima. Esses “profissionais foram abruptamente inseridos em novas dinâmicas de trabalhos virtuais, a distância, trazendo profundas mudanças ao seu ofício”. Como se não bastasse, foram forçados a arcar com os custos do seu trabalho. Entre eles, o uso do seu computador pessoal, smartphones e a web (SILVA, 2020a, p. 597).

É diante de tal contexto que as propostas e orientações para educadores/educadoras participarem de formações pedagógicas foram se tornando convocações obrigatórias com o uso de plataformas como YouTube<sup>12</sup> com lives<sup>13</sup> que não estavam sendo planejadas antecipadamente ou que disponibilizavam em sua grade um cronograma com as temáticas a serem abordadas. Ao estudar esse processo Silva descreve que:

O tratamento dado à educação seguiu a visão técnica colocada pelo Banco Mundial, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outros organismos. Assim, coalizões empresariais interferem diretamente na educação pública há anos, fizeram eco aos organismos, defendendo que as redes de ensino deveriam manter as atividades letivas por meio do ensino remoto (SILVA, 2020a, p. 597).

Nesse ínterim, o recesso escolar foi antecipado, da mesma forma ocorreu com seu término. Os docentes foram orientados a manter o vínculo com os/as alunos/as via plataformização da educação com uso privado dos meios para fazê-lo. Entre eles o emprego dos computadores e da internet. Os problemas não foram poucos, e vão desde dificuldade para

<sup>12</sup> O Canal no YouTube é o Instituto Anísio Teixeira. O link para acesso:

<https://www.youtube.com/c/InstitutoAn%C3%A0DsioTeixeiraAT/featured>.

<sup>13</sup> Live streaming refere-se a vídeos de *streaming* simultaneamente gravados e transmitidos em tempo real.

uso até a falta de experiência para questões como produção, edição e postagem de vídeos no YouTube.

Quando o trabalho ocorre em condições tão precárias Marx defende que:

Primeiro, que é exterior ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física livre, mas mortifica sua Physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer as necessidades fora dele. Sua estranheza evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coesão física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autosacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a outro. Assim como na religião a autoatividade da fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, atua independente do indivíduo e sobre ele, isto é, como uma atividade estranha, divina ou diabólica, assim também a atividade do trabalhador não é a sua autoatividade. Ele pertence a outro, é a perda de si mesmo (MARX, 2010, p.83)

Conforme descrito, Marx (2010) enfatiza que dentro da sociedade capitalista, as condições do trabalho podem chegar a um ponto tão degradante que ao invés de edificar e realizar o processo de humanização, ele torna-se seu oposto. E as doenças biológicas e psicológicas adentram na vida dos professores justamente pelas condições em que o fazer pedagógico ocorre. O isolamento social, a pandemia, bem como as condições materiais e imateriais da produção e reprodução da práxis educativa

acarreta que os professores não consigam fazer com que a escola cumpra a sua função social de dar acesso ao saber elaborado e historicamente sistematizado e selecionado. Com isso, mas não só por isso existe um estranhamento/alienação do ato de ensino-aprendizagem.

Podemos defender que essa é a proposição dos organismos empresariais. De acordo com essa perspectiva, os professores devem deixar de refletir e atuar no processo de ensino-aprendizagem para realizarem atividades que devem apenas ser executadas. Ao tentar controlar o processo educativo, cria-se a subordinação dos professores. Tenta-se assim, como se faz na fábrica, transpor para a escola uma racionalização em que nem o professor e nem o aluno são o centro do processo, mas o processo racional dos meios. O planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas que supostamente são habilitados para tal. Esses defensores da pedagogia tecnicista se colocam como neutros, objetivos e eficientes. Pretende-se assim, corrigir as deficiências do professor e do aluno (SAVIANI, 2012).

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e esse dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa produção é investida. Aqui, é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que esse foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos (SAVIANI, 2010, p. 381).

Retomando a premissa marxista, a precarização do trabalho docente causa autossacrifício do educador. O trabalho nem lhe parece que é fundante para formação da sua identidade enquanto classe. Ele não tem liberdade concreta para realizar-se no seu labor.

Em suma, os estudos de Silva (2020a), Saviani e Galvão (2021) corroboram com as exposições ao declarar que o Ensino Remoto se tornou um ensino improvisado com plataformas/sites criados precariamente pelas unidades de ensino e ratificadas em live e encontros realizados pela Secretaria do Estado da Bahia, destacando como a escola se esforçou para, em meio a um contexto tão adverso, conseguir manter uma pequena parcela dos estudantes conectados ao conhecimento.

## 5. Considerações Finais

O processo de crise do sistema capitalista na década de 70 fez com que países como Estados Unidos e Inglaterra passassem a impor sua perspectiva de Estado mínimo para os trabalhadores. O Brasil, que em sua gênese é um país extremamente desigual, vem fazendo com que a desigualdade aumente significativamente conforme podemos expor na presente pesquisa.

A crise do capital, traz em sua origem uma tentativa de aumentar as taxas de mais - valor, ou seja, intensificar o controle do trabalhador ao mesmo tempo que tenta a todo custo mascarar esse processo. Assim, uma das formas mais avançadas na extração da força de trabalho são as plataformas digitais. Dessa forma o parceiro passa a custear os seus instrumentos de trabalho e até mesmo os custos de quando está disponível. Em um controle do qual não consegue fugir.

Com a pandemia, as práticas que até então não eram intensificadas em campos como a educação passaram a ser implementadas. Essas não se

iniciaram com o Ensino Remoto Emergencial, mas por meio dele são intensificadas, pois com dois anos de sua implantação já encontramos empresas como **Itaú Social e Fundação Lemann** que defendem que algumas ações aplicadas durante a pandemia tendem a permanecer depois dela.

**Percebe-se então, uma nova conjuntura de luta para os professores da educação básica. De um lado eles precisam dominar as novas tecnologias. Do outro, eles podem ser vítimas da implantação da plataformização na educação, pois** isso pode gerar um controle maior em condições tão degradantes que seu fazer pedagógico torna-se uma parte **submissa de uma pedagogia neotecnicista.**

Mas já podemos considerar que novas formas de controle tendem a surgir nesse processo, porém novas formas de luta também, pois se a escola pode reproduzir as mazelas, essa instituição pode - mesmo que dentro de condições determinadas - lutar para o processo de emancipação da classe trabalhadora.

**Para isso, é preciso que a escola cumpra a sua função social de ensinar os conteúdos clássicos para os filhos/as da classe trabalhadora.** Com isso, eles têm instrumentos para compreender a realidade ao ponto de conseguir transformá-la.

Na atualidade a situação é bem diferente, pois o **Ensino Remoto Emergencial se deu sem formação continuada para os docentes.** Esses se viram dentro de uma conjuntura na qual não dominam plataformas como o YouTube. **Muitos admitem que sequer sabiam gravar um vídeo simples no celular tendo em vista que a universidade nunca os preparou para uma realidade tão adversa.**

Nesse sentido, os estudantes também não são em sua grande maioria contemplados com acesso às redes **sociais. Muitos deles não têm sequer acesso à internet.** Outros que dispõem, fazem as atividades em um celular

que em alguns casos é dividido com membro(s) da família. Outros alegam que não têm como se concentrar devido à realidade que vivem em casa. Entre elas, cuidar do irmão mais novo, trabalhar para ajudar nas despesas, não conseguir acompanhar as atividades de forma remota. Assim, o Ensino Remoto Emergencial tendencialmente vem causando uma grande exclusão dos estudantes da escola pública. O mesmo é feito com uma parcela do professorado. A miséria dessa tipologia de ensino encontra-se em vários aspectos. Um deles é repassar para docentes/discentes os custos de um Ensino Técnico.

Não fazemos coro com aqueles que defendem o fim da escola pública. Muito ao contrário. Acreditamos que esse é um dos poucos espaços que o filho/a da classe trabalhadora dispõe, porém é preciso compreender o movimento real para além do imediato se queremos de fato, mobilizar, conscientizar e transformar a realidade que nos foi imposta. Desnudar tais mazelas e compreender o movimento concreto para além do aparente não é o mesmo que transformar a realidade, porém o primeiro aspecto é fundamental para que o segundo venha a acontecer.

## Referências

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: gerenciamento e controle do trabalhador *junt-in-time*. In: ANTUNES, Ricardo (Org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ABÍLIO, Ludmila Costhek. **Uberização do trabalho: subsunção real da viração**. Blog da Boitempo, 2017. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/22/uberizacao-do-trabalho-subsuncao-real-da-viracao/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

ANTUNES, Ricardo.; PRAUN, Luci. A demolição dos direitos do trabalho na era do capitalismo informacional-digital. In: Ricardo (Org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 179-192

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: Ricardo (Org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 11-22.

ANTUNES, Ricardo; FIGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regularização no capitalismo contemporâneo. In: Ricardo (Org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 59-78.

BACICH, Lilian, NETO Adolfo Tanzi, TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

BARROS, Albani de. **Precarização: Degradação do trabalho no capitalismo contemporâneo**. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

BAHIA. Decreto Nº 19.586 de 27 de março de 2020. Ratifica declaração de Emergência em todo o território baiano, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19. **Diário Oficial do Estado Bahia** 28 de março de 2020. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19586-de-27-de-marco-de-2020#>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BAHIA. Secretaria de educação. **Sistema de Apoio da Gestão da Aprendizagem -SAGA**. 2020. Disponível em: <https://www.educacaobahia.com.br/login.php>. Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, 16 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 2016, n.241. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=16/12/2016>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13. 429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 de mar. 2017. Edição extra,

seção 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm). Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Emenda constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm). Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **Indicadores sociais: Desemprego**. 3º trimestre. 2020a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores#desemprego> Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **Devido à pandemia, pelo menos três milhões de pessoas ficam sem trabalho no país**. Editoria: Estatísticas Sociais. Agência IBGE Notícias, 2020b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28613-em-quatro-meses-de-pandemia-3-milhoes-de-pessoas-ficam-sem-trabalho-no-pais>. Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **Trabalho, Desocupação, renda, afastamentos, trabalho remoto e outros efeitos da pandemia no trabalho**. O IBGE apoiando o combate à Covid-19. 2020c. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/trabalho.php>. Acesso em: 09 jan. 2020.

FERREIRA, Carolina Góis. O conceito de clássico e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, Julia.; MATOS, Neide de Silveira Duarte. D.; ORSO, Paulo José. (org.) **A pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

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

FIGUEIRAS, Vitor. ANTUNES, Ricardo. Capitalismo contemporâneo. In: ANTUNES, Ricardo (Org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

GRAHAM, M. ANWAR, A.M. Trabalho digital. In: Ricardo (Org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 47-58.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LESSA, Sérgio. TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão, 2008.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**. para a ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl Engels Friedrich. **O capital**: crítica da economia política, volume I, São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl Engels Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl Engels Friedrich. **Manuscritos econômicos - filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, Lincon Ferreira. SANTOS, André Almeida. SILVA, Vanessa Thomazini da;. **Educação em tempos de isolamento social: o ensino via google meet e google forms**. submetido à publicação.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. **“Professor você trabalha ou só dá aula?”**: um olhar sobre a história e precarização do trabalho docente. Curitiba: CRV, 2019.

OMS. Organização Mundial de Saúde. (2020). **1 WHO Director-General’s opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March**. Disponível em:

<https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19—11-march-2020>. Retirado em: 17. ago. 2020.

ORSO, Paulo José. O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, 10(1), e 020048. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1432> (Original work published 24º de julho de 2020).

PINA, Leonardo Docena. **“Responsabilidade social” e a educação escolar**: o projeto de educação básica da “direita para o social e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo, 2016. Tese (Doutorado em “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. Universidade e Sociedade, nº 67, de janeiro de 2021. Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN, Brasília. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em : 07 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica às políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 07-30.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Amanda Moreira. **Da uberização à youtuberização: RTPS** - Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 5, n. 9, p. 587-610, 11 dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/698/943>. Acesso em: 23 dez. 2020<sup>a</sup>.

SILVA, Amanda Moreira. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista nas redes públicas brasileiras**. 2018. 395f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Amanda Moreira. Uberização do trabalho docente no Brasil: Uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17 n<sup>o</sup> 34, p. 229-251 set-dez., 2019/. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053> Acesso em: 28 dez. 2019.

SILVA, Amanda Moreira. O trabalho docente na educação pública fluminense frente ao empresariado. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 15. n<sup>o</sup> 33, maio./ago. 2020. p. 162-177. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/35072> Acesso em: 28 dez. 2020b.

SILVA, Amanda Moreira **Trabalho docente sob a lógica privatista empresarial: a busca pela força de trabalho a serviço de um projeto hegemônico**. Curitiba: CRV, 2021.

SLEE, Tom. **Uberização: A nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Editora Elefante. 2017.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular e o “Novo” Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico Crítica**. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Nível Mestrado Área de Concentração em Ciência, Linguagens, tecnologias e Cultura) Universidade do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

## **A BNC-Formação e seus efeitos no curso de Pedagogia: apontamentos críticos**

*Vivianne Nunes da Silva Caetano*<sup>1</sup>

*Eliane Miranda Costa*<sup>2</sup>

*Cleide Carvalho de Matos*<sup>3</sup>

### **1. Introdução**

Na interpretação de Lima e Sena (2020, p.11) “a década de 1990 foi marcante para a educação brasileira”, em função da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), que possibilitou determinadas mudanças no campo educacional. No caso da formação de professores, implicou a configuração de um perfil formativo que incorporou novos elementos, mas manteve ranços do conservadorismo, do caráter técnico e pragmático, fortalecidos com a introdução do pensamento neoliberal.

De acordo com Lima e Sena (2020, p. 11), nos anos de 1990 ocorre a “[...] implementação dos princípios da lógica neoliberal na educação”. Isso significa que a reforma educacional desse período foi fortemente orientada pelas demandas do capital estrangeiro e do pensamento neoliberal, conduzida pelos organismos internacionais. Na prática, isso tem resultado na padronização e controle da educação pública pelo mercado, lógica

---

<sup>1</sup> Doutora em Antropologia, Docente da UFPA, lotada na Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Campus Universitário do Marajó-Breves/PA. E-mail: vns@ufpa.br

<sup>2</sup> Doutora em Antropologia, Docente da UFPA, lotada na Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Campus Universitário do Marajó-Breves/PA. E-mail: elianec@ufpa.br.

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Docente da UFPA, lotada na Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Campus Universitário do Marajó-Breves/PA. E-mail: cleidematos@ufpa.br.

reforçada e reconfigurada nas atuais reformas educacionais sob a orientação dos reformadores empresariais (FREITAS, 2012).

Dentro desse quadro, a formação docente vem ganhando centralidade enquanto ferramenta para materializar a política educacional à luz dos interesses capitalistas. Ideário que atualmente reverbera na aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Tais documentos são feições neoliberais que impõem ao professor o papel de acompanhar os processos de aprendizagem por competências em resposta a uma gestão de resultados. Ou seja, promover um ensino orientado para garantir a melhoria da performance dos estudantes nas avaliações de desempenho em larga escala (FREITAS, 2012; FELIPE; SILVA, COSTA, 2021).

Diante do exposto, entendemos ser necessário e urgente traçar um olhar crítico sobre as mudanças na política curricular da formação docente, no sentido de entender os efeitos e impactos dessas mudanças no curso de Pedagogia e, por conseguinte, na formação humana e sociedade. Desse modo, analisamos a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e seu anexo BNC-Formação, a partir dos seguintes questionamentos: Que pedagogia a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a BNC-Formação oferecem, defendem e impõem às universidades públicas? A quem interessa essa pedagogia? E que projeto de sociedade está em curso com essa política?

É um estudo qualitativo que busca fundamentos na pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica pautada em “bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 183) tem por fonte artigos publicados em diferentes periódicos nacionais, que versam sobre a formação docente no Brasil, priorizando o debate atual. E a pesquisa documental fundamentada em produções sem

tratamento analítico (GIL, 2009) desenvolve-se a partir da análise da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e seu anexo BNC-Formação.

A análise e a interpretação dessas fontes estão ancoradas em uma abordagem crítica, procurando entender o fenômeno em estudo na dinâmica do debate atual, articulada à perspectiva da totalidade social em movimento. Entre os principais autores que subsidiam essa discussão, destacam-se Saviani (2007; 2009; 2019), Freitas (2012), Curado Silva (2020), Arroyo (2019), entre outros. Recorremos ainda à legislação pertinente ao tema debatido, com destaque para a atual LDB e a BNCC.

Estruturamos o artigo em três tópicos, além desta Introdução. Começamos com uma abordagem acerca das políticas públicas e a formação docente no Brasil; seguimos com análise da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e BNC-Formação, pontuando efeitos desses documentos na Pedagogia, e, por fim, elucidamos possíveis reflexões acerca dos desafios impostos à formação docente, em especial ao Curso de Pedagogia.

## **2. Políticas educacionais e a formação docente no Brasil: interesses em disputa**

A formação de professores tem se constituído em objeto de preocupação de diferentes instituições, entidades, organizações e movimentos sociais que disputam, no campo político e ideológico, a hegemonia sobre a concepção de formação que deve orientar os cursos de licenciaturas. Na década de 1990, o currículo para a formação de professores ganha centralidade, sobretudo em função das orientações dos organismos multilaterais, que por meio dos acordos financeiros impõem aos Estados nacionais as orientações necessárias para a implementação das reformas educacionais “[...] mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso”. (FREITAS, 2002, p. 138).

Para Ball (2002, p. 3), as reformas educacionais se espalharam pelo mundo num ritmo acelerado, reorientando os sistemas educacionais de

países com diferentes histórias e situações políticas e sociais. Essas ideias reformadoras são sustentadas por “[...] agentes poderosos, tais como o Banco Mundial (BM) e a OCDE<sup>4</sup>]; atrai políticos de diversas facções e está a implantar-se profundamente nos ‘mundos assumidos’ de muitos educadores acadêmicos”. Ainda de acordo com Ball (2001, p. 102), “A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos [...]”. Esse processo de transferência de experiências educacionais de outros contextos para a realidade nacional e local faz parte “[...] do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações”. (FREITAS, 2002, p. 137).

No Brasil, por exemplo, tais instituições (BM e OCDE) tiveram papel destacado na definição da política educacional, contribuindo para que as modificações realizadas na legislação fossem de acordo com as exigências da economia mundial. Em outras palavras, algumas alterações na formação docente e no currículo da educação básica avançaram em função das orientações dessas instituições financeiras multilaterais, que por meio de seus técnicos e consultores propuseram ajustes econômicos e educacionais para atender aos interesses do capital.

Para Carnoy (1986, p. 63), “[...] quando o capitalismo se altera, o papel da escola também sofre modificações”. O que significa dizer que as mudanças no sistema capitalista geram ressonâncias na educação, estabelecem novas demandas e exigências para adequar o sistema educacional aos processos de reestruturação do capital.

O ajuste das políticas educacionais às orientações dessas instituições promoveu mudanças significativas na política curricular de todos os níveis

---

<sup>4</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

de ensino. No âmbito da formação de professores, o processo de flexibilização curricular objetivou adequar os currículos à concepção de formação por competências, cuja finalidade é “[...] a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho”. (ALBINO; SILVA, 2019, p. 140).

Nesse contexto de reestruturação produtiva, a formação de professores passa a ser peça fundamental na engrenagem do capital, dado sua ação direta na formação da juventude, que constitui grupo populacional importante no processo de produção. Para o capital, a formação, seja no âmbito da educação básica ou superior, precisa ter como base o “saber fazer”, o domínio da técnica, em detrimento de uma educação para a formação humana. De acordo com Silva (2008, p. 114), “[...] a finalidade de uma educação que se volta para o ‘aprender a fazer’ [...] vincula a educação diretamente às razões do mercado de trabalho”. E se submete aos interesses do setor produtivo.

Destarte, essa ofensiva do capital, ou seja, o movimento de formação de educadores historicamente vem se posicionando contra essa concepção de formação que reduz a docência aos desígnios do capital. Posicionamento que resulta da luta política e ideológica travada no processo de defesa da profissionalização do magistério e da construção de uma concepção de formação que compreende a docência e o trabalho pedagógico como pilares para a formação dos profissionais da educação, cuja base está assentada no “[...] pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”. (FREITAS, 2002, p. 139).

No entanto, as políticas implementadas pelos governos brasileiros na década de 1990 para a formação de professores “[...] vinculam-se

estritamente às exigências postas pela reforma educativa da educação básica, para a formação das novas gerações”. (FREITAS, 2002, p. 143). Essa relação simétrica entre educação básica e formação de professores demonstra a sintonia das políticas educacionais com as orientações dos organismos internacionais, que consideram os professores como os responsáveis por implementar as ações pensadas para a formação da juventude, cuja finalidade é a promoção de uma formação que atenda as exigências do mercado de trabalho e as demandas do capital globalizado.

O alinhamento das políticas educacionais às orientações do BM e da OCDE, de acordo com Maués (2019, p. 17), ocorreu, sobretudo, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) por meio da adoção “[...] de documentos orientadores que trazem diretrizes sobre o assunto e que, por vezes, servem de verdadeiros guias na elaboração de reformas e no estabelecimento de políticas educacionais”. Sob a ótica de tais instituições, a educação superior deve atender as demandas da sociedade do conhecimento e do capital globalizado. Ainda de acordo com Maués (2019), a criação de institutos universitários e institutos tecnológicos teve como motivação estabelecer uma ligação direta com o mercado de trabalho, conforme as exigências dos organismos financeiros multilaterais.

Ainda segundo Maués (2011), para a OCDE, a “qualidade” dos profissionais docentes é indispensável para a promoção de uma educação também de “qualidade” que, por sua vez, irá reverberar em um sistema econômico de “qualidade”. Por isto, “[...] os professores devem ser capazes de preparar os alunos para viverem em uma sociedade e em uma economia na qual se espera deles que aprendam de maneira autônoma, desejosos e capazes de prosseguirem estudando pelo resto da vida”. (MAUÉS, 2011, p. 79). Nesta perspectiva, a educação deve se voltar para atender as expectativas do mercado de trabalho, as incertezas da economia

e promover o desenvolvimento de competências que instrumentalizem crianças, adolescentes e jovens a aprender a aprender, em detrimento da formação humana, do exercício do pensar e do agir em prol da transformação social.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010), apesar da expectativa de mudança nos rumos das políticas educacionais, por ser um governo democrático popular, no âmbito da formação de professores,

[...] não houve ruptura radical com o projeto educacional dos governos nitidamente neoliberais, que antecederam as gestões do Partido dos Trabalhadores, pois elas permaneceram orientadas pela ótica da melhoria da qualidade da educação assentada em princípios gerencialistas, mediada pela parceria entre público e privado. (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020, p. 8).

No entanto, apesar da continuidade na política econômica, no Governo Lula, registrou-se avanços significativos para a educação, tais como: aumento de recursos por meio da criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN); Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020).

No Governo Dilma Rousseff (2011-ago. 2016), a temática “formação de professores” ganhou dois importantes documentos que serviram como base para a política educacional de formação docente, a saber, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n.º 13.005/2014), resultado da luta das entidades nacionais que defendem a educação pública estatal e também a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação

Básica, Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015, que depois de um longo processo de discussão foi sancionada.

Para Araújo, Brzezinski e Sá (2020), essa trajetória de elaboração colaborou para potencializar a participação da sociedade civil e política na construção da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e contribuiu para incorporar as demandas de diferentes setores sociais, resultando em avanços significativos. “Dentre eles, destaca-se o reconhecimento de que a valorização do profissional do magistério só pode ser assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020, p. 15).

Em 2016, houve um “[...] golpe jurídico-parlamentar” (FREITAS, 2018, p. 10) que afastou a presidenta eleita Dilma Rousseff do poder e conduziu o então vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia a Presidência da República (31 ago. 2016 a 2018). Tão logo Temer assumiu a Presidência da República, promoveu uma série de reformas que afetaram todos os setores da sociedade, sobretudo as políticas públicas sociais<sup>5</sup>. No âmbito educacional, conseguiu aprovação da reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº. 13.415/2017; homologou a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e a BNCC do Ensino Médio, instituída pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

Na eleição de 2018, Jair Messias Bolsonaro (2019-atual) foi eleito presidente do Brasil com um discurso que alinhou ideias conservadoras como a defesa da “família tradicional” e neoliberais como o enxugamento do Estado, por meio da privatização das empresas públicas. No seu plano de

---

<sup>5</sup> A Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm), promoveu congelamento das despesas com saúde, educação, etc.

governo, já anunciava que o conteúdo, a forma e a oferta dos cursos de formação de professores precisavam mudar<sup>6</sup>.

Em 2019, no primeiro ano de governo, Bolsonaro sancionou a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), revogando a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Esse aligeiramento na promulgação de uma nova Resolução se justifica pela necessidade de repensar a concepção de formação docente proposta pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. Neste novo cenário político, a pedagogia das competências ganha novamente centralidade, e se torna o eixo estruturante do currículo dos cursos de formação de professores.

### **3. A BNC-Formação e os efeitos sobre o curso de Pedagogia**

A BNC-Formação instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 apresenta-se no entendimento de estudiosos como Curado Silva (2020), Lima e Sena (2020), entre outros, enquanto proposta de padronização, controle e centralização das ações políticas e curriculares do Estado Brasileiro em atendimento às demandas prioritárias do capitalismo global. Define-se como matriz e plataforma política, arquitetada para materializar as 10 competências determinadas pela BNCC da Educação Básica. Para este exercício, define 10 competências gerais docentes articuladas a três dimensões: *conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional*. Cada uma dessas dimensões compreende quatro competências específicas, desdobradas em um conjunto de habilidades (BRASIL, 2019).

O Parecer CNE/CP nº 2/2019 esclarece que o *conhecimento profissional* envolve “[...] aquisição de saberes que dão sentido e significado à

---

<sup>6</sup> Ver: [https://flaviobolsonaro.com/PLANO\\_DE\\_GOVERNO\\_JAIR\\_BOLSONARO\\_2018.pdf](https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf).

prática profissional realizada no âmbito escolar” (BRASIL, 2019, p. 16). O currículo da formação de professores deve, desse modo, privilegiar o “saber fazer”, ou seja, o modo de ensinar procurando valorizar a *prática profissional*, entendida como “[...] associação contínua entre o objeto de conhecimento e o objeto de ensino” (BRASIL, 2019, p. 16). Nesta perspectiva, a prática constitui-se peça-chave do processo formativo para que o professor exercite suas habilidades docentes. O *engajamento profissional*, definido como “compromisso moral e ético” do professor com ele mesmo, com a comunidade escolar e sociedade em geral, tem nessa lógica a prerrogativa de estruturar a ação docente.

A leitura dessas dimensões, articulada ao processo histórico da educação e a dinâmica da realidade social brasileira, possibilita pontuar que está em curso uma política de formação que favorece diretamente a manutenção da concepção conservadora de sociedade com forte viés pragmatista e racionalidade econômica. Urge dessa política um modelo de formação que, centrado na pedagogia das competências, reduz à docência a habilidades práticas, isto é, ao “saber fazer” alimentado por uma epistemologia da prática.

Lima e Sena (2020, p. 27) lembram que a epistemologia da prática, tendência em voga nos anos de 1990, tem por primazia “[...] colocar os conhecimentos teóricos, científico-acadêmico, em segundo plano”; com isso, a prática torna-se principal responsável “[...] por afirmar a utilidade e verdade teórica” (CURADO SILVA, 2020, p. 110), prevalecendo, assim, uma formação esvaziada de teoria e fortemente instrumental (COSTA; MATOS; CAETANO, 2021).

*Pedagogia das competências e epistemologia da prática*, embora não sejam novidades, sinalizam e materializam na atual conjuntura das reformas em curso “[...] um alinhamento ‘definitivo’ da educação brasileira com os princípios e propósitos do capitalismo global” (LIMA; SENA, 2020,

p. 13). Sugerimos que ambas sejam estratégias “[...] do grande capital, para garantir que a educação afirme como incontestável e ininterrupto o seu modo de sociabilidade”. (LIMA; SENA, 2020, p. 14). A ideia sustentada é fomentar uma formação e consciência para o mercado, e não para a emancipação humana. Como argumentam Hage *et al.* (2020, p. 146), “[...] na sociedade capitalista, o objetivo da formação é, por via de regra, qualificar as pessoas para o mercado, conseqüentemente, para serem capazes de gerar lucro”.

Alinhada à tal lógica, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 projeta para a Pedagogia e as demais licenciaturas, um curso com 3.200h, distribuídas em três grupos, como indica o Art. 11 da Resolução CNE/CP nº/2019, integrados às dimensões estabelecidas pela BNC-Formação.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a **base comum** que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos **conteúdos específicos das áreas**, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, **prática pedagógica**, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação

dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009). (BRASIL, 2019, p. 6, grifos nossos).

O Grupo I, como se verifica, trata da base comum, responsável por abarcar conhecimentos científico, educacional e pedagógico, fundamentados na prática. Nesta sistemática, integram-se as dimensões *conhecimento, prática e engajamento profissional*, enquanto organizadoras do currículo e dos conteúdos à revelia das competências e habilidades determinadas pela BNCC-Educação Básica (Art. 12, Resolução CNE/CP nº 2/2019).

Desse modo, a sólida formação teórica e interdisciplinar defendida pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 é substituída por uma formação básica e instrumental “[...] centrada fundamentalmente na transposição para o ensino dos conteúdos das áreas”. (FELIPE, 2020, [s.p.] *online*). Estabelece-se, um padrão de referência que molda a formação ao que é considerado adequado para ser aplicado à escola básica, lógica bastante útil “[...] para atender as exigências das novas práticas sociais que compõem as relações de trabalho e as fontes de acumulação do capital”. (HAGE *et al.*, 2020, p. 146).

Este preceito ganha expressividade mais ainda no Grupo II, com a nítida fragmentação da pedagogia e demais licenciaturas, como se observa no Art. 13 da Resolução CNE/CP nº 2/2019:

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2019, p. 7).

O artigo demonstra que a formação em curso privilegia um modelo fragmentado e desarticulado que ignora a pluralidade escolar, a diversidade cultural brasileira, as identidades e territorialidades específicas, assim como compromete a autonomia intelectual do professor e o transforma em mero executor da BNCC (ANPED, 2019; CURADO SILVA, 2020). Tem-se, com isso, uma proposta que representa “[...] a desconfiguração dos cursos de formação de professores” (ANPED, 2019 *apud* FELIPE, 2020, [s.p.], *online*), sobretudo do Curso de Pedagogia, com a formação multidisciplinar.

Para a Pedagogia, a assunção desta perspectiva representa substituir a docência ampla e cidadã (abrange o ensino, a gestão e a coordenação pedagógica), construída coletivamente durante quatro décadas, por uma formação multidisciplinar pautada em habilitação (FELIPE, 2020, *online*). Na prática, tem-se um retorno ao esquema 3+1 delineado em uma Pedagogia com tratamento diferenciado para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, para o exercício da gestão escolar, determinado como atividade separada da docência (Art. 22, Resolução CNE/CP nº 2/2019).

A organização desses cursos, conhecida por esquema 3+1, envolvia três anos de conhecimentos específicos da área, para formar o bacharel e, mais um ano de Didática, para formar o licenciado (SAVIANI, 2009). No caso da Pedagogia, de acordo com Saviani (2009), o bacharel atuava como técnico em educação, e ao cursar Didática se licenciava como professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal. Essa formação reduzia-se ao ensino de conteúdos cultural-cognitivos sem articulação com a pesquisa, além de relegar o aspecto didático-pedagógico à condição de apêndice de menor importância (SAVIANI, 2009).

Trata-se de uma estrutura pautada na fragmentação da formação e do trabalho pedagógico, orientada por uma lógica tecnicista, revitalizada

pela teoria do capital humano e racionalidade econômica a partir de 1950 e que se reatualiza no contemporâneo com o neotecnicismo (FREITAS, 2012). Isso possibilita dizer que a fragmentação e o caráter tecnicista da formação vêm sendo legalmente mantidos e reforçados, como podemos verificar nas leis n.º 4.024/61<sup>7</sup>, n.º 5.540/68<sup>8</sup>, n.º 5.692/71<sup>9</sup> e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º. 9.394, aprovada em 1996<sup>10</sup>.

Na Resolução CNE/CP n.º 2/2019, projeta-se a formação do licenciado para atuação na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental num curso fragmentado, que separou a formação docente em itinerários formativos, a saber, Educação Infantil e Ensino Fundamental, que ao acrescentar 400h às 3.200h exigidas para a docência, forma o bacharel, ou seja, o técnico em Educação.

Nessa lógica formativa a docência é efetivamente tratada como elemento exclusivo da prática de ensino e limitada ao saber fazer, como se observa na perspectiva de estágio supervisionado defendida na Resolução (Grupo III, Art.11). Na interpretação da ANPEd (2019), trata-se de uma proposta que descaracteriza os estágios supervisionados do Curso de Pedagogia, a fim de fortalecer a dicotomização entre teoria e prática. Tais

---

<sup>7</sup> Manteve o modelo 3+1, porém assegurou um campo de atuação ao pedagogo e adicionou a flexibilidade no currículo, isto é, as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas ao mesmo tempo do bacharelado (BRZEZINSKI, 1996; SAVIANI, 2007).

<sup>8</sup> Forneceu ao Curso de Pedagogia uma nova regulamentação estabelecendo ao currículo uma parte comum e uma parte diversificada, incluindo nessa última as habilitações, para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação pedagógica. (BRZEZINSKI, 1996; SAVIANI, 2007).

<sup>9</sup> Estabeleceu nível superior ao docente do primário em cursos de licenciatura plena e criou um modelo de organização que permitia a este profissional acumular escolaridade para atuar em níveis mais avançado (SHEIBE; BAZZO, 2001).

<sup>10</sup> No contexto do final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, professores, instituições universitárias, organismos governamentais proferiram inúmeras críticas ao caráter fragmentado e tecnicista do Curso de Pedagogia. Eventos, comissões e comitês foram criados para lutar pela redemocratização do país e repensar a política de formação dos profissionais da educação. Nessa conjuntura a ANFOPE foi criada, defendendo uma formação em nível superior para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental pautada em duas concepções, isto é, uma base nacional comum e à docência como base da identidade profissional do educador. A ideia de uma base nacional defendida pela ANFOPE não se restringe ao currículo, mas envolve uma compreensão sócio-histórica da educação, constituindo-se ferramenta para a configuração de uma política orgânica e consistente da formação docente (ANFOPE, 2006).

categorias, para esta Associação, “[...] são atividades de natureza diferentes que na docência acontecem numa relação dialética, isto é, as ações de ensinar não estão isentas do pensamento teórico e é ele que demarca a intencionalidade da atividade prática”. (ANPED, 2019).

Perspectiva igualmente defendida por Saviani (2019, p. 73), para quem *teoria* e *prática* são aspectos distintos e inseparáveis que se definem e caracterizam-se “sempre um em relação ao outro”. Escreve este autor:

[...], a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática. Sabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria à prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. (SAVIANI, 2019, p. 73).

Saviani (2019) argumenta ainda que a relação *teoria* e *prática* é o elemento definidor da Pedagogia, mas que, historicamente, tal fenômeno tem se apresentado como um grande dilema pedagógico, fato que o autor relaciona às concepções que embasam o campo educacional. Até o final do século XIX, em termos teóricos, prevaleceram as concepções que priorizaram a teoria sobre a prática, a chamada *pedagogia tradicional*, e a partir da segunda metade do referido século, entraram em cena as concepções que subordinam a teoria à prática, chamadas de *correntes renovadoras*. Ambas as concepções fortalecem a dicotomização pontuada pela ANPED (2019) e alimentam a oposição entre professor e aluno (SAVIANI, 2019).

Na proposta de formação docente em curso no país, como já mencionamos acima, a tendência é subordinar a teoria à prática, prevalecendo assim como perspectiva o saber fazer sustentado por um discurso

pragmatista e reduzido ao controle dos processos pedagógicos pelas vias do capital neoliberal. Mediante isso, *pesquisa e extensão*, campos extremamente necessários para uma formação ampla e plural, que prepare o professor para uma análise crítica de sua prática social e atuação propositiva na sociedade, foram totalmente negligenciados. Sendo a prática elemento principal da formação, verifica-se que a escola torna-se o *lócus* ideal da formação inicial. A escola passa a ser vista como o lugar de treinamento, ou seja, de aplicação dos conhecimentos práticos, o que por um lado viabiliza a aprendizagem por competências e, por outro, “[...] cria incompetentes para o exercício da reflexão crítica, da liberdade e atitudes éticas”. (CURADO SILVA, 2020, p. 105).

A pedagogia defendida pelas Diretrizes, em voga, volta-se para a aquisição de competências como um fim em si mesmo, ignorando a socialização dos conhecimentos historicamente construídos como tarefa primordial de educação (SAVIANI, 2019). Na leitura de entidades da área da educação e instituições de ensino superior, esta racionalidade e perspectiva de formação secundariza o trabalho docente, desconsidera a luta histórica dos movimentos docentes, ignora a produção acadêmica acumulada e coloca em pauta uma formação superficial e de má qualidade.

É uma racionalidade que dá sustentação a uma política que não valoriza o professor e o trata como capataz do capital. Aliás, dá visão a uma política que impõe controle à formação, ao trabalho e à autonomia docente, o que impossibilita um trabalho crítico, bem como reduz o direito à formação ampla e contextualizada ao “direito de aprender o básico” (FREITAS, 2014, p. 1.090), ou seja, aquilo que de fato importa para manter a sociedade moderna-capitalista. Em outras palavras, procura-se formar pessoas para atender o mercado desigual, em que poucas pessoas devem acessar saberes necessários para manter o poder do capital, e a maioria deve acessar o básico, o mínimo, fragmentado para não contestar.

Neste sentido, a política de formação, em curso no país, reduz a Pedagogia, até então pautada em um processo formativo integrador, a uma formação fragmentada e centralizada aos imperativos dos reformadores educacionais (FREITAS, 2012). Fato que analisamos como um retorno ao tecnicismo (SAVIANI, 2009) dos anos de 1930, repaginado nestes tempos como neotecnicismo (FREITAS, 2012), ideal responsável pela fragmentação da formação e alinhamento das políticas educacionais ao capital internacional. Santos e De Jesus (2013, p.134) observam que a concepção tecnicista “[...] se desdobra na preponderância dos princípios capitalistas de produtividade, eficiência e eficácia no direcionamento das proposições legais e das práticas formativas de professores”.

Diante do exposto, em nosso entendimento, a Pedagogia, via BNC-Formação, atende à perspectiva de um projeto de dominação e manutenção do *status quo* dos grupos empresariais, pautado no favorecimento da concepção conservadora que representa o domínio e a expansão do capital internacional. Como alerta Arroyo (2019), a opção das políticas de educação adotada pelo Estado Brasileiro tem sido de abandonar a histórica função da pedagogia-humanizadora, isto é, de formar o/a professor/a para ser pensador/a e agente dos processos de formação-desenvolvimento humano. Infelizmente, prevalece a defesa e a imposição de uma pedagogia pautada no domínio de conteúdo e seu ensino, bem como no acompanhamento de processos de aprendizagem de competências a serem avaliadas (ARROYO, 2019).

Projeta-se, desse modo, uma Pedagogia que contribui muito mais com o modelo de desenvolvimento econômico neoliberal que com o fomento a uma sociedade democrática. Lógica que desafia a educadores/as e universidades e lhes exige atitudes, posturas e ações que não só denunciem e questionem o conservadorismo e o pragmatismo, mas, que também, defendam os valores, os saberes e práticas que sustentam e

afirmam a docência como atividade plural, ética e intelectual. Apoiadas em Arroyo (2019), entendemos que esse exercício envolve:

Pesquisar, teorizar mais sobre os saberes, valores intelectuais, profissionais que na história afirmaram a centralidade política, intelectual, ética da produção nas ciências humanas e pedagógicas. Aprofundar e defender os saberes, valores que afirmaram a docência, a educação e seus profissionais como pensadores das ciências humanas e como educadores de processos de humanização. (ARROYO, 2019, p. 190).

Compreendemos que o contexto social e político, que atravessamos, impõe desafios quanto à efetivação de uma formação ampla e cidadã conforme propõe a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Perspectiva que encontra ressonância no que defende Arroyo (2019) com uma pedagogia da humanização, bem como na pedagogia histórico-crítica defendida por Saviani (2019). Isto é, “[...] uma pedagogia interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora”. (SAVIANI, 2019, p. 75). O desafio posto exige de educadores, movimentos sociais, entidades da educação e instituições de ensino superior criar táticas de resistência, o que inclui o diálogo franco com os pais e a sociedade, a aposta no trabalho coletivo no sentido de romper com a arrogância cultural e epistemológica, fundamental para questionar a lógica neoliberal.

Como enfatizado, o compromisso do neoliberalismo é com o setor privado. Daí a formação humanística ser cada vez mais desvalorizada e ignorada, em detrimento de uma formação que prepare o professor para ser o “[...] instrumento de transmissão do conteúdo” (CURADO SILVA, 2020, p. 108) e promoção de aprendizagens essenciais ao produtivismo financeiro. Em meio a essa “[...] tensão insolúvel entre formação humanista e treinamento profissional” (LOUREIRO. 2003, p. 497), a universidade vem sendo instigada a transformar-se em uma acelerada

produtora de formações descomprometidas com a realidade social da classe trabalhadora, mas com sua existência e continuidade justificada pela utilidade prestada ao sistema neoliberal.

A “nova” proposta imposta pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 nada mais é, segundo Curado Silva (2020, p. 104), um instrumento que segue os moldes capitalistas e que serve para “formar professores para ensinar a BNCC”, que tem como objetivo o maior controle sobre o currículo, retirando, quase que por completo, a autonomia do professor em sala de aula, não somente na Educação Básica, mas nos cursos de licenciaturas das Universidades Públicas. Portanto, deve-se “[...] pensar a educação e o saber como bens públicos universais que não podem ser transformados em mercadoria, ideia defendida no ‘Fórum Mundial da Educação’ que ocorreu em Porto Alegre de 24 a 27 de outubro de 2001”. (LOUREIRO. 2003, p. 496).

As políticas de formação docente inserem-se no contexto social, mediadas pela lógica do capital que pretende redefinir as relações profissionais construídas nos processos formativos. Devemos compreender que “[...] as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para ‘reformatar’ professores e para mudar o que significa ser professor” (BALL, 2002, p. 4-5). Neste aspecto, ainda segundo Ball (2002, p. 5) “[...] a reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos”. Deste modo, a formação docente envolve não apenas o desenvolvimento de competências denominadas de profissionais, práticas e de engajamento, ela atua no sentido de criar consensos sobre a docência e os docentes.

Do ponto de vista da ideologia neoliberal, orientadora dessa performance formativa, o profissional de educação deverá ser preparado para executar um ensino que instrumentalize os estudantes aprender a fazer para operar com as relações sociais do setor produtivo, o que explica a

negação as Universidades públicas, em especial as faculdades de educação como “[...] lugar de produção científica e de convivência das diferentes áreas do conhecimento, para pesquisar, propor e executar modelos de formação do profissional de educação”. (SHEIBE; BAZZO, 2001, p. 99).

Nesta arena de disputa sobre a concepção de formação de professores, é oportuno destacar o papel historicamente desempenhado por entidades como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdade, Centro de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), entre outros, que se posicionam sobre as concepções de formação docente, implementadas pelo MEC, e, deste modo, contribuem para elucidar as estratégias que os diferentes interlocutores do capital utilizam para moldar a formação de professores aos interesses do mercado<sup>11</sup>.

Essas entidades têm contribuído para explicar as relações entre as políticas educacionais, as transformações das forças produtivas, a formação de professores e a educação básica na conjuntura atual. A luta contra-hegemônica, protagonizada por tais entidades, tem como base a defesa da “[...] qualidade social fundamentada na concepção sócio-histórica de educação” (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020, p. 3). Assim como, tem encampado a luta pela “[...] escola pública, laica, universal e gratuita em todos os níveis, [...] como direito social de todos os cidadãos e o seu objetivo maior consiste na promoção da emancipação humana e da cidadania”. (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020, p. 3).

Dado os ataques à educação de forma geral e à formação de professores de forma específica, essas entidades têm se articulado em rede para

---

<sup>11</sup> Para aprofundar a discussão sobre as políticas de formação docente atuais, ver: ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ (2020).

realizar ações conjuntas em defesa da “[...] formação e da valorização dos profissionais da educação básica, balizada em um ‘paradigma educacional’ dialético [...]”. Na defesa do curso de Pedagogia contra o processo de desmonte pelo qual o curso vem passando deste a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

#### **4. Considerações finais**

As reflexões suscitadas neste texto levam-nos a pontuar que a formação docente no Estado Brasileiro assume papel importante, tanto para manter um projeto de base conservadora quanto para construir um projeto progressista. No âmbito do projeto conservador liderado pelo CNE e reformadores empresariais, o papel do professor é de mero executor da BNCC, por isto a formação torna-se ponto estratégico na reforma educacional. Perspectiva que vem sendo alimentada desde o *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, e ganhou materialidade no atual governo.

A atual Resolução para a formação de professores está diretamente alinhada às exigências imediatas da sociedade capitalista, e nela, as competências profissionais redefinem a formação docente, distanciando-a dos saberes historicamente produzidos pela humanidade, que, por seu turno, lhes imputa uma compreensão limitada do fazer docente e da sociedade.

De modo geral, a BNC-Formação é composta por uma listagem de competências que devem ser desenvolvidas pelos professores em seu processo de formação inicial, organizadas em torno de três eixos – *conhecimento, prática e engajamento profissional* – que evidenciam bem a concepção de formação almejada para os professores. Nela, a prática assume centralidade e perpassa as três dimensões, de forma que se constitui a base para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

A organização do currículo por competências reduziu as dimensões teóricas, política, ética, estética e social dos cursos de formação de

professores, em prol do saber técnico. Para alcançar esta finalidade ampliou a importância da prática na escola de Educação Básica, a qual se tornou o lócus privilegiado da formação docente.

Diante dos desmontes na formação de professores, caberá às instituições de Ensino Superior, sobretudo aos professores, acadêmicos, diretores de faculdades, coordenadores de cursos, de forma coletiva, pensarem estratégias de subversão à Resolução CNE/CP nº 02/2019, um caminho possível é começar a compreender a referida Resolução, suas lacunas, incoerências e fragilidades, pois é no contexto da prática que os currículos são interpretados, testados e recriados. Outra frente deve ser o fortalecimento das instituições e associações que lutam pela formação docente pautada no ensino, na pesquisa e na extensão; que defendem a formação inicial e continuada como uma política articulada entre os entes federados e as universidades; que compreendem a Educação como um processo de formação humana, para que possam atuar de forma coletiva no enfrentamento ao desmonte da formação e da docência.

## Referências

- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 19 maio 2020.
- ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. *Revista de Educação Pública*, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912/6736>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- ARROYO, Miguel González. *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. *DOCUMENTO FINAL DO XIII ENCONTRO NACIONAL*, realizado pela Faculdade de Educação da Unicamp. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/13%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2006.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. *Uma formação formatada*. 2019. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao\\_da\\_anped\\_sobre\\_o\\_texto\\_referencia\\_diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_e\\_base\\_nacional\\_comum\\_para\\_a\\_formacao\\_inicial\\_e\\_continuada\\_de\\_professores\\_da\\_educ.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/voluiss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 09 maio. 2021.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 09 maio. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 09 maio. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 dez. 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm). Acesso em: 09 maio. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da*

*União*, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.005, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1 - Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>. Acesso em: 11 maio. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 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 n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 09 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular e a Base*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define 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 formação continuada. *Diário Oficial da União*, Seção I, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 41-4422 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Seção I, Brasília, DF, n. 124, p. 46-49, 15 abr. 2020. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em 20 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 120-122, 18 dez. 2018,

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CARNOY, Martins. *Educação, economia e Estado: base e superestrutura, relações e mediações*. Tradução: Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho; CAETANO, Vivianne da Silva Nunes. Implicações da BNC-Formação para a Universidade Pública e formação docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara-SP, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021.

CURADO SILVA, Kátia Augusto Pinheiro Cordeiro da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, Antônio Marcos da;

LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). *Diálogos Críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

FELIPE, Eliane da Silva. *Novas diretrizes para a formação de professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos*. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 12 maio 2021.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. *Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular*. Ensaio: avaliação política pública educacional. Rio de Janeiro, 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, Campinas-SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set./2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 maio 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas-SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas-SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

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

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej *et al.* BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades. *In*: UCHOA,

Antônio Marcos da; LIMA, Áttila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). *Diálogos Críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 142-178.

LIMA, Áttila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande corrida para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, Antônio Marcos da; LIMA, Áttila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). *Diálogos Críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 11-37.

LOUREIRO, Isabel Maria. Universidade pública e neoliberalismo. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 491-500.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. Ensino Superior na ótica dos organismos internacionais *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 13-30, maio/jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/66009/39096>. Acesso em: 10 maio 2021.

SANTOS, Manoel Gonçalves dos; DE JESUS, Wilson Pereira. Estado brasileiro e formação de professores: uma análise à luz das intersecções históricas entre dominação de classe e legislação educacional a partir de 1930. *Tópicos Educacionais*, Recife, v. 19, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: [https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicos\\_educacionais/article/viewFile/22372/18567](https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicos_educacionais/article/viewFile/22372/18567). Acesso em: 12 mar. 2021.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 22 abr. 2021.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 10 mar.2021.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. Universidade pública e neoliberalismo. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 171-183.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil. *Contra Pontos*, Itajaí, Ano 1, n. 1, p. 91-103, jan./jun. 2001.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Currículo e competência: a formação administrativa*. São Paulo: Cortez, 2008.

## **Educação Intercultural: desafios da Educação do campo em tempos de reformulação curricular sob a égide da austeridade econômica**

*Maria Elizabeth Souza Gonçalves*<sup>1</sup>  
*Cristiana de Cerqueira Silva Santana*<sup>2</sup>

“Quanto mais liberdade se concede aos negócios, mais cárceres precisam ser construídos para aqueles que padecem com os negócios.” (Eduardo Galeano em *Veias abertas da América Latina*)

### **1. Introdução**

O atual cenário educacional brasileiro está ainda subscrito na disputa do modelo de sociedade que possa dar lastro aos objetivos fundamentais do Brasil, estabelecidos na Carta Magna de 1988, onde se anuncia com clareza o ideal de Nação cujo desenvolvimento interconecta justiça social, soberania, autonomia e respeito às diversidades, a partir de um amplo e institucionalizado processo de combate às tantas desigualdades que historicamente constituíram uma cartografia brasileira de contrastes gritantes.

É nesse campo de embates de projetos de sociedade que se explicitaram as demandas impostas aos municípios baianos no ano de 2020, em pleno cenário pandêmico da Covid 19, para a elaboração dos seus referenciais curriculares que passaram a orientar o currículo a construção dos currículos das escolas dos sistemas de ensino. Como currículo é, e sempre

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental. Professora do Departamento de Educação, Campus VII, Universidade do Estado da Bahia. E-mail: megoncalves@uneb.br

<sup>2</sup> Pós Doutorado em Arqueologia. Professora do Departamento de Educação, Campus VII, Universidade do Estado da Bahia. E-mail: ccsilva@uneb.br

foi campo de disputa - porque desenha e explicita o conjunto de fazeres que orienta o processo educativo, e também anuncia a natureza dos demais componentes educacionais que são colocados a serviço do Projeto de Sociedade, em que se insere -, faz-se necessário compreender em que medida seu processo de construção responde às lutas históricas dos povos do campo pelo direito à educação de qualidade, pautada por processos interculturais que promovam a afirmação e o diálogo do conhecimento científico com os saberes tradicionais, os saberes construídos pelos Movimentos Sociais, as Artes, entre outros. Faz-se necessário destacar, que se assume neste estudo o postulado de qualidade, a partir da assunção da Educação, como direito fundamental constitucionalmente estabelecido, como condição à afirmação dos fundamentos da Nação Brasileira. Portanto concerne não apenas ao direito de aprender, mas ao conjunto de direitos que dão lastro a esse. O que implica reconhecer e garantir o conjunto de insumos e processos necessários à qualidade da Educação brasileira, (XIMENES, 2013; PINTO, 2013; GONÇALVES, 2018a; 2019; GONÇALVES E BOMFIM, 2019), em um país marcado por históricas desigualdades sociais. Por este prisma, pauta-se a qualidade à luz dos princípios que norteiam a educação brasileira, explicitados na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GONÇALVES & SANTANA, 2020).

Faz-se necessário, ainda, entender o alinhamento da política curricular com o conjunto de políticas educacionais em curso, sempre analisando em que medida elas respondem ao postulado do direito à educação de qualidade para os sujeitos do campo, e conseqüentemente, como afirmam o ideal constitucional de enfrentamento às desigualdades regionais, étnicas, sociais, econômicas e educacionais, e com isso diminuir as injustiças cognitivas advindas das opressões sociais historicamente denunciadas pelos povos do campo.

Marques (2017), em pesquisa sobre processos formativos de professores/as do campo, enfatiza a interculturalidade como projeto contra hegemônico a serviço dos povos subalternizados. Buscando lastro teórico nos pesquisadores descoloniais, problematiza, a partir da Ecologia de Saberes (SANTOS, 2010), as relações de poder que orientam os processos de produção de conhecimento ainda vigentes, confrontando-os com outras possibilidades à luz da interculturalidade.

Gonçalves (2018b) aponta a Ecologia de Saberes na Educação do Campo como possibilidade epistemológica e societal para a construção de um projeto de sociedade contra hegemônico, na medida em que representa o ponto de interseção, de interculturalidade entre o conhecimento científico com os saberes dos povos tradicionais, dos Movimentos Sociais do campo, com as artes e outras tantas produções culturais.

Amorim e Souza (2019) problematizam os direcionamentos explícitos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual norma orientadora dos currículos escolares, apontando que a lógica empresarial que subsidia a Base e o achatamento do processo educativo na Educação Básica a dez competências por ela apresentado implicam sérios comprometimentos na oferta da Educação do Campo de qualidade, uma vez que as demandas formativas, que a mobilizam, não são abarcadas pela norma em tela, o que se desdobra no impedimento do direito à educação, demandado por esses sujeitos camponeses.

Sobre essa questão, Sena (2019) enfatiza que a dificuldade de situar a BNCC como política curricular dentro de um projeto histórico, estabelecendo as conexões dessa reforma curricular, em curso, com um conjunto de reformas a serviço do mercado e na contramão do direito à educação pública de qualidade para todos, fragiliza os enfrentamentos que buscam reafirmar a liberdade de pensamento, a diversidade, a pluralidade de

ideias, e especialmente anuncia o comprometimento da autonomia dos municípios na garantia de suas responsabilidades educacionais.

Assim, se os estudos apontam que a Educação do Campo vem se fortalecendo como política pública afirmada sob a égide da interculturalidade, da ecologia de saberes, do respeito à diversidade, e por outro lado, assistimos a um processo institucionalizado de desmonte do direito à educação do campo (TAFARELL & FIGUEIREDO, 2020), em função de uma política de austeridade econômica que subjuga as diversas dimensões da vida (CARA & PELLANDA, 2018) e fragiliza os mais excluídos, somos mobilizados neste estudo a descrever e analisar o Programa de Reelaboração dos Referenciais Curriculares dos municípios baianos, seu impacto na construção das Diretrizes Curriculares Municipais e os possíveis desdobramentos na garantia do direito à Educação do Campo de qualidade.

## **2. Austeridade econômica e justiça socioambiental e cognitiva: disputas em curso**

Para dar conta do objetivo foi realizada um estudo do documento norteador das Diretrizes Curriculares Municipais elaborado pela UNDIME/BA, em parceria com a ITAÚ Social, através da análise documental dos cadernos orientadores que integram o referido Programa de Reelaboração, especialmente o caderno III que apresenta as orientações para a Organização dos Grupos de Estudo e Aprendizagens – GEA's das Modalidades da Educação Básica, onde se inserem as bases para a Educação do Campo, que devem ser incluídas nos currículos das escolas baianas.

Compreender como tem se dado a afirmação do direito à educação de qualidade para os povos do campo, nesse momento histórico do Brasil, em que os municípios definem seus referenciais curriculares, sob a égide da autonomia e do respeito à diversidade, tão aclamados em um país caracterizado pela pluralidade cultural, mas ainda tão marcado por

desigualdades diversas, o que se torna em uma imposição histórica. Acompanhar, com possibilidades de intervenção, verificando em que medida o ideal de afirmação de uma educação intercultural, lastreada pela ecologia de saberes está se consubstanciando na política educacional baiana, é outro desdobramento deste estudo, uma vez que, nos respalda Amina Mama (2010), a pesquisa engajada é uma alternativa epistemológica nos processos de descolonização do saber.

Para tanto, faz-se necessário afirmar que a Educação do Campo é a explicitação da luta de trabalhadores e trabalhadoras camponeses que, ao reivindicar o direito à terra, reivindicam o direito à vida para todos, e consequentemente a materialização dos direitos que desse se desdobram (CALDART, 2012). Isso significa dizer que a Educação do Campo compõe de forma elementar o processo de construção de modelo societal contra hegemônico, que combate as diversas opressões articuladas pelo capitalismo. Assim, no cerne da concepção de Educação do Campo, encontra-se a materialidade da vida em suas tantas dimensões, em movimento permanente, elucidando as relações sociais vividas no campo. A própria razão de ser da Educação do Campo já aclama um ideal intercultural.

Como a Educação do Campo parte da explicitação da realidade vivida e consequentemente da denúncia de um conjunto de opressões, ela desvela os elementos estruturantes dos processos de desmonte do eixo articulador das injustiças e isso passa a ser central na sua oferta, denunciando o que Quijano (2010) denomina como um tripé da colonialidade, as dimensões: ser, saber e poder.

No que concerne à primeira dimensão da opressão, esses coletivos se reconhecem no polo oprimido, mas a isso fazem enfrentamentos, desde a construção de diferentes sociabilidades, diferentes relações de produção, diferentes relações com a terra, com a natureza, à luta pela demarcação de direitos, dentre eles o acesso ao conhecimento científico, isso significa que

partem da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005) e com ela mantêm um diálogo constante para a afirmação da Pedagogia do Movimento (CALDART, 2000) e a Pedagogia da Revolução.

No que tange à dimensão do saber, embora pautem o acesso qualificado ao conhecimento científico, não subalternizam o lugar de fala dos sujeitos do campo, nem a difusão dos saberes e experiências que mobilizam as lutas e as conquistas em uma ação contra hegemônica ao modelo societal vigente e para o qual se destina o objeto de luta no âmbito da terceira dimensão, a do poder. Tem-se clareza que o horizonte da luta é a construção de sociedade socio ambientalmente justa.

Vê-se, pois, que a justiça cognitiva (SANTOS, 2010), materializada por práticas interculturais é condição indispensável, é caminho para os processos de descolonialidade para atingimento do ser (não mais oprimido) e das relações de poder (não mais pautadas na ganância, no consumo e no lucro exacerbado).

No exercício brasileiro de descolonialidade de corpos, almas, práticas e construção de saberes, é imperativo considerar que, ao promulgar sua Constituição Federal em 1988, após duas décadas de experiência ditatorial, se estabeleceu com clareza qual o horizonte a ser alcançado pelo país: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, onde o desenvolvimento nacional seja promovido pela erradicação da pobreza e da marginalização, pela redução das desigualdades sociais e regionais e pela promoção do bem de todos/todas, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, ART. 3º). Este horizonte demanda justiça socioambiental e cognitiva, e, conseqüentemente mobiliza um conjunto de subprojetos nas diversas dimensões da vida, dentre eles um Projeto de Educação, considerando como destaca Mignolo (2008), que os processos de desmonte da

colonialidade pressupõem enfrentamentos nas dimensões do poder, do ser e do saber.

Assim, nas quase três décadas pós Constituição Federal, tem-se no Brasil, um amplo processo de construção de marcos legais, os quais orientam as políticas públicas que poderiam levar, a um horizonte almejado. No que diz respeito à política educacional, articulada com outras políticas públicas, temos um amplo processo de afirmação do direito à educação de qualidade, tendo além de uma legislação que normatiza as diretrizes e bases da educação nacional, um conjunto de normas e políticas que passaram a promover a diminuição das desigualdades previstas no artigo terceiro da Carta Magna. E dentre esses avanços, destacam-se os princípios que norteiam a Educação Brasileira de formação plena dos sujeitos, apontados no artigo terceiro da Lei 9394/96. Mas esse processo de ascensão da política educacional brasileira vem sendo interrompido, acenando para importantes perdas no postulado do direito à educação de qualidade (GONÇALVES, 2019).

O atingimento do horizonte de justiça social, previsto na Constituição Federal de 1988, vem sendo distanciado em função da adoção pelo Estado brasileiro de uma política de austeridade econômica, que retira do Estado a responsabilidade na garantia de direitos fundamentais, constitucionalmente estabelecidos, a exemplo da educação, da saúde e da assistência social, fomentando o aumento das desigualdades sociais e a promoção de uma economia para poucos privilegiados (ROSSI, DWECK & OLIVEIRA, 2018).

### **3. Retrocessos da política curricular baiana**

A Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e se apresenta como norma a ser respeitada obrigatoriamente por todas as

instituições brasileiras de ensino, destaca em seu artigo 15 que os currículos e propostas pedagógicas devem estar a ela alinhados tendo como prazo máximo o ano letivo de 2020.

É neste contexto de finalização de tão importante processo materializado sob a égide da austeridade econômica, avanço das forças conservadoras em todos os âmbitos da vida social e de intensos ataques à classe trabalhadora, especialmente à camponesa, que este estudo se insere, problematizando aproximações e distanciamentos da política curricular em curso com o direito à educação de qualidade dos povos do campo, à luz de uma perspectiva intercultural crítica que esteja em sintonia com a concepção de educação e de sociedade defendida por esses sujeitos e com o objeto de suas lutas.

Como a luta social é ponto de partida e o horizonte é a justiça social e cognitiva, a Educação do Campo demanda tanto o reconhecimento das condições reais de vida no campo, quanto um permanente e profundo diálogo no seu processo de afirmação: ela é feita com os sujeitos do campo, à luz de suas reais necessidades, sob a égide de uma ecologia de saberes, em uma constante denúncia de todas as opressões que dificultam a construção societal que almejam. Isso significa dizer que todas as expressões da organização social que pautam a vida no campo são saberes essenciais a serem curricularizados, assim como, as formas como produzem a vida, os jeitos como lidam com o sagrado, as tantas produções culturais e artísticas, bem como, as diversas práticas sociais, as políticas que viabilizam a garantia dos direitos individuais e coletivos que consubstanciam o viver não podem ser subalternizados.

Nesse sentido, para esta análise, foi considerada tanto a legislação sugerida pelo Programa de Reelaboração dos Referenciais Curriculares dos

Municípios, quanto os textos legais básicos que subsidiam a Educação do Campo e a base nacional comum curricular<sup>3</sup>.

Embora a construção dos currículos e das propostas pedagógicas sejam responsabilidades legais dos estabelecimentos de ensino, à luz de seus sistemas de ensino, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/BA e o ITAÚ Social debruçaram-se nas orientações aos municípios baianos sobre a elaboração de seus referenciais curriculares, apontando dois textos legais baianos que se constituíram para dar cumprimento à BNCC. Antes de apresentarmos as primeiras discussões sobre a ênfase à BNCC, destacamos um aspecto fundamental a ser ponderado: com que finalidade uma instituição financeira, representante legítima do modelo capitalista, financia uma política curricular? Em que medida ela financiaria a afirmação de um projeto societal que lhe faz enfrentamento, explicitado nos princípios da Educação do Campo?

Soma-se a esta indagação, o rompimento de outro princípio basilar da Educação do Campo: a construção coletiva e engajada. Considerando que a BNCC, além de não comportar em sua feitura a ampla participação social, como se deu, nos diversos processos que ensejaram as legislações educacionais que lhe antecederam (SENA, 2019), e ainda, considerando que ela tenta invisibilizar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica- DCN (2013) subalterniza as áreas de conhecimentos indispensáveis para o acesso dos povos camponeses ao conhecimento acumulado, e no seu lugar prioriza competências que não dão conta da formação plena demandada (AMORIM & SOUSA, 2019), as normas

---

<sup>3</sup> Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; Resolução 1 de 03 de Abril de 2002, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 02/2008, de 28 de abril de 2008 – Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do Campo; Resolução CEE nº 103 de 28 de setembro de 2015, Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.

baianas, que dela se desdobram, já nascem comprometendo os princípios e horizontes da Educação do Campo.

Assim, a base legal norteadora do processo de construção dos referenciais curriculares dos municípios baianos materializa-se na BNCC, no Documento Referencial do Currículo Baiano – DCRB e na Resolução CEE N.º 137, de 17 de dezembro de 2019, que estabelece as normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia.

Quanto à metodologia adotada pelo Programa elaborado e conduzido pela UNDIME/BA com o ITAÚ, foi priorizado o Caderno III que apresenta as “orientações para a Organização dos Grupos de Estudo e Aprendizagens – GEA’s das Modalidades da Educação Básica: Educação Indígena; Educação Especial; Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas; Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola”, destinado tanto aos GEA’s, quanto às Comissões de Governanças – instâncias locais condutoras do denominado “movimento curricular” nos municípios baianos.

Como tarefas definidas a serem cumpridas pelos municípios estavam a leitura e sistematização da base legal, explicitamente sugeridas - DCRB e Resolução CEE N.º 137, de 17 de dezembro de 2019, e o que Caderno denomina “documentos que delinham a base legal e os fundamentos e princípios relacionados às Modalidades da Educação Básica”, referindo-se às diretrizes que normatizam a evolução do direito demandado pela Educação do Campo, pela Educação Indígena, pela Educação Quilombola, pela Educação Especial e pela Educação de Jovens e Adultos. Embora o Caderno faça referência a “esses documentos” mesmo sem anunciar seu status legal, todas são resoluções do Conselho Pleno do CNE.

Ao contemplar no corpo textual do Caderno III apenas a denominação do DCRB e da Resolução do CEE N.º 137, de 17 de dezembro de 2019, que

estão em pleno alinhamento à BNCC, o Programa elaborado e conduzido pela UNDIME/BA com o ITAÚ já aponta os direcionamentos conceituais e político-pedagógicos que o norteariam. Sendo necessário destacar ainda, que o tempo destinado a esse objetivo de estudar e sistematizar o conjunto de tarefas foi de 20 (vinte) dias, de 26 de junho a 14 de julho de 2020, cumprido por um coletivo que se mantinha em plena atividade profissional, em uma conjuntura adversa: a pandemia do Covid 19.

O caderno analisado, integrante do Programa de Reelaboração dos Referenciais Curriculares dos Municípios, assim como os demais cadernos de orientações, apresentavam ações e apontavam como elas deveriam ser feitas, inclusive, destacando exemplos que podiam ser partilhados. Esse manual se subdivide em quatro seções: a primeira denominada “Importante saber” com o objetivo de conduzir a Comissão/Grupo de Trabalho a partir de um ponto comum, o segundo denominado “O que fazer”, onde são apresentados, não apenas os objetivos das ações, mas as próprias ações; a terceira seção, intitulada “As possibilidades do fazer” - são anunciadas pelo próprio caderno como “pistas”, ou seja, é onde se cartografa o formato do “fazer”, e por fim tem-se o “Ampliando o repertório” - que se destina ao confronto com experiências já vividas em relação às modalidades, no âmbito do município.

É de bom alvitre destacar que, embora o Caderno Orientador enfatize que as ações supracitadas seriam meramente propositivas, a condução e o tempo destinado, concomitante ao conjunto de outras tarefas docentes, não facilitaram a afirmação de um processo criativo e propositivo. Além disso, embora o caderno analisado se debruçasse a orientar todas as modalidades da Educação Básica, a ênfase foi dada aos elementos que se coadunam com nosso objeto de estudo: a Educação do Campo, considerando o quanto afirma a Resolução 02/2008, no que tange aos sujeitos, também alcança a educação indígena e quilombola.

Ainda que o caderno retome os princípios gerais, previstos na LDB, em relação à oferta dessas modalidades de ensino, respeitando-se as demandas e especificidades de cada uma delas, aligeira e subalterniza os princípios e os elementos materializadores da oferta sob a égide do postulado do direito à educação de qualidade, desconsiderando que as competências e habilidades apresentadas na BNCC e reafirmadas nos documentos legais baianos apontados, não dão conta dos horizontes demandados. Além disto, o Caderno diminui as possibilidades de intervenção municipal ao destacar que os aprofundamentos possíveis estão meramente nos “aspectos metodológicos e avaliativos no desenvolvimento das habilidades e competências da Base para as modalidades” (CADERNO 3, p. 11, 2020).

Desta maneira, o texto orientador do currículo da Educação do Campo, montado pela UNDIME/BA e o ITAÚ explicita seu ideal de desmonte da concepção de Educação do Campo e da consequente afirmação do Projeto Educacional, explicitado pela Constituição Brasileira, e aqui o Programa também confronta a tímida referência deixada pelo DCRB para manter aceso o direito à educação do campo, bem como, as demais modalidades por eles apresentadas:

A partir dos estudos e observação nota-se que no DCRB as Modalidades da Educação Básica são compreendidas de forma genérica como parte das etapas de ensino sem considerações às suas especificidades. O Programa de (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, portanto, visa abordar as Modalidades da Educação Básica de forma mais aprofundada, levando também em consideração todos os aspectos teóricos, metodológicos e pedagógicos destas modalidades, assumindo um posicionamento crítico-reflexivo, buscando assim superar o entendimento acerca do papel das modalidades de ensino apenas como campo de luta política e de construção voltado a outro projeto de sociedade para além das meras contextualizações do currículo. (CADERNO 3, p.11, 2020)

Vê-se que, ao desvincular os aspectos teóricos, pedagógicos, metodológicos dos aspectos políticos, que mobilizam a Educação do Campo, e nesse curso, a educação indígena e quilombola, se torna invisível a concepção de educação e de sociedade que dá lastro a esses coletivos; retira-se a Educação do Campo da perspectiva da luta contra-hegemônica, folclorizando sua oferta. Como nos acena Raad (2016), o movimento que se desenha é de homogeneização dos modos de ser e de saber e de afirmação das políticas educacionais ao neoliberalismo, fazendo da escola não um espaço de formação plena, mas uma instância de controle.

E, para reforçar o ideal de naturalizar as desigualdades e subalternizar a concepção de educação, que lastreia a luta dos sujeitos do campo, e conseqüentemente de montar diretrizes curriculares que se distanciem do clamor intercultural crítico e da conseqüente formação plena preconizada tanto na CF, quanto na LDB, mais uma vez o texto da UNDIME/BA com o ITAÚ destaca, no item de orientação dos trabalhos dos GEA's o que não pode ser esquecido:

Assim, os GEAs voltados às modalidades busca superar o entendimento acerca do papel das modalidades de ensino apenas como campo de luta política e de construção voltado a outro projeto de sociedade para além das meras contextualizações do currículo (CADERNO III, p.14, 2020).

Esse posicionamento explicitamente assumido pela entidade responsável pela orientação aos municípios baianos sobre a construção das diretrizes curriculares municipais confronta com a perspectiva teórica em que se assenta a Educação do Campo e sobre a qual se estabelece seu marco legal.

#### 4. Considerações Finais

A clareza de propósito anunciada no Caderno III do Programa de Reelaboração dos Referenciais Curriculares dos Municípios, elaborado e conduzido pela UNDIME/BA em parceria com o ITAÚ, de que se faz necessário romper com a perspectiva que orientam as modalidades, e no caso em tela, a Educação do Campo como luta social, de construção de uma nova sociedade, pautada em justiça socioambiental e cognitiva, à luz da ecologia de saberes e de um efetivo processo intercultural crítico, já explicita que os princípios e horizontes que mobilizam a política curricular em ascensão, não são os mesmos, definidos pelos povos do campo, o que já anuncia que a base legal que orienta tais processos curriculantes está na contramão do Projeto de Brasil, anunciado no artigo terceiro da Constituição Brasileira.

O Projeto neoliberal em curso, decorrente da política de austeridade econômica que sucumbe as tantas dimensões da vida à economia de poucos, avança em direção ao desmonte dos pilares constitucionais de construção de uma nação soberana, socio ambientalmente justa, que elegeu a interculturalidade crítica como caminho para a superação das opressões cognitivas que ainda subjugam corpos e mentes e as colocam à margem da vida.

É mister compreender, no entanto, que o ordenamento jurídico brasileiro, avançado nas últimas três décadas para subsidiar o projeto de Brasil constitucionalmente anunciado em 1988, ainda permite importantes investidas no enfrentamento das ações conservadoras, excludentes que estão a serviço da mercantilização da educação. Isto implica reconhecer os projetos de sociedade em disputa e assumir de que lado se encontra na luta.

## Referências

- AMORIM, Alberto Filho Coelho de. Sousa, Raimunda Aurea Dias de. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação no/do Campo. In **Cadernos da Fucamp**, v.18, n.32, p.129-143 /2019. Disponível em <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/1694/1117>.
- BAHIA. **RESOLUÇÃO CEE N.º 137**, de 17 de dezembro de 2019. Fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/ResolucaoCEEn1372019.pdf>.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 10 de junho de 2016.
- BRASIL. Ministério de Educação. LDB – **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01**, de 3 de abril de 2002 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Acesso em 28/06/2016.
- \_\_\_\_\_. **Resolução nº 08 de 20 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
- CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

- \_\_\_\_\_. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CARA, Daniel. PELLANDA, A. Avanços e retrocessos na Educação Básica: 98da Constituição de 1988 à Emenda Constitucional 95. In ROSSI, Pedro. DWECK, Esther. OLIVEIRA, A.L.M. **Economia para Poucos: Impactos Sociais da Austeridade e Alternativas para o Brasil**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GONÇALVES, Maria Elizabeth S. Ecologia de Saberes na Educação do Campo como alternativa epistemológica e societal: experiência do SIECS. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, 3(2), 616-632, 2018b. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p616>
- \_\_\_\_\_. DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO DE QUALIDADE - desafios dos Planos Municipais de Educação para o decênio 2015-2025. In **Compartilhando saberes: um panorama sobre a produção acadêmica em múltiplas abordagens teórico-metodológicas**. Curitiba: CRV Editora, 2018at, pp. 44-60.
- \_\_\_\_\_. A Base Nacional Comum Curricular e a subalternização do direito à educação. In UCHOA, A.M. da Conceição Uchoa. SENA, Ivânia P, F. de Souza (Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta [recurso eletrônico]** / -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.
- GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. BOMFIM, Luciano Ventim. A luta pelo direito à Educação do Campo de qualidade das meninas quilombolas. In **REVISTA DEBATES INSUBMISSOS**, Caruaru, PE, Brasil, Ano 2, v.2, nº 5, jan/abr. 2019.
- GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. SANTANA, Cristiana de Cerqueira Silva. Revelações pandêmicas: o rompimento do direito à educação de qualidade sob a política da austeridade econômica. In **International Journal of Development Research**, Vol. 10, Issue, 12, pp. 42567-42574, December, 2020.

MAMA, Amina. (2010). Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In SANTOS, Boaventura De Souza & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado da identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. As ideias de Vigotski e o contexto escolar. In **Rev. Psicopedagogia** 2016;33(100):98-102. Disponível em <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/sumario/10>

PINTO, José M. de Resende. **Novas fontes de financiamento e o Custo Aluno-Qualidade (CAQ)**. In Justiça pela qualidade na educação/ABMP, Todos pela Educação (organização). São Paulo: Saraiva, 2013.

ROSSI, Pedro. DWECK, Esther. OLIVEIRA, A.L.M. **Economia para Poucos: Impactos Sociais da Austeridade e Alternativas para o Brasil**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In SANTOS, Boaventura de Souza & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**, São Paulo: Cortez, 2010, pp. 84-130.

SANTOS, BS. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, Boaventura de Souza. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**, São Paulo: Cortez, 2010, pp. 31-83.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In **Movimento Revista de Educação**, ano 3, num. 4, 2016.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. In UCHOA, A.M. da Conceição Uchoa. SENA, Ivânia P, F. de Souza (Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC**,

educação, crise e luta de classes em pauta [recurso eletrônico] / -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

TAFFAREL, Celi N. Z. FIGUEIREDO, E.S. A. Política Nacional de Educação: o embate de projetos na educação do campo. In UCHOA, Antonio Marcos da Conceição. LIMA, Átila de Menezes. SENA, Ivânia Paula Freitas (Orgs.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** [recurso eletrônico] /-- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

UNDIME/BAHIA. Parte III. **Orientações para o trabalho dos Grupos de Estudo e Aprendizagem - GEA MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** 2020.

XIMENES, Salomão Barros. **Custo Aluno-Qualidade:** um novo paradigma para o direito à educação. In Justiça pela qualidade na educação/ABMP, Todos pela Educação (organização). São Paulo: Saraiva, 2013.

## **Os tempos comunidades no curso de educação do campo na transamazônica: uma experiência da Pedagogia da Alternância como matriz de resistência**

*Marcos Marques Formigosa<sup>1</sup>  
Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo<sup>2</sup>  
Francilene de Aguiar Parente<sup>3</sup>  
Maria Raimunda Saraiva Brito<sup>4</sup>*

### **1. Introdução**

O propósito deste texto é apresentar como parâmetro para reflexões a organização dos Tempos Comunidades que compõem a estrutura do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), ofertado pela Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA)/*Campus* de Altamira, que, não diferente das demais experiências dessa natureza na Educação Superior existentes no cenário brasileiro, adota a metodologia dos tempos e espaços em alternância em seu processo de formação, fazendo uso de dois tempos formativos: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).

No âmbito das Licenciaturas da Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância tem se revelado como estratégia central na desconstrução de um modelo rígido e hegemônico de currículo, constituindo-se assim, como eixo norteador das experiências educativas das LEdoC (ANTUNES-

---

<sup>1</sup> Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Professor da Faculdade de Etnodiversidade, Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Altamira. E-mail: mformigosa@ufpa.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica – São Paulo. Professora da Faculdade de Etnodiversidade, Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Altamira. E-mail: irlanda@ufpa.br.

<sup>3</sup> Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Pará. Professora da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Altamira. E-mail: faparente@gmail.com.

<sup>4</sup> Licenciada em Educação do Campo (ênfase em Ciências da natureza) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Prefeitura Municipal de Uruará. E-mail: mariasaraiva1984@gmail.com.

ROCHA; MARTINS, 2012; MOLINA; SÁ, 2011). Nessa direção, a experiência da Faculdade de Etnodiversidade concebe o TU como o período em que as atividades pedagógicas são desenvolvidas no ambiente universitário – momentos em que os/as estudantes buscam se familiarizar e se apropriar dos conhecimentos teórico-práticos presentes nos diferentes componentes curriculares da LEdoC, estreitando a relação entre os saberes tradicionais e oficiais. Já o TC, refere-se ao período em que o/a estudante retorna à sua ao seu lugar de pertença e ao seu espaço familiar para desenvolver atividades cotidianas, pesquisas com a comunidade e a escola, refletindo sobre suas práticas com perspectivas de buscar melhorias para o território em que está inserido, a partir dos conhecimentos adquiridos no TU.

Estes itinerários formativos – TU e TC consubstanciam-se como tempos/espacos distintos, que não devem ser visualizados como partes independentes, mas complementares; entendidos como territórios de saberes (CORDEIRO, 2009), permitem aos estudantes manterem o vínculo entre família, comunidade, trabalho e escola nos períodos de sua formação e, através dessa conexão, prever meios que venham contribuir para melhorias de sua comunidade.

Esse processo de alternância tem sido de grande relevância para facilitar o ingresso e a permanência dos/as estudantes do curso de oito municípios da região Transamazônica e Xingu e um município do Marajó<sup>5</sup>. As aulas são ofertadas de forma intensiva nos meses de janeiro e fevereiro, julho e agosto quando ocorrem os TU's, enquanto nos demais meses, os alunos desenvolvem atividades orientadas nos TC's.

A alternância, por ser um processo contínuo, possibilita tanto estreitamento e experimentação da teoria e prática de forma articulada com as experiências cotidianas, a imersão na cultura e nas lutas dos povos

---

<sup>5</sup> Transamazônica e Xingu: Altamira, Brasil Novo, Medicilândia, Uruará, Placas, Anapu, Pacajá e Senador José Porfírio; Ilha do Marajó: Gurupá.

camponeses, bem como, o estreitamento e apropriação de conhecimentos necessários à formação do/a educador/a da escola do campo. Molina e Hage (2015, p. 141) ressaltam que nas LEdoC's a Alternância “[...] é compreendida tanto como metodologia, quanto como pedagogia, materializando e oportunizando novas estratégias de produção de conhecimento que buscam verdadeiramente incorporar os saberes dos sujeitos camponeses”.

Assim sendo, vale destacar que a Pedagogia da Alternância pode ser considerada uma ponte que liga os saberes teóricos aos saberes empíricos, permitindo ao estudante uma compreensão de que os sujeitos e os sistemas se encontram em constante formação, concebendo o ato educativo de forma dinâmica; portanto, as atividades realizadas no seu percurso formativo universitário são momentos indissociáveis das ações comunitárias e familiares por ele desenvolvidas. Nessa linha de raciocínio, buscamos problematizar como os Tempos Comunidades contribuíram no processo formativo dos alunos da LEdoC, da turma do Município de Uruará, Estado do Pará, que já atuam como professores na rede de ensino dessa localidade.

Esta pesquisa foi desenvolvida com objetivo de analisar de que forma os/as estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da turma no Município de Uruará, percebem as contribuições dos Tempos Comunidades para suas práticas e formação docentes. Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos a metodologia de abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica, referente à literatura especializada sobre avaliação educacional, políticas educacionais curriculares, contexto pedagógico da Prova Brasil e qualidade da Educação; e pesquisa de campo, de acordo com a temática proposta.

A proposta do estudo, em questão, fundamentou-se em uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2017, p. 98). O termo qualitativo implica um

compartilhamento com pessoas, fatos e locais que compõem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes, perceptíveis a partir de um olhar mais atento. Esse tipo de pesquisa abriga em si, diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas, que: “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. E, finalmente, porque ao mesmo tempo esses aspectos possibilitam ao pesquisador perceber e considerar os diferentes conhecimentos e práticas dos/as participantes dentro da multiplicidade de perspectivas e contextos sociais a eles relacionados, permitem também a reflexividade da comunicação e interpretação do pesquisador em campo como parte explícita da produção do conhecimento.

Adotou-se, como estratégia metodológica, a pesquisa exploratória e descritiva combinada. De acordo com Gil (2008), as pesquisas exploratórias apresentam como objetivo permitir maior familiaridade com o problema, com o fenômeno estudado. Esse tipo de investigação demanda um planejamento mais flexível, de modo que o pesquisador possa considerar diversos aspectos do objeto analisado. Quanto às pesquisas descritivas, o autor destaca que são estudos que buscam proporcionar a descrição das características dos fenômenos, do contexto ou de uma experiência que está sendo investigada, a partir de uma análise em profundidade, desenvolvida com a intenção de descrever, classificar e interpretar o objeto estudado. A revisão bibliográfica assentou-se nos argumentos teóricos dos seguintes autores: Molina e Hage (2015), Antunes-Rocha e Martins (2012); (2013), Hage; Cruz; Silva (2015), Prazeres (2013), Arroyo (2012), Sobreira; Silva (2014), Nosella (2012), dentre outros.

A pesquisa de campo foi realizada com estudantes<sup>6</sup> da LEdoC, ofertado no município de Uruará, que já atuam como professores na educação básica. Como técnica de pesquisa, adotamos o questionário de forma *online* (ferramenta do Google Forms), com roteiro semiestruturado, encaminhado para os trinta e dois (32) alunos/as da turma. Dentre os/as alunos/as, treze responderam ao questionário, mas somente sete foram selecionados para análise, por serem professores e moradores do campo, com exceção de dois estudantes que residem na cidade.

Além desta introdução, o artigo está estruturado em três seções. Na primeira seção, abordamos algumas discussões referentes às Licenciaturas em Educação do Campo, focalizando a experiência da UFPA / Faculdade de Etnodiversidade. Na segunda, traçamos reflexões a respeito do lugar que a alternância de tempos e espaços formativos assume no processo formativo dos jovens do campo, destacando suas contribuições no fortalecimento dos aspectos curriculares, na perspectiva da educação diferenciada e como estratégia de enfrentamento da precarização sobre a formação de professores do campo. Na última seção, trazemos os dados da pesquisa, apresentando os posicionamentos dos/as estudantes sobre o tempo comunidade e suas contribuições no fazer docente e, por fim, as considerações finais.

## **2. O curso de licenciatura em Educação do Campo: proposta de uma educação diferenciada**

Segundo Caetano (2017), no Brasil, a Educação aos povos do campo foi, e ainda continua sendo vista, como desnecessária e irrelevante para muitos governos. Quando alguma iniciativa era tomada, seu “[...] objetivo real apenas manter os trabalhadores no campo e cumprir com as

---

<sup>6</sup> As participantes da pesquisa declararam ciência sobre a mesma, permitindo o uso dos dados desde que não mencionado suas identidades, fato respeitado no corpo do texto.

determinações legais, de que todos têm direito a educação, mesmo que esta não garanta a qualidade do ensino” (CAETANO, 2017, p. 50), ou seja, quando a oferta da educação ocorria nos espaços rurais, configurava-se como algo que existia apenas para constar. Além disso, buscava manter o homem no campo, pois com a chegada de muitas indústrias no país, passou a ter um êxodo rural, aumentando os problemas nos espaços urbanos, como moradia, educação, saúde, etc., o que demandaria altos investimentos nessas áreas. Assim, a partir de 1920, foi inserida a oferta da “educação rural”, que se constituiu por meio da ideia do Ruralismo Pedagógico e se estendeu entre os anos de 1930 e 1940. De acordo com a ideia ruralista, os indivíduos do campo não tinham nenhum conhecimento, precisavam estudar somente para exercer o trabalho que lhe fosse designado e aprender conceitos de higiene para evitar que fossem acometidos de verminoses e doenças e as mesmas chegassem até a cidade (CAETANO, 2017).

Em contraponto a isso, iniciativas dos agricultores, trabalhadores rurais, movimentos sociais do campo e alguns da cidade, passaram a pautar de forma organizada a luta pelo direito a uma educação justa e de qualidade para os povos do campo, condizente com os modos de vida desses sujeitos, em ruptura ao modelo de educação rural até então vigente. Dessa maneira, têm-se as primeiras iniciativas que permitiram, em 1997, através do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), na Universidade de Brasília (UnB), protagonizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com instituições, como a UnB, Fundo das Nações Unidas para Infância e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) a cunhar o termo Educação ‘do’ e ‘no’ Campo como pauta de luta dos trabalhadores por uma educação que acontecesse no meio rural, mas que possibilitasse uma formação integral do sujeito (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Assim, começou a desenvolver-se o conceito de Educação do Campo, aprofundado na 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, com objetivo de obter um reconhecimento do campo, enquanto espaço de vida e de seus sujeitos que reivindicam de sua autonomia e emancipação. Para tanto, foram realizados debates referentes às condições de escolarização frente às dificuldades de acesso e manutenção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho do corpo docente, além de reivindicar os modelos pedagógicos de experiências inovadoras do campo. Uma das conquistas desse momento foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), conforme destaca Santos (2017). Todos os avanços conquistados na primeira conferência contribuíram para que na 2ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em 2004, fosse vivenciada uma nova fase na construção desse paradigma concernente à vida do campo, permitindo criar o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que se articulou em rede por todos os estados do país, incluindo o Pará. A partir disso, fóruns regionais foram sendo criados, a fim de discutir tais demandas a partir das especificidades de cada região (HAGE; CRUZ; SILVA, 2015; PRAZERES, 2013).

O cerne da Educação do Campo desenvolvia-se para além da ideia de apenas transmitir o conhecimento, mas, que envolvesse a troca de experiências vivenciadas, que são construídas nos distintos espaços que constituem os modos de vida do sujeito, valorizando cada indivíduo, independente de quem seja e do lugar em que esteja inserido, reconhecendo-o como parte importante de uma sociedade, respeitando suas culturas, decisões e especificidades. Segundo Fernandes e Molina (2004), a Educação do Campo deve ser pensada a partir de sua gente, seus modos de vida, de como organizam seus trabalhos, seus espaços geográficos, suas políticas de identidades culturais, suas brincadeiras e seus conflitos.

As conquistas obtidas a partir dessas mobilizações e organizações coletivas são evidenciadas por meio da criação de instrumentos legais que contribuíram no processo de disseminação dessa nova forma de ver e pensar a educação para os povos do campo, como o Art. 28 da LDB, a Resolução nº 02/2002 do CNE, Decreto nº 7.352/2010, dentre outras (BRASIL, 1996; 2002; 2010). Cabe pontuar ainda, que a Educação do Campo prima por uma educação que se preocupa em oportunizar a formação de sujeitos intelectuais, sociais e políticos capazes de transformar as realidades vivenciadas, possibilitando escolarização para todos os sujeitos (LOPES, 2015).

A Educação Básica sempre foi o fio condutor desse processo, pois, por meio dela outras pautas se manifestavam, como a infraestrutura das escolas, material didático-pedagógico, merenda e transporte escolar, currículo, metodologias específicas e diferenciadas e a formação inicial e continuada de professores que atuam nesses espaços. Esta última passou a figurar como uma pauta urgente, pois reflete diretamente na qualidade do ensino que ocorre dentro desses espaços. Não estamos advogando que as outras situações vivenciadas no espaço escolar não sejam tão importantes quanto, mas consideramos que o professor é o primeiro elo de ligação entre o aluno e a comunidade escolar, pois, por vezes, o professor é o único sujeito do Estado que se faz presente dentro das diversas comunidades rurais existentes no país.

Foi a partir disso, que iniciativas que pautassem por uma formação específica e diferenciada foram implementadas por meio do PRONERA e, em 2005, foram criadas as primeiras turmas-piloto de Licenciatura em Educação do Campo na UFBA, UnB, UFMG e UFS no de 2005. Considerando o êxito das mesmas, em 2008 e 2009 foram estendidas para outras instituições, com financiamento por parte do MEC que criou o Programa

de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), no entanto, limitava-se a turmas específicas.

Foi apenas em 2012 que o Ministério da Educação (MEC) lançou um edital<sup>7</sup> específico para que as instituições de ensino submetessem propostas de criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com vistas a formar professores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a partir de áreas do conhecimento. Uma das justificativas para isso, é o elevado número de professores de escolas no meio rural que atuam nesses dois níveis de ensino sem formação específica nas disciplinas (TENÓRIO *et al.*, 2019; FORMIGOSA; ROCHA; SILVA, 2020). Segundo o Censo Escolar de 2019, por exemplo, mais de 30% desses professores não têm formação adequada para ministrar determinada disciplina. Esses dados ficam mais acentuados para disciplinas de Física (70,9%), Química (49,4%) e Biologia (39,9%). Além disso, não raro, encontramos professores que atuam nesses espaços sem sequer possuírem nível superior. Tais dados ajudam a justificar a criação de cursos dessa natureza, considerando que o impacto da ausência de formação inicial e adequada reflete diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem desses sujeitos. Assim, a UFPA, por meio dos *Campi* de Abaetetuba, Altamira e Cametá conseguiu aprovar suas respectivas propostas submetidas no edital supracitado.

Cabe pontuar, no entanto, que o *Campus* da UFPA em Altamira está imerso num cenário de profundas distorções e vulnerabilidade social que tem contribuído na formação escolarizada de diferentes sujeitos desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Na Educação Básica, por exemplo, foi viabilizado através do PRONERA, a escolarização em nível fundamental

---

<sup>7</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=%20download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=%20download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 out. 2020.

e médio de muitos agricultores da rodovia Transamazônica, na região Sudoeste do Estado do Pará<sup>8</sup> (PARENTE; LOPES, 20017). Outra iniciativa recente, em parceria com o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) foi o Projeto de Formação de Professores/as nas Reservas Extrativistas (RESEX) da Terra do Meio<sup>9</sup>, implementado no período de 2016-2019, que possibilitou aos jovens moradores das RESEX Riozinho do Anfrísio, Rio Iriri e Rio Xingu e adjacências, o acesso, permanência e conclusão da formação em nível médio e técnico, que os habilitam a atuarem como professores dos anos iniciais do ensino fundamental em seus territórios de pertença (PARENTE; LOPES; MILÉO, 2020).

Em relação à Educação Superior, há em funcionamento, desde 2010, o curso de Licenciatura em Etnodesenvolvimento<sup>10</sup>, que também se destina aos povos e comunidades tradicionais não apenas da região de abrangência do Campus de Altamira, como de outras regiões do Estado do Pará e, a partir de 2014, o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

---

<sup>8</sup> Segundo Parente e Lopes (2017), essas experiências de educação diferenciada com o propósito de oferta de educação escolar aos trabalhadores rurais foram possibilitou alfabetizar mais de cinco mil agricultores ao longo dos anos de 2002 a 2006 entre os municípios de Pacajá e Itaituba. De acordo com as autoras, “através desses projetos, parte desses agricultores pôde continuar a escolarização em nível de ensino fundamental/1º ciclo; outros tiveram oportunidade de acessar o ensino médio em pelo menos três áreas diferentes: Magistério, Agente Comunitário de Saúde (ACS) e Técnico em Agropecuária. No Magistério da Terra foram formados em nível médio cerca de cento e cinquenta professores para as escolas dos Assentamentos de Reforma Agrária; no Curso de Agente de Saúde foram formados cerca de setenta agentes comunitários e no Curso Técnico em Agropecuária foram formados cerca de cinquenta profissionais para atuar junto aos agricultores na parte de assistência técnica e social” (PARENTE; LOPES, 2017, p. 420).

<sup>9</sup> Área pertencente ao município de Altamira, sudoeste do Estado do Pará, que concentra cerca de trinta (30) áreas protegidas, entre Terras Indígenas (TIs), Unidades de Conservação (UCs) Federais e UCs Estaduais que constitui um dos maiores blocos de conservação do Brasil, considerados por diferentes estudiosos, como o corredor de biodiversidade do Xingu. O Magistério Extrativista da Terra do Meio teve o primeiro ano voltado ao esforço de elevar a escolaridade dos educandos ao nível do ensino fundamental. A partir do segundo ano, iniciou-se a formação no nível do ensino médio na modalidade técnico-integrada em Magistério; em ambas as etapas, houve a participação da Escola de Aplicação da UFPA (PARENTE; LOPES; MILÉO, 2020).

<sup>10</sup> O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento é uma das experiências locais que adota por referencial didático-pedagógico a metodologia da alternância na educação universitária, sendo este reconhecido institucionalmente enquanto política afirmativa – na modalidade de curso especial – voltado para jovens e adultos provenientes de povos e comunidades tradicionais objetivando a qualificação, em nível de graduação. As disciplinas curriculares de TUs são cursadas pelos estudantes nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto e os TCs, desenvolvem atividades de pesquisa e extensão junto aos grupos de pertença nos demais meses do ano – sobretudo, no período de março até maio; e de setembro até novembro (OLIVEIRA; PARENTE; DOMINGUES, 2017)

Todas essas experiências têm sido desenvolvidas por meio da Pedagogia da Alternância.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA/Altamira, os egressos do curso estão aptos para atuarem na Educação Básica na área de Linguagens e Códigos<sup>11</sup> ou na área de Ciências da Natureza<sup>12</sup> – conforme a ênfase que o aluno cursou –, sendo inseridos nos contextos ribeirinhos, quilombolas, assentamentos, colonos, indígenas, etc., considerando o tempo, o espaço físico, os recursos materiais e humanos viáveis dentro desses contextos. Para tanto, o curso requer uma formação específica e diferenciada que dê conta de atender a essas e outras especificidades que o contexto rural amazônico demanda.

De acordo com Fernandes e Molina (2004), é plausível dizer que a Educação do Campo nasce por meio de visões, pensamentos e diferentes interpretações das realidades vividas por protagonistas de suas próprias histórias, pessoas que têm buscado soluções para a conquista de direitos negados.

Os paradigmas fazem a ponte entre a teoria e a realidade por meio da elaboração de teses científicas, que são utilizadas na elaboração de programas de sistemas, na execução de políticas públicas, de projetos de desenvolvimento (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 33).

Neste sentido, vale dizer que as políticas públicas para a Educação do Campo que vêm sendo executadas na UFPA/Altamira, por meio do curso de Educação do Campo, estreitaram as relações com os movimentos sociais, suscitando e mostrando outras formas de ensinar e aprender no processo de formação docente. Essas contribuições mostram-se visíveis

---

<sup>11</sup> Habilitado para atuar nas disciplinas de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas.

<sup>12</sup> Habilitado para atuar nas disciplinas de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental e em Biologia, Física e Química no Ensino Médio

nas palavras de Molina e Jesus (2004, p. 57) quando dizem que: “A defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra. Consequentemente, a defesa de sua cultura, identidades saberes e valores. A defesa da vida”.

No caso do curso de Educação do Campo em Altamira, essa luta pauta a inclusão dos sujeitos do campo na universidade por meio da Pedagogia da Alternância, como forma de manter os alunos (muitos deles professores, serventes, merendeiras, vigilantes da escola básica ou agente comunitário de saúde, lideranças sindicais) com seus vínculos tanto na comunidade, quanto na escola, ou no seu outro espaço de atuação. Para tanto, o curso propõe formar por meio da alternância entre tempos e espaços e “[...] contempla dois momentos articulados entre si pela pesquisa como estratégia formativa: o Tempo Universidade, que consiste em estudos desenvolvidos na UFPA; e o Tempo Comunidade, que oportuniza o desenvolvimento de estudos na comunidade” (UFPA, 2015, p. 15). Tais tempos e espaços interligam-se por meio de um Núcleo Integrador, capaz de possibilitar uma formação integral que respeite as diferenças imbricadas na diversidade, seja étnico-racial, de gênero, sexual, geracional, religiosa e tantas outras que existem, a fim de atender não apenas os marcos normativos vigentes, como a pessoa humana e o meio ambiente. E acreditamos que essa estratégia formativa é possível por meio da Pedagogia da Alternância, demonstrado por meio do baixo número de evasão no curso, desde o início de seu funcionamento, em 2014.

Nesses mais de seis anos de funcionamento do curso, foram ofertadas 510 vagas em processos seletivos especiais, formando mais de 250 professores para atuarem em escolas do campo, com uma sólida formação na área de conhecimento específica e com grande diferencial teórico e metodológico, chancelada pela nota máxima obtida pelo MEC em seu processo

de reconhecimento no ano de 2018. Uma das justificativas para isso baseia-se no desenvolvimento de ações que privilegiam as questões inerentes ao contexto onde os alunos estão inseridos, nas suas comunidades de pertença, possibilitando a aproximação e o reconhecimento da forma de viver dos sujeitos, por meio da produção que privilegie práticas capazes de dar condições para que os processos produtivos (agricultura, pesca, caça e outros) garantam não somente a manutenção do ecossistema, mas também, a produção de recursos sustentáveis capazes de fornecer a esses indivíduos, acesso aos bens (intelectuais, culturais, tecnológicos e outros) produzidos pela humanidade.

### **3. Pedagogia da Alternância: instrumental pedagógico contra-hegemônico no território do campo**

A Pedagogia da Alternância teve seu início quando a realidade agrária da França, nos anos 1930, tinha como base um pequeno número de agricultores que se utilizavam do cultivo agrícola para o sustento de suas famílias. Dentro desse contexto esses agricultores vivenciavam situação de completo abandono por parte do Estado, que não investia na educação dos sujeitos do campo (SOBREIRA; SILVA, 2014).

De acordo com os autores, as famílias vivenciavam um dilema, entre o desejo pela educação escolar e formação dos filhos e a necessidade de permanecerem no campo, que se mostrava distante naquele momento. Diante desse cenário, começou-se a pensar uma educação que atendesse as necessidades dos filhos de agricultores, buscando estratégias na garantia desses direitos. A partir de então, iniciaram-se mobilizações rumo à conquista de um espaço educativo que viesse suprir suas necessidades e especificidades.

O início desse modelo de ensino ainda contou com a ajuda do padre Granereau, que se preocupou com a formação escolar ao observar o claro desinteresse por parte do Estado e da igreja para com os jovens

agricultores (NOSELLA, 2012). Segundo o autor, para superar o dilema das famílias, o padre buscou a criação de uma nova escola, que se enquadrasse na realidade dos agricultores: a formação por alternância.

Segundo Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), a alternância passou a ser experienciada em escolas do meio rural, onde as formações dos estudantes eram desenvolvidas em dois tempos diferentes, e os conhecimentos que obtinham nos centros de formação correlacionavam com as vivências e as práticas desenvolvidas em suas comunidades.

Esse grupo enfatizava ainda a necessidade de uma educação escolar que atendesse as particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, trouxesse elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 228)

Assim, após discussões e ideias levantadas, os protagonistas da época decidiram que a escola de seus filhos deveria ser concentrada em períodos e lugares distintos, mas que o aprendizado fosse conciliado às práticas agrícolas; e então, os estudantes ficariam um período na escola e outro período em casa junto com a família aprendendo e ensinando.

As coisas, em síntese, se passaram desta maneira: o sacerdote não estava disposto a gastar sua vida andando de localidade em localidade de sua paróquia, celebrando apenas os sacramentos e dando aulas de religião. Ele queria formar os jovens. Mas, como fazer isso sem reunir a juventude que estava espalhada pela paróquia e como reuni-la se eles precisavam trabalhar na lavoura, dura e escassa? De uma franca conversa, o sacerdote e alguns agricultores chegaram a uma fórmula intermediária: os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola. Foi uma fórmula que satisfez tanto aos agricultores quanto aos anseios de formação do Sacerdote. O padre logo organizou os jovens em

pequenos grupos de forma a atingir, em rodízio, um bom número da juventude de sua paróquia (NOSELLA, 2012 p. 48).

O modelo de educação e formação dos jovens agricultores representou uma porta de entrada para a construção de um novo tipo de produção do conhecimento. Um modelo baseado na vida cotidiana, nos problemas do dia a dia e nas vivências reais e concretas, desvelou ao mundo a alternância de vida e estudos como pedagogia de aprendizagens (SOBREIRA; SILVA, 2014).

Para Piatti *et al.* (2014), a alternância é uma modalidade que possibilita ao alternante aprender em diferentes situações e espaços de ensino. Nosella (2012, p. 30), considera que “[...] a Pedagogia da Alternância se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola”. Ainda de acordo com o autor, entende-se que a pedagogia da alternância possui características próprias.

Diante dessa afirmação, Barreto *et al.* (2018, p. 9) expõem que:

Na alternância, o tempo escola se desenvolve no espaço interno da instituição, com aulas e atividades de estudos, reflexões, leituras e oficinas, atividades culturais e esportivas. O tempo família- comunidade se desenvolve em espaços externos a unidade escolar, abrangendo trabalhos de pesquisa, leituras e atividades práticas de escritas acompanhadas, orientadas e avaliadas pelo educador-monitor.

Esta proposta pedagógica é norteadada por meio de instrumentos didáticos e pedagógicos próprios, denominados de Plano de Estudos, Caderno da Realidade, Viagem e Visita de Estudos, Estágio, Visita às Famílias, Avaliação ou outras formas de organização propostas pelas instituições ou unidades de ensino que as adotem (NOSELLA, 2012). Por intermédio desses dispositivos de ação, o alternante tem a possibilidade de relacionar-se

com a família, com companheiros de formação, com conhecimento científico, com o meio socioprofissional e cultural de forma ativa, buscando se profissionalizar para o campo em que futuramente atuará.

Segundo Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011), os princípios da Pedagogia da Alternância proporcionam aos estudantes preparo para além do mercado de trabalho, valorizando sujeitos e os lugares de sua habitação; desde então, essa formação pedagógica foi ganhando cada vez mais espaço no mundo e se expandindo para diversos países, como é o exemplo do Brasil.

A experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância teve seu início a partir da iniciativa de um sacerdote jesuíta italiano, o Pe. Humberto Pietrogrande, que ficara perplexo com a questão socioeconômica do povo do campo do estado do Espírito Santo e buscou mecanismos para contribuir na melhoria da qualidade de vida da população camponesa. A partir disso, a igreja passou a se envolver com a situação dos capixabas, com apoio por parte dos sacerdotes da região, além de organizar amigos e instituições a elaborarem projetos nesse sentido (NOSELLA, 2012).

O autor ainda aponta que foram conseguidos investimentos para que brasileiros estudassem sobre o método no exterior e ao retornarem ao Brasil, pudessem contribuir para a implantação de escolas rurais. Mais tarde, foram enviados alguns técnicos da Itália ao Brasil que trabalharam para a concretização do projeto.

A partir de então, mais precisamente em 1969, foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e o Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo (MEPES), no estado do Espírito Santo (PESSOTI, 1999, citado por TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008); a Pedagogia da Alternância foi se expandindo com a construção de diversos

Centros de Formação por Alternância (CEFAS)<sup>13</sup>, em diferentes regiões do Brasil.

Nesse contexto, é possível observar que houve avanços expressivos no Brasil em torno da Pedagogia da Alternância, que tomou novas proporções e encontrou solo prolífero, facilitado através de pessoas como o professor Paulo Freire em conjunto com o movimento da Educação do Campo (SOBREIRA; SILVA, 2014). O resultado disso, segundo dados da Comissão de Direitos Humanos e Minoria da Câmara dos Deputados é que “[...] no Brasil, existem 230 estabelecimentos, em 16 estados, entre Escolas Familiares Agrícolas e Casas Familiares [que] utilizam a pedagogia por alternância”<sup>14</sup>. Ressalta-se que os conteúdos aprendidos contribuíram para o desenvolvimento tanto dos educandos quanto para suas realidades, tanto nos aspectos econômicos quanto culturais.

O modelo de alternância pedagógica também se ampliou para a região norte do Brasil, mais precisamente no estado do Pará, visando atender os anseios de milhares de agricultores, povos e outras comunidades tradicionais através da materialização desse padrão de educação. Assim, nas décadas de 1990, as iniciativas sobre a Pedagogia da Alternância, na região, surgiram como alternativas, num período em que as famílias viviam em situações de diversas crises, dentre essas, as mais presentes foram a falta de pessoas preparadas para atuarem como pelotões de frente nas organizações comunitárias e políticas e a ausência de instituições escolares que atendessem as necessidades e expectativas das famílias, em meio às situações de povoamento dessa região.

---

<sup>13</sup> A Pedagogia da Alternância tem se dividido em CEFAS (Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância), responsáveis pelas primeiras experiências por alternância. Entre as quais foram construídas as Escolas Famílias Agrícolas (EFAS), Movimento Promocional do Espírito Santo (MEPES) e Casas Famílias Rurais (CFRS) em alguns países, inclusive no Brasil.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/avancos-para-a-pedagogia-de-alternancia-sao-debatidos-na-cdhm>. Acesso em: 20 set. 2020

De lá para cá, a alternância pedagógica veio se constituindo como ferramenta para a inclusão educacional na Amazônia brasileira, mais especificamente a Amazônia paraense, região com expressiva diversidade social e cultural, que tem contado com experiências de ensino na Educação Básica e Superior, como uma forma de valorização e fortalecimento das identidades e vivências locais, com a garantia do acesso à educação pública e de qualidade como direito humano (PARENTE; LOPES, 2017; OLIVEIRA; PARENTE; DOMINGUES, 2017; PARENTE; LOPES; MILÉO, 2020).

### **3.1. Contextualização da Pedagogia da Alternância na Transamazônica na região Sudoeste do Pará**

Em meados dos anos de 1993, iniciaram as primeiras ações para implantar a Casa Familiar Rural (CFR) na região da Transamazônica, realizada pelo Laboratório Agroecológico da Transamazônica (LAET) e Movimento pela Sobrevivência na Transamazônica (MPST), por meio de uma pesquisa-diagnóstico, na qual tratava acerca do “Futuro dos jovens do campo na Transamazônica” (MENESES, 2010, p. 72).

Conforme aponta a autora, essas atuações foram realizadas com o intuito de concretizar ações de intervenção nos quadros de crise, visível em discussões coletivas, onde os discursos/preocupações das famílias sinalizavam interesse em estudos diferenciados para seus filhos, com ligação direta com a agricultura. Portanto, na visão dos agricultores da época, ter a CFR como escola seria uma alternativa favorável, uma vez que a proposta pedagógica oferecia possibilidades diferenciadas de estudo para seus filhos, pelo fato de ser uma instituição que tem sua proposta metodológica baseada na Pedagogia da Alternância.

Ainda de acordo com a Meneses (2010), quando foi criada a CFR nessa região, não havia Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP), nem organizações como as que existem hoje. O que se tinha eram grupos de professores influenciados pela Central

Única dos Trabalhadores (CUT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNTE), e, também, da igreja católica, que, junto com os pais, se empenhavam na luta, prevendo sobre o porquê de seus filhos aprenderem e o que deveriam aprender em seus estudos.

Nessa perspectiva, em 1994, foi realizado um seminário no Campus de Altamira, no qual estavam presentes organizações sociais e alunos, onde foi apresentada a primeira proposta pedagógica da CFR nessa região, por um assessor da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR SUL). Segundo Meneses (2010), em 1990, a experiência por alternância já existia no Sudeste do Pará, pela Escola Família Agrícola (CEFA), na qual estavam envolvidos o Centro Agroambiental do Tocantins/CAT na cidade de Marabá (década de 1980) e o Laboratório Sócio Agrônômico de Tocantins (LASAT), fundado em 1991, que objetivavam concretizar integração entre pesquisa, desenvolvimento e formação de profissional em Ciências Agrárias. Foi, então, a partir do arranjo institucional que surgiram inspirações e orientações para a parceria PAET e conseqüentemente para debates sobre a Pedagogia da Alternância na Transamazônica:

O arranjo de parcerias para o funcionamento da CFR de Medicilândia se deu via convênio de cooperação Técnico Científico com as seguintes instituições: CEPLAC, SEDUC, SAGRI e EMATER, com o apoio e assessoria do LAET e UFPA/Campus de Altamira, sendo que a FETAGRI, enquanto entidade representativa dos agricultores familiares em nível nacional esteve à frente da apresentação da demanda de efetivação de convênios (RIBEIRO, 2003, p. 49-50 *Apud* MENESES, 2012, p. 75).

Conforme descrito, as contribuições feitas por cada órgão institucional foram de grande importância para que fosse criada a CFR em Medicilândia, em destaque a FETAGRI que esteve à frente na luta,

representando os agricultores. Nesse período, a proposta pedagógica da CFR era conduzida por lideranças específicas, como o MPST e STTR. Já a construção dos planos e fichas pedagógicas era cargo do LAET/UFPA; os planos de formação eram elaborados a partir de pesquisas e entrevistas feitas com alunos e familiares (MENESES, 2010, p. 84).

A CFR de Medicilândia, a princípio, também contou com contribuições da Assessoria Técnica, formada por uma professora da UFPA e por professores de Ciências Agrárias, ligados à própria universidade ou ao LAET. Sob essas gestões eram desenvolvidas diversas atividades, que se intensificaram até meados de 2007, apesar da parceria LAET e MPST ter sido finalizada em 1999. Diante do descrito, nota-se, de um lado, a grande necessidade de profissionais qualificados que atuam nessas áreas; por outro lado, percebe-se o importante papel exercido pelas organizações comunitárias e pessoas da comunidade e pela igreja, na luta pela consolidação e fortalecimento das CFRs.

A CFR de Medicilândia espelhou a implantação de outras CFRs ao longo da região da Transamazônica e Xingu. Ferreira (2015) em seus estudos, evidencia que a evolução da criação das CFRs nesse território foi se constituindo como estratégia para a promoção do desenvolvimento rural sustentável à medida que suas ações formativas foram sendo reconhecidas. Desse modo, no ano de 1996 foi criada a CFR do Município de Uruará; em 1998 foram fundadas as CFRs nas localidades de Rurópolis e Pacajá; em 1999 a de Vitória do Xingu, em 2001 a de Altamira, Anapu e Senador José Porfírio, em 2006 a de Brasil Novo, a de Placas foi criada no ano de 2006, a de Porto de Moz e de Itaituba no ano de 2008. Entretanto, por conta das dificuldades financeiras e falta de apoio governamental, foram apagando-se ao longo do tempo e hoje temos em funcionamento apenas duas CFRs: a de Uruará e de Anapu.

Como uma experiência teórica e metodológica, construída em parceria por diferentes e múltiplos sujeitos, seus coletivos e as instituições, amparada nas atividades práticas e intelectuais dos sujeitos do/no campo, a alternância pedagógica, por isso e por tudo, traz em seu bojo a proposta contra-hegemônica da educação, que se faz na prática reflexiva de suas próprias ações e pensamentos, em busca da formação escolar, que se soma às vivências locais.

#### **4. Os tempos comunidades no curso de licenciatura em Educação do Campo: a experiência do município de Uruará a partir da percepção dos estudantes**

Participaram da pesquisa sete estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado no município de Uruará, que exercem o magistério em escolas da educação básica. Os/as alunos/as participantes da pesquisa serão identificados por códigos a partir da junção da letra P, de professor, e outra letra do alfabeto, visando manter preservadas suas respectivas identidades.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 4 (quatro) estudantes do sexo masculino e 3 (três) do feminino, com idades entre 25 e 33 anos, identificados no texto por meio de dados como idade, local de moradia, como tomou conhecimento do curso e lugar de atuação, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1. Identificação dos participantes

| ASPECTO               | PA            | PB     | PC            | PD     | PE            | PF     | PG     |
|-----------------------|---------------|--------|---------------|--------|---------------|--------|--------|
| Idade                 | 25            | 29     | 26            | 27     | 25            | 33     | 26     |
| Sexo                  | M             | M      | M             | M      | F             | F      | F      |
| Conhecimento do curso | Redes Sociais | Escola | Redes Sociais | Escola | Redes Sociais | Escola | Escola |
| Local de moradia      | Cidade        | Cidade | Campo         | Campo  | Campo         | Campo  | Campo  |
| Lugar de atuação      | Cidade        | Campo  | Campo         | Campo  | Campo         | Campo  | Campo  |

Fonte: Os autores (2020).

A partir das informações acima, constatamos que a maioria dos/as participantes tomou conhecimento sobre o processo seletivo do curso através da escola e 3 (três) deles por meio das redes sociais. Pelo fato de serem professores e quase todos morarem no campo, a escola ainda continua sendo uma das fontes de informação entre o meio urbano e o campo, pois mesmo que estejamos imersos na “era digital”, muitas comunidades do campo ainda não têm acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, quando possuem, esse acesso é precarizado, conforme apontam Cordeiro, Corrêa e Formigosa (2019).

No formulário, por exemplo, havia a opção “rádio” para ser marcada, mas nenhum dos participantes da pesquisa marcaram essa opção. Daí nos indagamos: qual o papel que essa ferramenta de comunicação tem ocupado nos últimos tempos nas comunidades rurais? Será que caiu em desuso, tornou-se obsoleta? Como fazer para que ela consiga ser reinventada e pessoas que vivem em comunidades isoladas sejam contempladas com informações que contribuam na melhoria da qualidade de suas próprias vidas? Provavelmente muitas pessoas podem nem ter tido acesso à informação sobre o referido processo seletivo.

No que diz respeito ao lugar de moradia e atuação, observamos que alguns deles moram e trabalham no Campo; o participante PB mora na cidade e atua no campo; e somente o participante PA mora e trabalha na cidade. Ao serem questionados sobre o que conheciam sobre Educação do Campo antes de ingressar no curso, obtivemos as seguintes respostas:

*Conhecia pouco, sabia que existia, mas não sabia o significado em sua totalidade, pois o que conhecia mesmo, era as chamadas escolas rurais, nas quais os currículos e metodologias eram advindas das práticas das cidades, onde a grade curricular e os livros didáticos utilizados nesse espaço, eram os mesmos usados na zona urbana (PA).*

*Pensava que eram as aulas dadas na zona rural (PB).*

*Sabia pouca coisa (PC).*

Já os/as professores PD, PE, PF, e PG declararam não ter nenhum conhecimento sobre o assunto, limitando-se em responderem “*não*”, “*nada*” ou “*quase nada*”. Pelas respostas obtidas, observamos que, apesar das muitas conquistas e discussões relacionadas à defesa de uma educação diferenciada para os povos do campo, a Educação do Campo em si, ainda é algo pouco conhecida pelos moradores dessa região, pois, ainda hoje, a educação presente nesses espaços é precária, desprovida de materiais didáticos, centrada em um currículo urbanocêntrico (pensado a partir do modelo da cidade, para os povos do campo e não por eles), currículos os quais em sua essência não se identificam em nada com o viver do povo do campo, como apontam Molina e Caldart (2002). Essas afirmações são visíveis também nas palavras de Arroyo (2013, pp. 74-75), ao descrever que:

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados com espaços de saberes de conhecimentos e de concepções, deslocados de vivências da concretude social e política. Sobretudo deslocados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referências a sujeitos, contextos e experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino-aprendizagem são abstratas, válidas para todo o conhecimento e para todo aluno ou coletivo.

Tais medidas só reforçam percepções de que as escolas estão ali situadas para cumprirem a legislação de forma superficial, visto que o poder público pouco se preocupa com a qualidade do ensino dirigido aos povos do campo, secundarizando suas demandas formativas, violando os direitos

que os diferentes sujeitos coletivos possuem quanto ao atendimento a uma educação específica e diferenciada.

Considerando essas lacunas em torno do conhecimento sobre a Educação do Campo, procuramos saber qual ideia esses professores possuíam em relação ao curso e a que se destinava. Pelas respostas, alguns dos/as participantes, demonstraram ter uma dimensão do curso:

*Tinha a ideia de que seria uma graduação que iria me preparar para atuar nas escolas do campo, justamente por dar prioridade as populações tradicionais (PA).*

*Uma formação voltada para preparar professores para trabalhar em escolas do campo (PC).*

*[...] formaria professores para trabalhar nas escolas do campo (PE).*

*Que seria pra trabalhar Ciências nas escolas do campo ensino fundamental (PF).*

Os demais participantes deram as seguintes respostas:

*Pensava que não teria tantos cálculos e estágios. Mas, sempre gostei mais das disciplinas biológicas (PB).*

*Pensei que estava habilitado pra trabalhar na área da matemática (PD).*

Já a participante PF afirmou não ter “nenhuma ideia” sobre a formação e a que se destinava. A partir dessas respostas, é perceptível que alguns dos/as participantes sabiam que seriam formados para serem professores do campo, mas não estava claro para eles em que áreas de conhecimento (ou disciplinas) atuariam, pois no edital de seleção essa informação não estava definida. É certo que ao tratarmos de um curso de Licenciatura, que

foi elaborado tendo como princípio central a “Escola de Educação Básica”, e a finalidade social assentada na “[...] preparação de educadores para uma escola que ainda não existe”, nos dizeres de Caldart (2011, p. 134), é imprescindível que esses aspectos sejam amplamente divulgados com a intenção de que a proposta formativa reverbere como uma conquista dos movimentos coletivos sociais, sendo reconhecida como possibilidade de construção de uma “nova referência de escola para as famílias e comunidades camponesas”.

Para Molina e Hage (2015), a LEdoC precisa assumir uma formação multifacetada e interdisciplinar, que pense o ato formativo dos educadores para “além da docência”. Em outras palavras, o curso precisa assumir uma atuação pedagógica no espaço escolar, em estreita relação com a comunidade, prevendo em seu projeto pedagógico ações no âmbito da “gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 152).

Pelo fato de o curso ser desenvolvido por meio da Pedagogia da Alternância, buscamos identificar o conhecimento que eles/as possuem sobre essa proposta de formação. Os/as que afirmaram conhecer, relataram o seguinte:

*Sim, já conhecia a pedagogia da alternância por meio da Casa Familiar Rural, pois meus irmãos estudavam lá. Eu sabia que a mesma alternava, com os conhecimentos praticados na escola, com aqueles das vivências dos alunos (PA).*

*Sabia que eram aulas alternadas duas semanas na escola e duas em casa tipo o que ocorre nas CFRs (PB).*

*É um sistema de ensino onde o aluno tem um tempo na escola e outro no campo (PC).*

Os/as participantes PE e PF, afirmaram saber “quase nada” e “pouca coisa”, respectivamente, enquanto PD e PG, disseram não saber, até então, nada referente à Pedagogia da Alternância. As respostas dadas pelos/as participantes evidenciam que a maioria dos professores já possuía um breve conhecimento, relacionando-o à experiência por alternância, adotada pelo curso, inclusive fazendo alusão à CFR do município.

Destacamos que a formação pela alternância traz em si a potencialidade para o estabelecimento do diálogo entre conhecimentos científicos e os saberes dos povos tradicionais e camponeses. De acordo com Arroyo (2012), os tempos humanos de formação, entendidos como uma posição política assumida pela área da educação, fundamentam-se no reconhecimento “[...] de uma pluralidade de dimensões formadoras que são produzidas pelos seres humanos nas suas relações sociais concretas” (ARROYO, 2012, p. 734), concorrendo para o intercruzamento dialógico entre espaços e tempos formativos, ajudando os educadores e todos os envolvidos nas ações promovidas a partir da interlocução entre Universidade, Comunidade e Escola em “[...] como respeitar e incorporar essa formação específica de cada vivência do seu tempo humano nos tempos escolares, de aprendizagem, nos currículos” (ARROYO, 2012, p. 736).

Vale ressaltar que a experiência por alternância adotada pelo curso da UFPA foi uma das motivações que os discentes precisavam para ingressar em uma universidade, uma vez que, se o curso não fosse organizado pela metodologia da alternância, dificilmente conseguiriam cursar uma faculdade, pelo fato de que todos trabalham em escolas e teriam muitas dificuldades para conciliar trabalho e estudo nos períodos de aulas. Nesse sentido, é interessante afirmar que a Pedagogia da Alternância foi estratégica no processo de formação desses professores, uma vez que os/as estudantes mencionaram ser impossível fazer um curso universitário se a metodologia do curso ocorresse somente no Campus de Altamira e de

forma extensiva, ou seja, que as aulas acontecessem todos os dias da semana, como ocorre em outros cursos ofertados pela UFPA.

Quando questionados a respeito da impressão que tiveram quando souberam que a proposta de formação seria mediada pela Pedagogia da Alternância, todos responderam de forma positiva (inclusive aqueles que afirmaram na pergunta anterior que pouco ou nada conheciam sobre a PA), pelo fato desta considerar a realidade dos alunos do campo e por dar possibilidades para que pudesse conciliar estudo e trabalho.

*Achei muito interessante, devido ao fato de que leva em conta a realidade do aluno do Campo, fugindo do tradicionalismo do modelo da educação urbana que visa somente o mercado de trabalho (PA).*

*Impressão boa, pois é importante termos esse momento aplicando alguma coisa sobre o que foi aprendido em sala de aula. (PC).*

*Gostei, pois, podia estudar sem atrapalhar minhas aulas em partes (PB).*

*Achei muito bom, pois como estamos ocupados com nossos trabalhos, no período de férias e bem melhor para estudar (PD).*

Diante das declarações feitas pelos participantes, é possível afirmar que a formação por alternância tem sido uma proposta de ensino de suma importância na vida dos alunos, tanto para os estudantes de modo geral, como para aqueles que já atuam como docentes, isso porque, conforme definido no PPC, os TU's ocorrem em dois períodos letivos por ano, de forma intensiva: o 1º período ocorre nos meses de janeiro e fevereiro e o 2º período ocorre nos meses de julho e agosto (UFPA, 2015). Nesses períodos, os alunos que atuam como professores estão em recesso escolar e conseguem frequentar as aulas do curso sem se afastarem de suas atividades laborais.

Outro aspecto que merece destaque é que, além das condições e oportunidades de acesso ao Ensino Superior, através da formação em Alternância, para os sujeitos sociais que vivem em territórios do campo, esta proposta metodológica ainda oportuniza a politização do

profissional da docência e seu envolvimento nas questões que incorrem na precarização do ensino escolar nas comunidades rurais, concorrendo para que os mesmos se apropriem das dinâmicas territoriais com suas lutas para transformar a realidade e melhorar a qualidade da educação (MOLINA; HAGE, 2015; CALDART, 2011; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012).

Nesta direção, Cordeiro (2009, p. 60) reafirma que a Pedagogia da Alternância proporciona o acesso aos estudos dos jovens que vivem no campo, “[...] de ter acesso ao conhecimento não como algo dado por outrem, mas como um conhecimento, conquistado, construído a partir da problematização de sua realidade, problematização essa que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano”.

A partir desse entendimento, buscamos conhecer de que forma o curso realizava essa relação entre o TC e o TU. De acordo com as respostas obtidas, essa relação era realizada através da socialização, no decorrer dos TU's, dos resultados das diferentes pesquisas, palestras e estágios desenvolvidos nos TC's conforme observamos a seguir:

*De forma eficaz, porque todo os processos metodológicos que eram aplicados pelos alunos no Tempo Comunidade (pesquisa, entrevistas, palestras, estágios) eram feitos diagnósticos no Tempo Universidade no intuito de analisar os pontos positivos e negativos, para que no próximo o aluno consiga criar mecanismos para ter mais sucesso durante a realização de um novo TC ou até mesmo na sua prática pedagógica (PA).*

*O tempo Universidade era para trazer os dados coletados no tempo comunidade (PB).*

*Por meio de apresentações de tudo o que foi produzido no tempo que os alunos passaram fora do ambiente escolar (PC).*

Outras respostas mostram que essa relação era construída por diferentes estratégias:

*Através dos pré-projetos elaborados (PD).*

*Pois poderia realizar as atividades do tempo comunidade com o meu trabalho (PG).*

Essas estratégias, percebidas pelos alunos, mostram que o curso consegue atrelar o desenvolvimento do TC, não apenas com o local do trabalho do aluno, mas até mesmo com sua atuação docente. Essas atividades possibilitavam aos alunos fazer levantamento de dados diversos sobre educação, modos de vida, história da comunidade, meio ambiente e outros, que subsidiavam os alunos a construir relatórios sistematizados, a partir das orientações obtidas no decorrer do TU anterior ao TC e no próprio desenvolvimento do TC. Nos TU's, essas informações eram colocadas em comum, onde eram apresentadas as análises dos dados destacando diversos pontos do processo da pesquisa, a fim de que os alunos conseguissem criar mecanismos para que pudessem obter sucesso em seus trabalhos, e, também, em sua prática docente.

Para que os alunos pudessem sistematizar essas informações por meio da construção de relatórios para cada TC desenvolvido, bem como, organizar a forma de apresentação delas no decorrer dos TU's, eram realizados acompanhamentos por parte da universidade no decorrer de cada TC, que deveriam acontecer em três momentos: o primeiro momento, era realizado no próprio TU por meio da disciplina Seminário de Tempo Comunidade, específica de orientações para fazer as pesquisas; o segundo

momento, destinava-se à ida do professor até a comunidade para acompanhar o TC do aluno e realizar a orientação da escrita do relatório. Já o terceiro momento destinava-se à correção dos relatórios, por parte dos professores, que deveriam ser devolvidos aos alunos para ajustes (caso fossem necessários), que por sua vez, deveriam entregar a versão final no próximo período letivo, ou seja, no TU (UFPA, 2015).

Entretanto, alguns desses momentos aconteciam de forma parcial, ou não aconteciam, conforme observamos nas afirmativas seguintes:

*Sempre é feito uma orientação no tempo universidade e marcada uma data entre o tempo comunidade para colocar a par sobre o andamento das atividades. Seria viável um acompanhamento a campo, mas devido a grande expansão territorial do município e do número alto de alunos, até entendo de não ser adotado essa prática, então acredito que o acompanhamento foi bem feito dentro das possibilidades citadas acima (PA, grifos nosso).*

*Um pouco distante, pois só uma vez que fomos acompanhados por algum professor. Mas acredito que foi por causa, do grande número de alunos (PC, grifos nosso).*

Nos relatos, há o reconhecimento da potencialidade da alternância da formação dos estudantes, porém, o não acompanhamento das suas atividades nas suas comunidades de pertença pode fragilizar o processo formativo, pois há lacunas dentro do ciclo da alternância estabelecido no PPC, segundo o posicionamento dos participantes. Seria interessante que essa ação dos professores de irem às comunidades, acontecesse não somente nos seminários de restituição dos dados para a comunidade, que ocorre no TC IV, mas também durante os outros TC's, incluindo os TC's onde se desenvolvem os estágios, pois o que se percebe é que houve um acompanhamento por parte da universidade, mas poderia ter sido melhor

se tivesse acontecido com mais frequência, na própria comunidade, sendo direcionado a todos os estudantes.

Uma das essências da Pedagogia da Alternância é fazer com que o aluno mesmo na escola (no caso do curso, na universidade) mantenha seu vínculo com sua comunidade de pertença. Na formação no curso de Educação do Campo, segundo seu PPC, essa relação deveria ser assegurada (UFPA, 2015); contudo, há dificuldades no âmbito do orçamento da UFPA, ocasionadas pelos cortes de recursos, praticados nos últimos tempos pelo governo federal, e que afetam diretamente o deslocamento dos professores para os territórios de pertença dos estudantes.

Buscando identificar se isso ocorria, indagamos como se dava a troca de experiências entre os participantes e a comunidade/escola lócus das pesquisas.

*Bem tranquila, pois na comunidade que fiz já fui residente e minha família mora lá até hoje, então pelo fato de conhecer as pessoas da comunidade, se tornou uma experiência fácil de ser executada, conseguindo essa troca de informações de acordo com as propostas dos tempos comunidades (PA).*

*No 4º tempo comunidade foi feito um seminário expondo para a comunidade tudo o que tinha sido pesquisado nos TC 1, 2 e 3 (PB).*

*Através do diálogo com meus alunos que são da comunidade (PD).*

*Através dos Tempos Comunidades (PG).*

Estas afirmativas chamam a atenção para o fato de que os alunos compreendem que a relação de troca de conhecimentos ocorre quando levam os dados sistematizados para serem socializados com a comunidade. Com essa perspectiva, os estudantes precisam entender a licenciatura, a partir da organização de tempos e espaços licenciados, de modo a

contribuir com a construção de uma escola que possa responder à demanda da escolarização das populações do campo, reconhecendo a LEdoC como possibilidade de repensar a própria instituição formadora com a perspectiva de redesenhar os “[...] espaços de pesquisas e produção das experiências inovadoras relativas às escolas no e do campo” (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 25)

Posto isso, buscamos investigar se eles acreditavam que os TC’s tinham influenciado nas suas práticas docentes e obtemos as seguintes respostas:

*Sim, pois mesmo sendo professor antes de ingressar no curso, os TC’s me ajudaram a ter uma visão diferente, quando se trata de metodologias. Antes me considerava um professor muito conteudista, não tinha preocupação de se adequar à realidade do aluno, se apegava demais no livro didático e no curso pude ver o quanto precisava melhorar minha prática docente, levando em conta a realidade e o meio ao qual estou inserido (PA, grifos nosso).*

*Sim, pois pude avaliar minha prática docente e o que deveria mudar (PB, grifos nosso).*

*Sim, pois me permitiu entender com mais clareza como ocorre o processo de ensino aprendizagem nas escolas do campo (PC).*

*Com a minha atuação na escola, comecei a trabalhar mais com aulas práticas (PD, grifos nosso).*

*Sim, através deles eu pude perceber a importância de conhecer a realidade dos alunos (PE, grifos nosso).*

*Sim, ao ouvir os pais dos alunos, se descobre tantas metodologias que devem ser traga para o âmbito escolar (PF, grifos nosso).*

Observamos, a partir das respostas, que houve influência dos TC's nas práticas de ensino, pois permitiram que fizessem a reflexão e revisão de suas atividades enquanto docentes, passando a reconhecer a importância de valorizar os sujeitos da comunidade, dando ênfases aos conhecimentos trazidos por eles, buscando trabalhar de forma mais dinâmica, com uso de aulas práticas, voltadas às realidades por eles vivenciadas. A partir dos relatos, compreendemos que o processo de alternância, adotado pelo curso, tem contribuído de forma considerável para os professores do município de Uruará, pois tem proporcionado aos mesmos, uma nova visão do ensino, algo que anteriormente não era visível nem interessante, porém, na atualidade, tem sido algo indispensável para seus planejamentos e práticas nas escolas em que atuam.

Assim, é possível perceber que o TC representa um tempo e espaço diferenciado no curso, um tempo de reflexividade de suas práticas profissionais e sociais e visões de mundo como atores do/no campo, na medida em que se (re)inserem nesse universo a cada TU realizado, com outras ideias, percepções e vivências que permitem a revisitação de seu papel naquele lugar a partir das trocas realizadas constantemente entre os sujeitos e suas comunidades.

E por terem tido êxito em sua formação por meio dos TC's, indagamos se eles recomendam que essa proposta seja adotada nos demais cursos de Licenciatura, considerando que muitos egressos acabam indo atuar nas escolas do campo, os alunos foram unânimes em afirmar que:

*Sim, porque é uma forma dos graduandos possam adquirir conhecimentos da sua escola, de sua cidade que nem eles faziam noção que existia. Fazer com que eles conheçam suas identidades e não fique somente nos conteúdos de um curso (PA, grifos nosso)*

*Sim, pois é uma maneira de melhorar sua prática docente e também conhecer melhor a comunidade que reside (PB, grifos nosso)*

*Sim, pois possibilita ao aluno entender a importância que a comunidade e a escola do campo têm na vida acadêmica (PC, grifos nosso).*

*Sim, pois através deles os discentes conhecem a fundo a comunidade e sua história e pensa de que maneira pode contribuir com a mesma (PE, grifos nosso)*

*Com certeza, pois é um momento muito importante, onde se consegue ver de perto ver a realidade do aluno e da família (PF, grifos nosso).*

*Sim, porque ao mesmo tempo que o aluno pode realizar as pesquisas pode trabalhar também (PG, grifos nosso).*

Diante dos relatos citados, entendemos que a metodologia adotada pelo curso foi de grande importância para esses estudantes, pois além de contribuir para a permanência no curso, tem possibilitado um conhecimento mais avançado das escolas e comunidades nas quais os estudantes trabalham e residem. Vale dizer que, através dos conhecimentos adquiridos, de suas histórias e trocas de experiências com os sujeitos e suas comunidades, os/as estudantes passaram a desenvolver habilidades reflexivas sobre o cotidiano, valorizando não somente as teorias aprendidas no decorrer do curso, mas as ações levantadas durante o período de sua formação.

Segundo Silveira e Graupmann (2013), a Pedagogia por Alternância objetiva propor ao estudante uma qualificação eficaz, onde o mesmo é capacitado a desenvolver práticas inovadoras de maneira dialógica, vencendo desafios encontrados em seu cotidiano. Além disso, colabora para que permaneçam em suas comunidades, promovendo trabalhos de qualidade por meio de diversas estratégias de aprendizagem adquiridas no decorrer da formação.

Nesse sentido, foi perguntado aos professores sobre o que mudaria para eles na formação, caso não houvesse os tempos comunidades:

*Mudaria muita coisa, pois pra mim o principal aprendizado, dos TC's é dar importância para aquilo que está à nossa volta, o conhecimento empírico dos anciões das comunidade da escola, me ensinou a dar importância a história de vida e da minha realidade, e que antes do curso não tinha noção dessa riqueza que convivia a meu lado” (PA, grifos nosso).*

*Não iria saber dados da comunidade que hoje eu sei, e também não teria me ajudado a conseguir fazer artigos (PB, grifos nosso).*

*Não teria noção de como seria trabalhar com o ensino médio, pois no estágio tive essa oportunidade (PD).*

*Eu não teria visto como as escolas do campo precisam ser valorizadas (PE).*

*Que eu não tinha adquirido o aprendizado que se descobre durante os tempos comunidade a vivência das famílias (PF, grifos nosso).*

Pelas respostas, fica evidente a riqueza de aprendizagens adquiridas pelos estudantes durante os TC's, e o quanto esses conhecimentos ajudaram no processo formativo, pois, perpassam pela valorização da história da comunidade, saberes dos mais velhos e da comunidade para a escola do campo.

Após conhecer a respeito das inúmeras concepções dos estudantes, relacionadas aos tempos comunidades, ainda surge o interesse de compreender de fato o que os estudantes entendem por tempos comunidades, após as experiências vivenciadas no curso. E essas curiosidades ficam explicitadas no relato a seguir:

*Tempo comunidade é o momento de o aluno desenvolver atividades que possam interagir com as pessoas de sua comunidade, através de palestras*

*educativas, debates, rodas de conversas, é coletar informações sobre a localidades e dar o retorno, tanto para aqueles que sabem da história, quanto para a nova geração que lá reside (PA).*

Os demais participantes afirmaram que Tempos Comunidades são os períodos em que se passa a conhecer melhor a comunidade, adquirindo experiências; é também uma oportunidade que o aluno tem de contribuir com a comunidade sobre os conhecimentos adquiridos nos Tempos Universidades, representando momentos que propiciam maior proximidade entre estudantes, escola e comunidade, revigorando os laços de amizade e de compromisso, fazendo-os sentir realizados em sua jornada educativa. Nesta perspectiva, os TC's são percebidos como o momento de estabelecer o diálogo entre as disciplinas (realizadas no TU) e os tempos educativos diversos, visto que: "O Tempo-Comunidade é também um período de inserção dos alunos na comunidade, local onde eles residem e trabalham, favorecendo assim a articulação dos elementos teóricos assimilados na Universidade com a realização de atividades práticas" (CORDEIRO, 2009, p. 64).

## **5. Considerações finais**

A pesquisa abordou os reflexos dos TC's no processo formativo dos alunos do Curso de Educação do Campo – com ênfase em Ciências da Natureza, particularmente daqueles que já atuam como professores na Educação Básica, considerando que o TC é parte indissociável da Pedagogia da Alternância, que possibilita aos alternantes, dentre outras coisas, relações de convívio, trocas de experiências entre si, sua comunidade de pertença e a escola, reflexões e revisões constantes de conhecimentos e práticas.

Sua estrutura desenvolve-se a partir da estreita relação sobre e com o conhecimento local, o mundo do trabalho, na gestão dos recursos

ambientais e nas distintas formas culturais, religiosas, bem como, no modo de ver e conceber a floresta e as águas, de forma interdependente. Além disso, permite as discussões acerca da importância da formação específica e diferencia os/as professores/as que atuam nesses contextos, que estejam sintonizados socioculturalmente com as realidades locais e a diversidade da região. Tais experiências sinalizam que a qualificação de profissionais, que detenham um perfil voltado para as questões intrínsecas ao campo na Amazônia, é necessária e urgente, como forma de multiplicar conhecimentos e ações no processo de valorização da identidade cultural desses povos, para que se tenha, efetivamente, sua garantia de direitos.

Isso foi e é possível quando os alunos trazem para o interior da universidade situações-problemas por eles vivenciadas que vão desde o processo de conquista, ocupação e/ou exploração da terra, até a luta pelo direito às escolas e outros direitos, historicamente negados. Os TC's permitiram com que os estudantes do curso se sensibilizassem a respeito das realidades do campo, entendendo-o como um lugar de vida. As trocas de experiências e conhecimentos com as pessoas das comunidades proporcionaram ao estudante fazer importantes reflexões a respeito de sua prática docente e seu papel, enquanto educador e sujeito emancipado, frente a um cenário adverso junto aos povos e comunidades tradicionais.

## Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; DINIZ, L. de S.; OLIVEIRA, A. e M. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo da FAE-UFMG. MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em educação do campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Tempo escola e tempo comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. ANTUNES-ROCHA, M. I., MARTINS, M. F. A., MARTINS, A. A. (Org.). **Territórios**

- educativos na Educação do Campo:** escola, comunidade e movimentos sociais (pp. 21-36). 2a ed. Belo Horizonte: Gutemberg, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo Território em Disputa**. 5<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. Tempos Humanos de Formação. CALDART, R. S.; PEIREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. pp. 733-740.
- BARRETO; M. G. *et al.* **A Pedagogia da Alternância presente nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Famílias Agrícolas de Tocantins**, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844166920>. Acesso em: 02 jun. 2020.
- BRASIL. **Decreto n. 7.352**, de 04 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 22 jun. 2020.
- BRASIL. **Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução n. 1, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.
- CAETANO, V. N. S. Educação do campo no Pará e a realidade das classes multisseriadas/multianos no Marajó. **Revista IHGP**, v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: [https://www.ihgp.net.br/revista/index.php/revista/article/view/81/pdf\\_71](https://www.ihgp.net.br/revista/index.php/revista/article/view/81/pdf_71). Acesso em: 02 jun. 2020.
- CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? MOLINA, M. SÁ, L. M. (Orgs). **Licenciatura em educação do**

**campo:** registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS) (p. 95-121). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

CORDEIRO, G. N. K. **A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação. Natal, Rio Grande do Norte, 2009. 216p.

CORDEIRO, L. Z; CORREA, J.; FORMIGOSA, M. M. Cibercultura e ensino de ciências: questões contextuais a partir da disciplina Tecnologia da Informação e Comunicação (tics) no curso de educação do campo ênfase, em ciências da natureza. **Boletim Gepem** (On-line), v. 75, pp. 1-15, 2019.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C.. O Campo da Educação do Campo. In.: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** 5. v. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004, pp. 30-53. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

FERREIRA, Jaqueline da Luz. **Educação do campo e políticas públicas:** a sustentabilidade financeira das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará. 188 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio. Rio de Janeiro. 2015.

FORMIGOSA, M.; ROCHA, C.; SILVA, M. A formação na Licenciatura em Educação do Campo para atuar com a disciplina de Física na Educação Básica. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 4, pp. 149-170, 20 nov. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, S. M.; CRUZ, R; SILVA, H. S. A.. **Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará:** uma História de protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação. **Anais da 37<sup>a</sup> Reunião da ANPED**, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-3952.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

LOPES, R. Entre dois mundos: demandas e respostas à educação superior para/com povos e comunidades tradicionais. In: OLIVEIRA; A. C. BELTRÃO, J. (Org.). **Etnodesenvolvimento e Universidade: formação acadêmica para povos e comunidades tradicionais**. 1ed. Belém: Santa Cruz, 2015, v. 1, pp. 281-299.

MARTINS, M. F. A. Alternância e Formação na Licenciatura em Educação do Campo. In: SALES, José Albio Moreira de [et al.]. **A didática e a prática de ensino na relação com a sociedade**, EdUECE: Fortaleza, 2015.

MENESES, Alcione Sousa de. **Quando mudar é condição para permanecer: a escola Casa Familiar Rural e as estratégias de reprodução social do campesinato na Transamazônica (Pará-Amazônia)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

MOLINA, M. C., & Sá, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, pp. 35-62.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Por Uma Educação do Campo – Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004.

MOLINA, Mônica C.; HAGE, Salomão A. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121- 146, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>. Acesso em: 28 mar.2021.

MOLINA, M. C.; CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. KOLLING, E. J. CERIOLO, P. R. CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**, v. 4, Brasília, 2002.

NOSELLA, P.. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. EDUFES: Vitória, 2012.

OLIVEIRA, A. C.; PARENTE, F. A.; DOMINGUES, W. C. L.. Pedagogia da alternância e(m) etnodesenvolvimento: realidade e desafios. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, pp. 1545-1565, out./dez. 2017.

PARENTE, F. A.; LOPES, R. S.. Recomendações para a Educação Escolar dos Ribeirinhos: entre o rio e a rua. MAGALHÃES, S. B.; CUNHA; M. C. (Orgs.). **A Expulsão de Ribeirinhos em Belo Monte**: relatório da SBPC: [livro eletrônico]. – São Paulo: SBPC, 2017, pp. 409-431.

PARENTE, F. A.; LOPES, R. S.; MILÉO, I. S. O. **Pedagogia da Alternância na Formação de Professores Extrativistas**: uma experiência na Terra do Meio, em Altamira/PA. Revista Humanidades e Inovação v.7, n. 12 – 2020, p. 63-77. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/77>

PIATTI, C. B. *et al.* Pedagogia da alternância: espaços e tempos educativos na apropriação da cultura. In: **Boletim GEPEP**, v. 3, n. 05, 2014, p. 48-64. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/3e.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

PRAZERES, M. S. C. Educação do campo e pedagogia da alternância no Brasil e na Amazônia: bases históricas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 52, p. 357-371, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640247>. Acesso em: 10 mai. 2020.

SANTOS, R. B.. **História da educação do campo no brasil**: O protagonismo dos movimentos sociais. In: Revista Teias, v. 18, nº 51, p. 210-224, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24758/22819>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SILVEIRA, M. Z. P.; GRAUPMANN, E. H.. : Pedagogia da Alternância: articulação entre o trabalho agrícola e a educação escolar. PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos PDE**, v. 2, Curitiba, 2013.

SOBREIRA, M. F. SILVA, L. H. C. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. In: **Revista Eletrônica de Educação**. V. 8, n. 2, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199915>. Acesso em: 14 jun. 2020.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educ. Pesqui.** [online]. v. 34, n. 2, 2008, p. 227-242. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>. Acesso em: 25 jun. 20.

TENÓRIO, W.; FORMIGOSA, M.; ROCHA, C. G.; SANTANA, R. A formação e atuação docente na disciplina de ciências em escolas do campo na Amazônia Paraense. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 4, p. 158-179, 19 dez. 2019.

UFPA, **Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo**. Altamira, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1W3QsrbjXJFopqnJrbOPTvknvFhmOythE/view?usp=sharing> Acesso em: 05 jun. 2020.

## **Projetos educacionais populares X Reformas Curriculares no Brasil: a interdição da emancipação, da autonomia e da diversidade**

*Ângela Massumi Katuta*<sup>1</sup>  
*Ehrick Eduardo Martins Melzer*<sup>2</sup>

“Ignorar o currículo sendo uma seleção de cultura que se pretende socializar é investir em uma neutralidade que rejeita a contradição e a pluralidade de projetos políticos que se colocam em disputa e em conflitos em sociedade. É uma postura centralizadora e ditatorial que almeja submeter a diferença.”  
(CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 75)

### **1. Introdução**

Na presente reflexão, em um primeiro momento, evidenciamos a existência de tensionamentos e disputas entre as concepções populares de educação, que se fortaleceram no processo de abertura política do país, e as reformas curriculares neoliberais, cuja lógica de controle e homogeneização do currículo, da gestão escolar e do trabalho docente constitui estratégia inerente ao fortalecimento do processo de acumulação flexível do capital em escala mundial do que Apple (2002) denomina de Nova Direita. A partir dos documentos - BNCC<sup>3</sup> do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) e Médio (BRASIL, 2018), BNC<sup>4</sup> Formação inicial (BRASIL 2019),

---

<sup>1</sup> Profa. Doutora Associada da Universidade Federal do Paraná/Litoral/Matinhos/Paraná. Atua no curso de licenciatura em Geografia. Email: angela.katuta@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr. Adjunto da Universidade Federal do Paraná/Litoral/Matinhos/Paraná. Atua nos cursos de licenciatura em Geografia e Educação do Campo: Ciências da Natureza. Email: ehrickmelzer@ufpr.br

<sup>3</sup> Base Nacional Comum Curricular.

<sup>4</sup> Base Nacional Comum Formação Inicial.

Diretrizes Curriculares para Educação indígena (BRASIL, 1999), do campo (BRASIL, 2002) e quilombola (BRASIL, 2012) -, evidenciamos a lógica da interdição da diversidade, da autonomia docente e universitária e dos paradigmas da educação popular, com retorno a um discurso que data dos anos 1990, indicando o fortalecimento das políticas neoliberais na educação brasileira, conforme demonstrado por Silva, M. R. (2018) em sua análise histórica da BNCC.

Em seguida, interrogamos o lugar da educação do campo na BNCC (EF e EM) e na BNC Formação inicial, denunciando um retrocesso na política curricular que desconsidera a pluriversidade existente no país, bem como as demandas educacionais específicas de formação de educadores e educadoras para as escolas: indígenas bilíngues, dos campos e quilombolas. Estamos utilizando o termo pluriversidade a partir da compreensão de que no Brasil existem mundos plurais cujas existências envolvem “[...] conceitos e ideias, pensamentos fronteiriços, saberes tradicionais de povos racializados e suas epistemologias marginalizadas.” (FERREIRA, 2020, p. 70) que foram desconsiderados pelas reformas curriculares (BNCC e BNC Formação).

Concluimos que a intensificação das políticas neoliberais na educação brasileira expressou-se, dentre outros, na elaboração de instrumentos normativos e currículos prescritivos – especificamente da BNCC (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e da BNC formação inicial -, cuja materialização visa fortalecer a educação como mercadoria e formadora de mão de obra subalternizada, flexível e empreendedora em um contexto de combinação letal entre “[...] a crise estrutural do capitalismo, que destrói sistematicamente a legislação social protetora do trabalho e uma crise sociopolítica sem precedentes.” (ANTUNES, 2020, s.p.). Somado a isso,

temos a precarização estrutural do mundo do trabalho<sup>5</sup>, a diminuição do número de empregos, intensificadas pela Pandemia de COVID-19, transformando o Brasil, de acordo com Ricardo Antunes, em entrevista ao Brasil de Fato (2020), em um celeiro de tragédias.

Em contraposição a este movimento, temos as históricas disputas curriculares dos que defendem a liberdade escolar e docente, a pluriversidade e uma educação popular pensada, proposta e implementada a partir das bases, fundada na autonomia, na emancipação e na dignidade das existências. Tais movimentos auxiliam no fortalecimento dos debates, na organização e nas lutas contra as reformas e pacotes educacionais neoliberais que há mais de três décadas, em maior ou menor grau, são implementados pelos sucessivos governos. É neste contexto de disputas e lutas que são tecidas proposições curriculares da educação popular e que, como o campo democrático, estão sob forte tensionamento. No item que segue problematizamos esta questão.

## **2. Escolas para que e para quem?: Projetos educacionais e societários em disputa**

“A escola que a gente quer é a escola do prazer, aquela que a gente pode vir todos os dias e nunca sinta vontade de ir embora. Não queremos uma escola que só tenha mais cadeiras, quadro-negro e giz, mas uma escola da experiência, da convivência e da clareza. (Creuza Kraho, *in* MEC, 1998, p. 53); Aí eu penso numa escola-maloca, voltada para a realidade da vida e da situação da comunidade. No livro didático, ao invés de uma escola de colarinho, teria um índio pescando. (Higino Tuyuca, *in* MEC, 1998, p. 26)” (MONTE, 2000, p. 127)

---

<sup>5</sup> Ricardo Antunes (2000, p. 42-43) chama a atenção para a fragmentação, a heterogeneização e a complexificação da classe trabalhadora em função dos seguintes processos: redução do proletariado fabril estável, incremento do trabalho precarizado (terceirizados, subcontratados, “part-time”, entre outros), aumento do trabalho feminino precarizado e desregulamentado, exclusão de jovens e idosos do mercado de trabalho, inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, especialmente em países de industrialização intermediária e subordinada, expansão do trabalho social combinado. Todos esses elementos combinados aumentam cada vez mais os níveis de exploração do trabalho.

Mobilizar reflexões e debates sobre os papéis das escolas e dos seus objetivos, em uma perspectiva democrática, emancipatória, intercultural<sup>6</sup> e popular, em um país de dimensões continentais como o Brasil, com sua distribuição e localização geográficas (norte/sul e leste/oeste), que resultam nos mais diversos ecossistemas, nos quais, histórica e ancestralmente convivem povos originários (indígenas de várias etnias), Povos e Comunidades Tradicionais<sup>7</sup> (PCT<sup>8</sup>), povos dos campos, das florestas, das águas e das cidades<sup>9</sup>, é um complexo exercício que exige dialogia entre os diversos grupos. Isso porque cada um deles tem desafios específicos ligados às suas materialidades de vida, tecidos nos tensionamentos inerentes ao modo capitalista de produção e, especificamente, às formas como a questão agrária materializou-se em seus territórios de vida. Importante destacar que muitos deles, como é o caso dos povos originários (comunidades indígenas),

---

<sup>6</sup> Existe uma diversidade de reflexões e debates em relação a este conceito. Não raro, o campo liberal costuma usar multi e interculturalidade como sinônimos, sem abrir mão da tendência à universalização eurocentrada. O campo progressista também acumula vários debates em relação a ambos os conceitos. Pela amplitude dos mesmos sugerimos a leitura da tese de Faustino (2006) intitulada *Política Educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena* (2006) que faz uma adequada síntese dos conceitos a partir do campo conservador e progressista. Nessa reflexão, estamos utilizando a compreensão problematizada por Catherine Walsh (2019) tendo como referência o movimento indígena equatoriano que tem avançado em direção à interculturalidade política, ideológica e epistêmica dos movimentos indígenas que reconhecem as diferenças entre os modos de existência e propõem processos de translação mútua das diferentes tradições de conhecimentos possibilitando “[...] a construção de um novo espaço epistemológico que incorpora e negocia os conhecimentos indígenas e ocidentais (e tanto suas bases teóricas quanto as experimentais), mantendo consistentemente como fundamental a colonialidade do poder e a diferença colonial da qual vêm sendo sujeitos. Surge aqui a possibilidade de falar em uma “inter-epistemologia” como uma possível forma de se referir a esse campo relacional”. (WALSH, 2019, p. 17-18). Nesta compreensão, se tece também a defesa do movimento zapatista por um mundo onde caibam muitos mundos.

<sup>7</sup> De acordo com o Decreto nº 6040 de 07 de fevereiro de 2007 - que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais no seu “Art. 3º Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por: I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição [...]”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)>.

<sup>8</sup> Diegues (2000, p. 40) identifica os seguintes PCT: “[...] caçaras, caipiras, babaqueiros, jangadeiros, pantaneiros, pastoreio, praieiros, quilombolas, cabocos/ribeirinhos amazônicos, ribeirinhos não amazônicos, varjeiros, sitiantes, pescadores, açorianos, sertanejos/vaqueiros.” Importante destacar que existem muitas outras identidades coletivas que são acionadas e que a sobreposição das mesmas também não é algo raro.

<sup>9</sup> Muitos povos que habitam os campos, florestas e águas não se autoidentificam como PCT, por isso, indicamos os ecossistemas locais nos quais vivem.

têm sua existência anterior ao referido modo de produção. Prous (2007) afirma que os mesmos estão nessas terras há mais de 12 mil anos.

A despeito de a pluriversidade ser um dos elementos constituintes e estruturantes da formação sócio territorial do Brasil, a mesma é desconsiderada pelo campo hegemônico. Assim, historicamente o país foi formado em suas origens espúrias por meio das tragédias produzidas pela invasão-colonização, fundada no racismo que se desdobrou em etnocídio, espoliação e escravização, elementos estruturantes do capitalismo em sua face mercantil. Esse fato foi histórica e geograficamente ocultado por uma certa tradição acadêmico científica, a exemplo do mito do vazio demográfico e da defesa do desenvolvimento capitalista para o campo brasileiro. Para Quijano (2005b, p. 117) a constituição da América é resultante do capitalismo colonial/moderno eurocentrado, que instala um novo padrão de poder planetário, fundado na classificação e hierarquização social da população mundial, tendo como centralidade a ideia de raça que, para o mesmo, é um eixo que, a despeito de sua origem colonial, ainda se faz presente e “[...] expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo a sua racionalidade específica, o eurocentrismo.” A esse processo, o autor denomina de colonialidade do poder, do ser e do saber que atua na constituição: do imaginário dos colonizados, dos seus processos identitários, gnosiológicos e, portanto, epistêmicos e ontológicos. Sendo constituinte dos modos de compreender o mundo dos colonizados, atuando em sua interioridade:

Eso fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos o conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los

recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así, como de sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática. Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones. Los colocaron, primero, lejos del acceso de los dominados. Mas tarde, los enseñaron de modo parcial y selectivo, para cooptar algunos dominados en algunas instancias del poder de los dominadores. Entonces, la cultura europea se convirtió, además, em una seducción: daba acceso al poder. Después de todo, más allá de la represión, el instrumento principal de todo poder es su seducción. La europeización cultural se convirtió en una aspiración. Era un modo de participar en el poder colonial pero también podía servir para destruirlo y, después, para alcanzar los mismos beneficios materiales y el mismo poder que los europeos; para conquistar la naturaleza. En fin, para el "desarrollo". La cultura europea pasó a ser un modelo cultural universal. El imaginario en las culturas no-europeas, hoy difícilmente podría existir y, sobre todo, reproducirse, fuera de esas relaciones<sup>10</sup>. (QUIJANO, 1992, p. 12-13).

Repressão, imposição de padrões, de crenças, de imagens, a mistificação dos próprios padrões – colocados como os únicos universalmente

---

<sup>10</sup> Esse foi o produto, no início, de uma repressão sistemática não apenas de crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos específicos que não serviram para a dominação colonial global. A repressão recaiu, sobretudo, sobre as formas de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. Seguiu-se a imposição do uso de padrões de expressão próprios dos dominantes, bem como de suas crenças e imagens referentes ao sobrenatural, que serviram não só para impedir a produção cultural dos dominados, mas também como meios muito eficazes de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixa de ser constante e sistemática. Os colonizadores também impuseram uma imagem mistificada de seus próprios padrões de produção de conhecimento e sentido. Eles foram colocados, primeiro, longe do acesso dos dominados. Mais tarde, lhes ensinaram de forma parcial e seletiva, de modo a cooptar alguns dominados em algumas instâncias do poder dos dominadores. Então, a cultura europeia também se tornou uma sedução: deu acesso ao poder. Afinal, além da repressão, o principal instrumento de todo poder é a sedução. A europeização cultural tornou-se uma aspiração. Era uma forma de participar do poder colonial, mas também poderia servir para destruí-lo e, posteriormente, obter os mesmos benefícios materiais e o mesmo poder dos europeus; para conquistar a natureza. Em suma, para "desenvolvimento". A cultura europeia tornou-se um modelo cultural universal. O imaginário nas culturas não europeias hoje difícilmente poderia existir e, sobretudo, se reproduzir, fora dessas relações. (Tradução dos autores).

válidos, a partir de critérios epistêmicos e ontológicos etnocentros - , interdição do acesso ao conhecimento e sua produção, em um primeiro momento para, posteriormente, possibilitar um acesso parcial e seletivo, visando a cooptação, alienação e subalternização dos dominados e oprimidos, fizeram parte do repertório de ações que consolidou uma europeização cultural. À época, condição para o desenvolvimento das relações capitalistas de produção. Esse longo e complexo processo auxiliou a impor uma via de mão única, lastreada no modo civilizador hegemônico. É neste contexto que surge a escola moderna, fundada nesse paradigma societário, voltada inicialmente para as elites e, posteriormente, para os oprimidos a fim de promover e fortalecer os processos de alienação, subalternização e da colonialidade do ser, do saber e do poder. Como afirmam Arroyo (2015) e Caldart (2011) a mudança das classes e grupos sociais que acessam a escola demanda transformação de seu conteúdo e forma, caso contrário, a mesma opera mais intensamente nos processos de alienação e subalternização dos mesmos, dada a sua vinculação orgânica e originária com a burguesia.

De acordo com Quijano (2005a, p. 23) é por meio da colonialidade do saber, do ser e do poder que se produziu e ainda se produz “[...] o des/encontro entre nossa experiência histórica e nossa perspectiva principal de conhecimento [...]”. Em outras palavras, a maioria dos educandos e educandas possui práticas socio territoriais que não se coadunam com os esquemas interpretativos (conceitos e temas) trabalhados nas escolas. Isso porque estes últimos, transformados em conteúdos (temas e matriz onto, epistêmica e gnosiológica), são elaborados a partir de uma perspectiva da neutralidade axiológica inerente às concepções modernas, burguesas e hegemônicas de ciência, conhecimento e escola que deu origem a um formato hierárquico e bancário de instituição escolar que, de acordo com Freire

(1987, 2013), supõe que seu papel é o de depositar conhecimentos nos educandos.

Esta concepção de educação opera por meio do fortalecimento da política do silêncio, em que o trabalho do professor é o de fazer comunicados unidirecionais sobre os conteúdos escolares, não raro, descritivos, restando aos educandos e educandas recebê-los, guardá-los e arquivá-los a fim de devolvê-los nas provas. Verifica-se nesse processo, a interdição da dialogia entre os diferentes conhecimentos escolares e aqueles dos educandos, produzidos em suas práticas sociais, necessários para a compreensão crítica da realidade ou para o estabelecimento da leitura como leitura do mundo. Dessa forma, ao evitar o diálogo entre as práticas sociais dos educandos e educandas com os conteúdos, e não estabelecer recortes sobre aqueles socialmente relevantes para a compreensão das primeiras, não se promove o que Freire (2013) denominava de des-codificação-re-codificação, ou seja, a ruptura com a alienação por meio da compreensão crítica da materialidade da realidade propiciadora da crítica e da construção da práxis transformadora do mundo. Eis como a colonialidade do poder, do saber e do ser atua no processo de alienação e ideologização dos sujeitos quando a escola não muda seus conteúdos e formas de trabalho.

Tal fato fica evidente, sobretudo quando se atuam nas escolas indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, pois, não raro, seus modos ancestrais de existência, seus conhecimentos voltados às suas práticas socio territoriais são sistematicamente desconsiderados ou colocados como compondo um passado, uma realidade primitiva, não desenvolvida que deve deixar de existir, portanto, ser apagada para dar lugar aos conhecimentos produzidos pela tradição científica eurocentrada e urbanocêntrica voltada ao desenvolvimento capitalista.

Esse processo de apagamento, eliminação e ocultamento dos diferentes modos de existência ocorreu de forma concomitante com os genocídios, espoliações e eliminação de conhecimentos e foram perpetrados pelos invasores-colonizadores:

En América Latina, la represión cultural y la colonización del imaginario, fueron acompañadas de un masivo y gigantesco exterminio de los indígenas, principalmente por su uso como mana de obra desechable, además de la violencia de la conquista y de las enfermedades. La escala de ese exterminio (si se considera que entre el area azteca-maya-caribe y el área tawantinsuyana fueron exterminados alrededor de 35 millones de habitantes, en um período menor de 50 años) fue tan vasta que implicó no solamente una gran catástrofe demográfica, sino la destrucción de la sociedad y de la cultura. Entre la represión cultural y el genocidio masivo, llevaron a que las previas altas culturas de América fueran convertidas en subculturas campesinas iletradas, condenadas ala oralidad. Esto es, despojadas de patrones propios de expresión formalizada y objetivada, intelectual y plástica o visual. En adelante, los sobrevivientes no tendrían otros modos de expresión intelectual o plastica formalizada y objetivada, sino a través de los patrones culturales de los dominantes, aún si subvirtiéndolos en ciertos casos, para trasmitir otras necesidades de expresión. America Latina es, sin duda, el caso extremo de la colonización cultural por Europa.<sup>11</sup> (QUIJANO, 1992, p. 13)

Pelo exposto, a despopulação e o despovoamento das terras foram acompanhados da eliminação das memórias, das histórias, das geo-

---

<sup>11</sup> Na América Latina, a repressão cultural e a colonização do imaginário foram acompanhadas por um massivo e gigantesco extermínio dos indígenas, principalmente pelo uso como mão de obra descartável, além da violência da conquista e das doenças. A escala desse extermínio (se considerarmos que entre a área Asteca-Maia-Caribe e a área de Tawantinsuyana, cerca de 35 milhões de habitantes foram exterminados, em um período inferior a 50 anos) foi tão vasta que implicou além de uma grande catástrofe demográfica, a destruição da sociedade e da cultura. Entre a repressão cultural e o genocídio em massa, eles [os invasores-colonizadores] fizeram com que as ex-altas culturas da América fossem transformadas em subculturas camponesas analfabetas, condenadas à oralidade. Isso porque foram despojados de seus próprios padrões de expressão formalizada e objetificada, intelectual e plástica ou visual. Deste período em diante, os sobreviventes não teriam outros modos formalizados e objetivados de expressão intelectual ou plástica, mas por meio dos padrões culturais dos dominantes, mesmo que os subvertendo em certos casos, para transmitir outras necessidades de expressão. A América Latina é, sem dúvida, o caso extremo de colonização cultural da Europa. (Tradução dos autores, Grifo Nosso).

grafias, dos conhecimentos formais objetivados e elaborados a partir das mais variadas tradições ancestrais, muitas das quais hoje, sequer sabemos que existiram. Ronaldo Vainfas (2007, p. 37) estima que este processo no Brasil levou ao extermínio de uma parte significativa dos povos indígenas, cujo contingente populacional não se sabe ao certo, pois “[...] Se Ángel Rosenblat a estimou em cerca de 1 milhão de pessoas, houve quem calculasse em 6,8 milhões a população da Amazônia, Brasil Central e costa nordeste.”

Considerando a diversidade originária de nosso país e sua matriz triádica – indígena, negra e portuguesa, somada às diferenças entre classes, gêneros e modos de existir é indefensável ter um único currículo nacional, sob o risco de impor uma cultura dominante sobre todas as demais. Conforme afirma Apple (2002, p. 78):

A própria idéia de uma cultura comum, em torno da qual deva ser formulado um currículo nacional – conforme a definição dos neoconservadores – é uma forma de política cultural. Em meio à imensa diversidade lingüística, cultural e religiosa que é a essência da nossa criatividade e das mudanças contínuas de nossas vidas, vem a política cultural da Direita querer “superar” essa diversidade. Pensando estar reinstituindo, ela está na verdade inventando uma cultura comum [...] nunca existiu de fato uma cultura uniforme, mas sim uma visão seletiva, uma tradição inventada que é periodicamente reinstalada (embora de diferentes formas) em tempos de crise econômica e crise nas relações de autoridade, já que ambas constituem ameaça à hegemonia dos grupos cultural e economicamente dominantes.

Evidenciada a imposição cultural das atuais reformas educacionais e curriculares no Brasil é também importante nos questionarmos, segundo o mesmo autor: de quem são as reformas? Quem ganhará com elas? Em outras reflexões já indicamos que os reformadores e maiores interessados

nas reformas curriculares de baixo custo<sup>12</sup> constituem organismos multilaterais, grupos compostos por setores empresariais (Todos pela Educação), conglomerados de empresas educacionais, Oscips - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, a nova direita, intelectuais conservadores, entre outros que possuem interesse na formação de mão de obra flexível, submissa e de baixo custo e também na ampliação de produtos e serviços educacionais que possam aumentar os vultuosos lucros na área que, em 2020, representavam um mercado de aproximadamente 200 bilhões de reais (KATUTA, 2020).

Some-se a essas questões uma outra que nos parece bastante relevante no atual contexto de fortalecimento do campo político de grupos neoconservadores, do empresariado educacional e de extremistas de direita: Quem perde com as atuais reformas curriculares fundadas em currículos prescritivos voltados à homogeneização? De maneira mais genérica poderíamos dizer que a sociedade brasileira como um todo será fortemente prejudicada na medida em que, como afirma Apple (2002), tendo como referência as reformas educacionais conservadoras ocorridas na Grã Bretanha e EUA, poderá ocorrer o agravamento dos antagonismos sociais por meio da acentuação das diferenças escolarmente produzidas, resultando também em esfacelamento cultural e econômico, ou seja, o oposto dos efeitos anunciados pelos reformadores. O mesmo autor também salienta que em ambos os países, professores perderam seu poder decisório, sua autonomia, bem como, tiveram sua qualificação precarizada. Além disso, estudantes, pais e responsáveis mais pobres também foram altamente prejudicados por sistemas de avaliação meritocráticos e

---

<sup>12</sup> Não podemos nos esquecer que em 15 de dezembro de 2016 ocorreu a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 conhecida como a PEC da Morte (PEC241/2016 – Câmara dos deputados e PEC 55/2016 – Senado Federal) que instituiu um regime fiscal restritivo por duas décadas e estabelece teto para os investimentos públicos, enfraquecendo as políticas sociais e, conseqüentemente, fragilizando as redes de proteção social intensificando a ação do Estado como poderoso instrumento de acumulação e produção de riquezas em um país de amplas desigualdades sociais.

excludentes que fortaleceram escolas melhor avaliadas que, via de regra, atendem a segmentos sociais de maior nível sócio econômico.

Na contramão de tais reformas, fortalecidos pela abertura política dos anos 1980 e pelas históricas lutas dos movimentos e grupos sociais organizados, alguns segmentos populares dos mesmos fizeram e fazem disputas no âmbito educacional, produzindo contendas em torno dos currículos, dado que reivindicavam o reconhecimento das especificidades inerentes aos seus modos de vida e diferenças étnico culturais, historicamente desconsiderados pelas instituições escolares. Somado a este reconhecimento tivemos a reivindicação pelos mesmos de marcos normativos, que garantissem o direito a produções curriculares, planejamentos, gestão escolares e dos conhecimentos no processo dialógico entre os profissionais da educação e as comunidades, instalando paradigmas populares na educação pública, algo inédito na história da educação brasileira. A escola é compreendida e vivida de forma orgânica, nessa perspectiva, como expressão da conquista e do compromisso com e da comunidade, como fica evidente no grito - Educação do campo: direito nosso, dever do Estado e compromisso da comunidade! Nesta perspectiva, a instituição escolar tem como objetivo atender as demandas formativas dos povos do campo para a compreensão da realidade, fundamental nos processos de resistências e lutas em seus territórios de vida.

Desta maneira, dada a sua relevância para o momento atual em que a educação pública é tomada de assalto por empresários em geral (Todos pela Educação) e, em específico, pelos que atuam na área educacional, reformistas neoliberais e neoconservadores, abordamos as propostas voltadas à educação escolar indígena, do campo e quilombola, a fim de evidenciar que, como afirma Arroyo (2013a), os currículos constituem territórios em disputa e que a organização coletiva de base popular que materializou tais proposições, constitui estratégia de enfrentamento-

construção de currículos e escolas fundados na defesa da pluriversidade e da dignidade das existências. Como já afirmou a

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) que lançou em março de 2016 a Campanha intitulada *Aqui já tem currículo* (Ver em: <<http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>>), cujo objetivo era evidenciar que as escolas brasileiras já praticam currículos os mais diversos por meio do trabalho com conteúdos plurais. Segundo a entidade, ao contrário do que defende o Ministério da Educação (MEC) estes profissionais não foram devidamente ouvidos, respeitados e considerados pois as consultas públicas online tinham ambientes frios e de pouca interatividade e as audiências públicas, feitas de forma aligeirada, limitavam o número de participantes. (KATUTA, 2020, p. 25)

Destacamos nas linhas que seguem alguns aspectos de 3 documentos que resultaram, respectivamente, das lutas dos movimentos indígenas, dos povos do campo e quilombolas, respectivamente: as Diretrizes curriculares para Educação indígena (BRASIL, 1999), as Diretrizes curriculares para a educação do campo (BRASIL, 2002) e as Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola (BRASIL, 2012). Tais documentos serviram e servem para materializar as escolas do campo popular, coletivamente demandadas, concebidas, debatidas e defendidas por meio das lutas pelos instrumentos normativos e sua efetivação nos diferentes territórios de vida. Em nosso entendimento, constituem currículos os mais avançados do país em uma perspectiva popular de defesa da democracia participativa, da escola voltada para a cidadania fundada na emancipação e na autonomia. Em síntese, defendem o direito de todos à vida digna.

É importante destacar que as referidas diretrizes podem ser compreendidas sob os mais diversos aspectos e que, evidentemente, a breve análise que ora apresentamos constitui-se em uma, dentre as muitas

possibilidades analíticas. Dado o formato da presente publicação, chamamos a atenção para elementos que consideramos relevantes e que, em momento oportuno, devem ser adensados e aprofundados: a ontologia da escola, ou seja, como a referida instituição é pensada, seus objetivos pedagógicos e como se pensa a sua materialização nos territórios. Estes elementos evidenciam o paradigma popular a partir dos quais as diretrizes foram coletivamente disputadas e tecidas. O objetivo da abordagem foi chamar a atenção para estas construções coletivas e o quanto são necessárias em um país diverso e de dimensões continentais como o Brasil. Constituem o que de mais progressista e popular os movimentos sociais pró educação escolar indígena, do campo e quilombola, juntamente com técnicos do Ministério da Educação e das demais instâncias administrativas (estados e municípios) e representantes das comunidades produziram coletivamente a partir de grupos de trabalho.

O reconhecimento das distintas materialidades de vida dos coletivos elencados não supõe compreender as diferenças de existências e dos currículos disputados em uma perspectiva que se restringe às suas singularidades e particularidades. Estas realidades, orquestradas em várias escalas que vão desde a local até a planetária, compõem a totalidade das relações capitalistas. Assim, cada classe e/ou grupo social e étnico enfrenta em seus territórios de vida os processos inerentes à lógica da acumulação flexível do capital e da reprimarização da economia que têm imposto drásticas transformações na vida dos sujeitos que habitam as cidades e os campos. Entender esta realidade tendo como ponto de partida as práticas socio territoriais cotidianas dos sujeitos – seus conhecimentos e repertórios de ações ancestralmente construídos, tendo como referência os conceitos e produções científicos que auxiliam a compreender criticamente seus modos de existência, é papel da escola. Para tanto, as comunidades, os professores, o corpo técnico dos vários âmbitos do

governo devem compor grupos de trabalho e debates a fim de tecerem instrumentos normativos e propostas curriculares que materializem, territorializem e fortaleçam escolas orgânica e umbilicalmente ligadas aos territórios de vida do povo brasileiro. Este foi o ponto de partida das resoluções que apresentam as 3 diretrizes às quais fizemos referência anteriormente.

Tecidas em um período de 13 anos, no momento de abertura política do país, as diretrizes evidenciam e materializam as reflexões, debates e construções de cada um dos respectivos coletivos. Observamos pela própria estruturação dos documentos que as diretrizes mais antigas serviram de referência para as mais recentes, juntamente com reflexões oriundas das lideranças e representantes comunitários e também daquelas produzidas por pesquisadores da área. Verificamos que o ser escola nas 3 diretrizes tem como referência os elementos identitários dos 3 grupos sociais – indígenas, do campo e quilombola.

Nas Diretrizes para a educação escolar indígena verifica-se a reivindicação de normas e ordenamento jurídicos próprios, inerentes aos seus modos de existência. Assim, propõe uma educação intercultural bilíngue que valorize as culturas dos povos indígenas, visando sua afirmação e manutenção da diversidade étnica:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 1999, s.p.)

As diretrizes para a educação do campo também defendem uma escola que atenda às demandas ligadas às memórias coletivas, realidades

vividas, temporalidade e saberes próprios dos povos do campo que compõem a vida coletiva do país:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1)

Nas diretrizes para a educação escolar quilombola, verificamos também os fundamentos orientadores de suas concepções de educação escolar:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I – Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade. (BRASIL, 2012, p. 3)

Os três excertos das diretrizes em tela trazem elementos ligados ao reconhecimento das identidades e éticas inerentes aos padrões e valores que mobilizam e identificam cada um dos grupos que, para além do reconhecimento, reivindicam seus legítimos direitos a produzirem currículos próprios, tendo como referência a diferencialidade de seus modos de existir e as formas como organizam seus territórios de vida. As escolas

territorializam-se e/ou mantêm suas territorialidades nas comunidades enquanto expressão das lutas por educação formal. É nesta perspectiva que as comunidades e as escolas constituem um todo orgânico. Assim, são elementos básicos para a organização, a estrutura e funcionamento da escola indígena:

- I – Sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
- II – Exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
- IV – A organização escolar própria. (BRASIL, 1999, s.p.)

Verifica-se na diretriz ora em tela, a garantia do atendimento das históricas demandas dos povos indígenas em relação à educação escolar: que esteja localizada nas comunidades, que atenda exclusivamente aos indígenas, que seja bilíngue e tenha organização escolar em sincronicidade com seus tempos e espaços.

No caso da estrutura e funcionamento da educação do campo verifica-se a consonância com as demandas dos movimentos que a reivindicaram:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, [...], contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. [...]

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar [...].

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, [...] poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. [...]

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, [...], garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, [...] contribuirão diretamente:

I - Para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - Para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino. (BRASIL, 2002, p. 2)

Verifica-se que as diretrizes defendem escolas do campo assentadas nas diversidades sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, geração e etnia, com direito a terem: calendário escolar flexível de acordo com as sazonalidades das vidas dos povos dos campos, das águas e das florestas; realização e desenvolvimento de atividades em diferentes espaços pedagógicos, estendendo os processos educativos para além dos muros da escola; gestão democrática fundada em relações orgânicas entre escola, comunidade local, movimentos sociais, órgãos normativos do sistema de ensino e demais setores da sociedade por meio da criação, manutenção e fortalecimento de conselhos; uma escola voltada à defesa da dignidade dos sujeitos do campo com abordagem solidária e coletiva das questões do campo que estimulem a autogestão na elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas.

Em perspectiva muito semelhante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola definem que esta modalidade educativa:

III – Destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV – Deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V – Deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI – Deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (BRASIL, 2012, p. 3)

Verifica-se em todas as diretrizes o reconhecimento das especificidades e dos direitos educacionais de cada um dos povos. Além disso, a escola se constitui em instituição para o fortalecimento dos conhecimentos dos sujeitos dos campos, dos povos originários e comunidades quilombolas, o que pressupõe o estabelecimento de relações dialógicas entre as comunidades, suas escolas e profissionais.

Diferentemente de uma escola colonizadora que opera por meio da colonialidade do ser, do saber e do poder, fica evidente que as Diretrizes defendem outro paradigma de instituição que se constitui como extensão das comunidades, viabilizadora do acesso aos conhecimentos científicos em diálogo com aqueles ancestral e localmente produzidos. Neste caso, a escola é instituição-chave para a leitura crítica da realidade, elemento

fundamental para que as diferentes frações de classe, os indígenas e quilombolas possam reinventar suas existências e, dessa maneira, resistirem em seus territórios de vida. Verifica-se nestas diretrizes a compreensão da necessária mudança dos conteúdos e formas das escolas a serem garantidos por meio da gestão democrática e ampla participação das comunidades em sua organização:

Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I – Suas estruturas sociais;

II – Suas práticas socioculturais e religiosas;

III – Suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem;

IV – Suas atividades econômicas;

V – A necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI – O uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (BRASIL, 2009, s.p.)

[...]

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. (BRASIL, 2002, p. 2)

[...]

Art. 6º Estas Diretrizes, com base na legislação geral e especial, na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio

do Decreto Legislativo nº 143/2003, e no Decreto nº 6.040/2007, tem por objetivos:

IV - Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT [...] (BRASIL, 2012, p. 4-5)

Fica evidente em todas as diretrizes que a territorialização das escolas nas comunidades é elemento estratégico para a aderência ao documento, pois auxilia a garantir a centralidade e participação das mesmas nos processos decisórios, inerentes aos conteúdos e formas escolares e também para a sua materialização fora dos muros das mesmas. Como dissemos anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012) foram tecidas quase uma década e meia depois das Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas (BRASIL, 1999) e uma década depois das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

Verifica-se no texto das Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, especificamente em seu Artigo 8º, a compreensão de que existem muitas ações que auxiliam a garantir os princípios da referida modalidade educacional. Muitos elementos desta proposta também comparecem de forma pulverizada nas outras duas Diretrizes, cuja implementação, estudos e debates foram fundamentais para que as referidas ações fossem pensadas e propostas na Diretriz de 2012. Entendemos ser importante destaca-las, pois evidenciam um outro paradigma educacional em curso, fundado em relações orgânicas entre as escolas e as suas comunidades, cerne da educação popular e que, atualmente, fazem frente às reformas neoliberais, sobretudo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental e médio. São elas: a construção das escolas públicas pelo poder público nos territórios das comunidades; adequação da estrutura física da

escola ao contexto comunitário, considerando seus aspectos ambientais, culturais, econômicos e socioeducacionais; garantia de condições de acessibilidade nas escolas; presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e naquelas que recebem estudantes dos territórios quilombolas; garantia de formação inicial e continuada para docentes que atuam nesta modalidade educacional; garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades; implementação de um currículo escolar aberto, flexível de caráter interdisciplinar que articule o conhecimento escolas e aqueles construídos pelas comunidades; implementação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; gestão democrática da escola por meio da participação das comunidades quilombolas e suas lideranças; alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades; inserção da realidade quilombola em todo material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, os sistemas de ensino e instituições de ensino superior (IES); garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos termos da Lei nº 9394/96 (redação das Leis nº 10639/2003 e 11645/2008); efetivação de uma educação escolar voltada ao etnodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável das comunidades; os processos educativos devem respeitar as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas; garantia da participação dos quilombolas (representações próprias) em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse imediato, conforme reza a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho); articulação da educação escolar com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo.

Em nosso entendimento, as ações elencadas, ainda que sejam relativas à educação básica quilombola, consideradas as devidas diferenças, também auxiliam a fortalecer as escolas indígenas e do campo que constituem expressões de resistência às reformas e projetos neoliberais implementados no país há quase 3 décadas. Os movimentos sociais que defendem a educação escolar indígena, do campo e quilombola constituem uma fração relevante dos sujeitos que se contrapõem às reformas neoliberais. Evidenciam que, efetivamente, os currículos devem ser disputados, como afirma Arroyo (2013a) em seu livro intitulado *Currículo, território em disputa*.

Para as classes populares, a escola constitui instrumento relevante de des-codificação e re-codificação pedagógica pois, ao atuar no aspecto gnosiológico, transforma a compreensão da realidade dos educandos, possibilitando a tomada de consciência da alienação por meio do que Freire (2013) denomina de criticização, elemento fundamental na transformação do mundo. Este processo é em grande parte obliterado por meio de um currículo homogêneo e prescritivo. Assim, ao contrário do que defendem os reformadores, a BNCC constitui instrumento de continuidade dos processos de alienação da educação escolar hegemônica pois segue fortalecendo a prescrição de conteúdos e habilidades voltados à formação de mão de obra flexível e subalternizada. Além disso, por meio da imposição curricular e sua homogeneização, amplia a capacidade de lucro e assegura mercado cativo para as empresas, condição para o aumento da oferta de serviços e mercadorias educacionais voltados à educação básica. Assim, terminamos o presente item evidenciando o acirramento de disputas entre concepções de currículos, de escolas, de projetos educacionais e societários do campo popular e o empresarial. Neste contexto, a diversidade do campo brasileiro, as demandas específicas das escolas nele existentes e a matriz triádica brasileira indígena, campesina e negra foram desconsideradas na

BNCC bem como na BNC formação, indicando estratégias dos grupos sociais hegemônicos fundadas na colonialidade do ser, do saber e do poder. No item que segue abordamos esta questão.

### **3. A diversidade do campo brasileiro na BNCC (EF e EM) e a formação de professores do campo na BNC formação**

“Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles. [...] Currículos multiculturais e antirracistas representam ameaças ao programa da Nova Direita, ameaças que questionam a própria essência de sua visão.” (APPLE, 2002, p. 77-78)

Neste item abordamos a BNCC e a BNC formação entendidas aqui como expressões de processos antagônicos aos movimentos de ampliação da pluriversidade na Educação Básica, cerne da Educação do Campo, Quilombola e Indígena. É importante destacar que os conflitos e as disputas curriculares não são processos passivos, mas marcados por diversos embates, travados nas lutas pelo direito à educação do e no campo, nos territórios de vida e produção das existências das populações originárias, tradicionais e camponesas que compõem a realidade agrária brasileira com seus campos, rios, lagos, florestas, ilhas, litorais, entre outros.

Esta luta foi fortalecida pela organização militante dos movimentos sociais e dos partidos políticos que interrogaram a esfera política do Estado brasileiro. A compreensão dos movimentos sociais camponeses (MSC) defende o fortalecimento da esfera política para a construção de legislações próprias, voltadas ao acesso e direito à educação, pautadas no reconhecimento dos diferentes modos de existência, em contraposição à uniformização e homogeneização dos conteúdos e formas escolares, via de regra, pensados em uma perspectiva urbanocêntrica. Foi nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que se fortaleceu a agenda neoliberal

em outras áreas e também na educação e que, por meio de currículos prescritivos, foi estabelecido um movimento de homogeneização e padronização voltadas ao mercado, que colocam todas as pessoas sob uma única lógica. Desse modo, desconsideram, ocultam, excluem e apagam as identidades, os modos de existência, destituindo os sujeitos, que não se enquadram no padrão estabelecido, do direito de viverem, estabelecerem relações com seus territórios em contraposição à sociabilidade do capital, dado que uma parte significativa das tradições indígenas e quilombolas tem seus modos de existência fundados na terra como valor de uso, contrapondo-se às relações capitalistas nas quais predomina o seu valor de troca e de tudo o mais que nela existe. As políticas para a educação: do campo, na reforma agrária, para as relações étnico-raciais, quilombola, indígena, nascem desta contradição e das disputas que colocaram em disputa os projetos de sociedade e de escolas dos grupos sociais hegemônicos e das forças populares. As legislações e financiamentos para a diversidade na educação resultam dessas lutas aparentemente contraditórias. Souza (2012, p. 753) explica esta contradição dos movimentos:

A educação do campo é uma frente de luta e de enfrentamentos com o Estado, ao mesmo tempo em que se encontra ao lado do Estado e dentro das instâncias governamentais em inúmeros projetos e programas. Trata-se de uma esfera pública marcada pela contradição e pela luta contínua, em que a sociedade civil e a sociedade política se encontram para a efetivação de direitos sociais. É uma esfera pública tensa, em que o dissenso é a mola propulsora das tensões ideológicas, políticas e jurídicas, também necessárias para o avanço da democracia.

Há de compreendermos um pouco da complexa lógica de funcionamento do Estado brasileiro para entendermos que as conquistas dos movimentos sociais em relação à construção da legislação e dos programas para educação do campo, indígena e quilombola, que foram abordadas no

item anterior, não se deram em um curso natural, mas foram objeto de intensas disputas políticas de mais de trinta anos para obrigar o Estado brasileiro a efetivar o direito à diferença no contexto dos direitos à educação. Souza (2012) afirma que o movimento da educação do campo, historicamente, luta pelo reconhecimento de três frentes que estão centradas: i) na coletividade; ii) na formação pedagógica em uma perspectiva emancipatória para formação humana; iii) no reconhecimento da diferença, diversidade, dos povos dos campos, das águas e das florestas.

No processo histórico de constituição da educação do campo, ressalta-se que a discussão inicial construída no seio das bases do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) não era por educação do campo, mas por um direito primordial: o acesso à escola em áreas de assentamentos e acampamentos. De acordo com Caldart (2004), após vários debates com toda a base do movimento é que se teve a compreensão de que os processos educativos teriam que ser disputados para além da escola, englobando todos os processos de formação e vida dos camponeses:

Primeiro o nome da nossa articulação era Por uma Educação Básica do Campo; a alteração que estamos fazendo para por uma educação do campo tem em vista afirmar de modo a não deixar dúvidas: a) que não queremos educação só na escola formal; temos direito ao conjunto dos processos formativos já construídos pela humanidade; b) que o direito à escola do campo, pelo qual lutamos, compreende desde a educação infantil até a Universidade. (CALDART, 2004, p. 157).

A partir deste entendimento Munarim (2011) compreende a formação de um coletivo envolvendo Parlamentares, Professores da Educação Básica e Superior, Militantes e Movimentos Sociais denominado Movimento Por Uma Educação do Campo. O Nascimento deste bloco histórico é marcado pela criação do Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária (PRONERA), em 1998, no então governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Esse coletivo trouxe o debate da educação do campo para dentro da sociedade política estabelecendo reivindicações para a revisão de questões estabelecidas na antipolítica de educação do campo de FHC, sobretudo no tocante à concepção de campo, denunciando também o fechamento das escolas. No contexto de tais estratégias, constituíram uma frente de fortalecimento da concepção emancipadora de educação do campo, contra o conceito e as concepções ligadas à educação rural, fortalecidas durante muito tempo pelo ruralismo pedagógico<sup>13</sup>, voltadas à fragilização e coop-tação da população camponesa pelo sistema hegemônico.

Porém, foi no governo seguinte de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que o movimento ganhou espaço de negociação no Ministério da Educação (MEC) para consolidação de dispositivos legais para organização da educação do campo como modalidade educativa e também na construção conjunta de programas para fortalecimento da educação em áreas de reforma agrária e nos diversos territórios das águas, das florestas e dos campos. Neste marco temporal foram promulgados os dispositivos regimentais e legais para operacionalização do PRONERA, que fortalece e institucionaliza a educação do campo nos diferentes níveis de ensino como modalidade educacional reconhecida pelo MEC. Ações ligadas ao desenvolvimento da educação escolar indígena e quilombola também são efetivadas no período a exemplo da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>14</sup> e organização do

---

<sup>13</sup> “[...] pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam idéias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. (PRADO, 1995, p. 6).

<sup>14</sup> A SECADI inicialmente foi denominada como SECAD – Secretaria Continuada de Alfabetização e Diversidade. Esta secretaria foi descontinuada no início da gestão de Jair Messias Bolsonaro e reorganizada sob uma estrutura denominada Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP).

Programa de Apoio à Formação Superior em licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que potencializou o acesso à formação dos sujeitos do campo, indígenas e quilombolas, como no caso do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná/Litoral o qual atende os sujeitos do campo e também povos originários, quilombolas e outros segmentos dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) a exemplo dos faxinalenses.

Vale ressaltar como Molina e Rocha (2014) afirmam que este avanço nas pautas em torno da educação do campo só pode ser concretizado devido a dois fatores: i) abertura de um governo de orientação mais popular e com vinculação a sindicatos e movimentos sociais; ii) uma desarticulação das forças produtivas dentro do Estado brasileiro que gerou um ‘vácuo’ que foi ocupado pelo Movimento Por Educação do Campo e Movimentos Sociais do Campo e da Cidade. Porém, tais forças produtivas reorganizadas no modelo agrário do agronegócio voltaram a disputar a hegemonia do Estado que repercutiu em inúmeras políticas educacionais presentes no Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), durante a gestão de Dilma Rousseff:

Neste contexto, é flagrante a hegemonia do agronegócio no Estado, disputando intensamente os fundos públicos. Reflexo desta disputa e da correlação de forças é a incorporação, como parte do PRONACAMPO, da concepção de formação profissional do modelo hegemônico da agricultura industrial, representado pelo Pronatec Campo. (MOLINA e ROCHA, 2014, p. 239).

Há de recordarmos que na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, o então Ministro do MEC Fernando Haddad inaugurou um movimento de chamamento do empresariado brasileiro, que ficou conhecido como Movimento Todos Pela Educação (PINHEIRO, 2018). Esse movimento que já existia ganhou espaço e força dentro das articulações entre “[...]”

governo, iniciativa privada e organizações sociais.” (IDEM, p. 64) para, em 2016, através do golpe presidencial que destituiu Dilma Rousseff, sacramentar e definir os rumos da construção da BNCC (Ensino Fundamental e Médio), fortalecendo o tratamento da educação como um produto que deve ser vendido pelo mercado na forma dos mais variados produtos como plataformas educacionais, sites, materiais didáticos, dentre outros. Molina (2015) afirma que a BNCC sacramenta a interdição de um projeto emancipador de educação pautado nos princípios comuns de tratamento da educação como direito inalienável à população:

Na esteira da Base Nacional Comum Curricular, que delimitará os conteúdos a serem trabalhados nas escolas e, respectivamente em cada série, virão também junto com a padronização da avaliação, a padronização da formação de professores. Em outras palavras, toda a concepção diferenciada de formação que construímos, tanto nos cursos de Pedagogia da Terra quanto nos cursos de Licenciatura de Educação do Campo, cuja principal fundamentação baseia-se numa matriz alargada da formação humana, que perpassa todas as suas dimensões, não se restringindo somente ao cognitivo cairá por terra. Caem também todos os tempos e espaços educativos tão duramente construídos nas experiências de Educação do Campo, que têm conseguido entrar no sistema público de educação, construindo por dentro do próprio sistema uma outra proposta formativa. (MOLINA, 2015, p. 397).

Junto a este movimento, no pós-golpe com a tomada de poder por Michel Temer, há a retirada de recursos dos programas voltados à lógica da educação do campo, fortalecedores da reforma agrária. De acordo com Melzer (2020) a Emenda Constitucional Nº 95 e a Medida Provisória (MPV) 839 de 2018 retiraram substancialmente recursos das ações do

PRONERA e do PRONACAMPO<sup>15</sup>, inviabilizando as ações no tocante à educação do campo, portanto, restringindo a educação na reforma agrária:

Em 2016, com a Emenda Constitucional nº 95 que criou o teto de gastos para a área da educação e saúde fez com que o PRONERA e PRONACAMPO sofressem com a retirada de recursos passando de “30 milhões. A proposta do governo em 2017 foi de R\$ 11 milhões e, em 2018, de apenas R\$ 3 milhões” (BRASIL, 2018b, p. 2). E com a MPV 839 de 2018 que destinou um valor de 9.580.000.000,00 (nove bilhões e quinhentos e oitenta milhões) de reais para os Ministérios de Minas e Energia e da Defesa por conta da greve de caminhoneiros, na questão do subsídio a “Subvenção Econômica à Comercialização de Óleo Diesel no Território Nacional” (BRASIL, 2018a). Mostrando o descaso com a luta dos movimentos sociais e as pautas educacionais dos povos camponeses nas áreas de reforma agrária. (MELZER, 2020, p. 72).

Melzer (2020) ressalta que a bancada do Partido dos Trabalhadores (PT) fez um pedido para revogação da MPV 839, denunciando os desmontes provocados pelos golpistas à educação do e no campo e para assentamentos da reforma agrária, como feito no protocolo em 2018:

O desmonte geral impacta, também de forma intensa, a educação do campo, especialmente o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), os cursos de licenciaturas em educação no campo, a alimentação e o apoio, assistência e manutenção de estudantes. Em 2016, ano de confirmação do Golpe, o orçamento era de quase R\$ 30 milhões. A proposta do governo em 2017 foi de R\$ 11 milhões e, em 2018, de apenas R\$ 3 milhões, confirmando o desprezo do atual governo com as políticas no/do campo [...] A medida é mais um ataque nas ações voltadas ao acesso à cultura e educação formal e não formal ao público da reforma agrária, povos e comunidades tradicionais, quilombolas e agricultores familiares beneficiários da regularização fundiária

---

<sup>15</sup> “Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades - Decreto nº 7.352/2010.” Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/>>.

e do crédito fundiário. Até aqui o governo empenhou menos de R\$ 1,4 milhão dos valores atuais e, portanto, o corte prejudica enormemente a sustentação e continuidade das políticas de promoção da educação no/do campo. (BRASIL, 2018, p. 27).

Após esses movimentos de precarização e impedimento das ações em torno da educação do e no campo houve a eleição de Jair Messias Bolsonaro, cuja primeira ação foi uma reestruturação do MEC. Por tal processo, a SECADI foi extinta, dando lugar à SEMESP. Nesse contexto, as ações da educação do campo, indígena e quilombola foram colocadas em suspensão. Melzer (2020) registra a avaliação da nova equipe, a partir do depoimento de uma entrevistada que atua no MEC:

Neste sentido, mostra-se a falta de empenho da atual gestão à frente do MEC com relação as pautas minoritárias. Uma vez que toda a ação da SEMESP fica parada enquanto não houver estudo e apresentação de resultados. Mostrando como a mudança de governo e de orientação política dos recursos afeta a continuidade de políticas que visam o acesso da população de mais baixa renda, camponesa, ao ensino superior público e gratuito. (MELZER, 2020, p. 272).

Assim, no que se refere à formação de professores dos cursos das licenciaturas interculturais indígenas e do campo é importante destacar que aquelas criadas por programas e editais, que não foram transformadas em cursos regulares em suas instituições de ensino, foram cessadas, por falta de financiamento e criação de novos editais. Aquelas licenciaturas que – por meio da mobilização dos coletivos pró-educação escolar indígena e do campo, se tornaram regulares –, correm sério risco de descaracterização e até mesmo de desaparecimento, tendo em vista a aprovação da Base Nacional Comum Formação Inicial (BNC Formação, Resolução nº 2 de 2019) que desconsidera a existência e, portanto, não reconhece as especificidades das mesmas, em consonância com a BNCC (Ensino Fundamental e Médio).

Em função de não concordar com a referida resolução, muitas Universidades estão protelando a reformulação de suas licenciaturas, dado que defendem a revogação da mesma, tendo em vista que fere a autonomia universitária e o que está disposto nas Diretrizes Curriculares nº 2/2015.

Assim, é possível afirmar que se trata de um mesmo movimento: a proposição e a implementação da BNCC (Ensino Fundamental e Médio) e a imposição da BNC-Formação, que prescreve como deverão ser organizadas as licenciaturas. Para Freitas (2014) a imposição e prescrição curriculares, em ambos os níveis de ensino, constituem pautas alinhadas aos reformadores empresariais da educação, promovendo um processo de imposição curricular às escolas da educação básica e às licenciaturas, impactando inclusive as políticas dos fundos educacionais como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e as políticas relativas aos livros didáticos, estendendo o financiamento de tais materiais à educação infantil por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Todo este processo, de acordo com Silva M. R. (2018), traduz o fortalecimento de uma política neoliberal colocada desde os anos 1990 a partir das relações entre governo brasileiro, Banco Mundial (BM) e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), expressa na materialização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) os quais, desde essa época, impõem um currículo baseado em habilidades e competências.

Porém, a atual investida dos reformadores do mercado na educação pública vem trazendo novos e velhos elementos tais como a segmentação curricular, tornando inacessível parte significativa do currículo no Ensino Médio, a partir dos itinerários formativos e aumentando o abismo das desigualdades sociais, pois os únicos itinerários que são obrigatórios, de acordo com a Reforma do Ensino Médio (MPV 746) são o de Língua

Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2016), evidenciando a opção por uma educação instrumentalizadora de mão de obra.

Inicialmente a BNCC coloca em sua introdução que está em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), com o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 1996 e com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCN). Porém, ao examinarmos os referidos documentos, verificamos a incompatibilidade e a divergência no tocante aos objetivos, pois, nenhum dos três documentos citados traz como objetivo a criação de um currículo único. O PNE (2014/2024), elaborado por inúmeros atores da sociedade civil organizada, prevê em suas metas 1, 2, 3, 4, 8, 9 que dizem respeito à educação infantil, ao ensino fundamental e médio, à inclusão, alfabetização, elevação da escolaridade/diversidade e alfabetização de jovens e adultos não impõe a criação de um currículo unificado, muito menos estabelece a diferenciação curricular como é proposta na BNCC do Ensino Médio. Para além disso, a LDBEN 9.394 de 1996 coloca em seu artigo 1º:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, s.p.).

Analisando a LDBEN 9.394 de 1996 podemos verificar que a ideia de uma BNCC única vai contra a constituição do tecido social brasileiro, pois a própria legislação coloca que a educação deve ser diversa e no seu Art. 3º traz princípios a partir dos quais a ideia de um único currículo não poderia vigorar, uma vez que a legislação garante: “II – liberdade de

aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.” (BRASIL, 1996, s.p.).

Ou seja, a BNCC vai contra esses e outros princípios contidos na LDBEN uma vez que cria um currículo padrão, restringindo o acesso a saberes relevantes na aprendizagem do jovem pois defende a não obrigatoriedade dos itinerários formativos. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação básica o que se defende é uma escola que permita a reflexão crítica da realidade e a construção de um currículo que tem “[...] foco nos sujeitos que dão vida ao currículo e à escola” (BRASIL, 2013, p. 1). Assim, podemos questionar como um currículo unificado que não olha para a diversidade brasileira dos campos, das florestas, das águas e das cidades pode dar centralidade aos sujeitos?

Quando olhamos o fundamento da diversidade percebemos como evidencia Katuta (2016) que, historicamente, o processo de colonização operou por meio de estratégias de apagamento das diferenças. O que queremos dizer é que a lógica uniformizante de políticas educacionais que foram criadas desde os anos 1990, durante a avalanche neoliberal e a reforma neoliberal do Estado, operou tentativas de apagamento da diversidade. Quando se defende um currículo único, compreende-se que todas as pessoas em território nacional são iguais e que devem aprender os mesmos conteúdos, ignorando os fundamentos primordiais de uma escola voltada à formação humana para a vida ou como Gramsci (1999) colocava, à formação omnilateral, fundamento da materialidade da vida e da pertinência do conhecimento científico, social e artístico para transformação da sua realidade.

Podemos verificar na BNCC da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio a imposição de competências e habilidades, que pouco dialogam com as realidades dos sujeitos dos campos, das florestas, das

água, dos indígenas, quilombolas e outros povos e comunidades tradicionais e, menos ainda, com as problemáticas vivenciadas pelos mesmos no tocante às ameaças e violências que colocam em xeque seus modos de existência, em função dos processos ligados à reprimarização da economia que mais impactam seus territórios de vida e parte significativa do território nacional. Ainda que não sejam maioria do ponto de vista quantitativo, constituem populações importantes no que se refere a questões ligadas à diversidade socio territorial, cultural, à produção de alimentos no país. De acordo com Silva M. (2007, p. 9) em documento sobre a política nacional de povos e comunidades tradicionais:

Revelaram ser esse público expressivo não só do ponto de vista cultural e social, mas também em números – de 8 a 25 milhões de pessoas, dependendo dos autores – e em cuidado com o território e a biodiversidade – as estimativas são de que cuidam de 25% do território nacional.

Segundo estudo da EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) publicado em 2017<sup>16</sup>, as áreas consideradas urbanas no Brasil representam 0,63% do território nacional e concentram 84,3% da população brasileira, evidenciando, portanto, que grande parte da área territorial do país é rural, embora concentre menor população. No mesmo contexto de ampliação da diversidade das topologias existentes no país, para fins de implementação de políticas públicas e planejamento que tentam apreender a diversidade socio territorial do país, o IBGE vem propondo uma nova metodologia que reclassifica o percentual da população urbana:

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/28840923/mais-de-80-da-populacao-brasileira-habita-063-do-territorio-nacional>.

A publicação, com base em dados de 2010, propõe uma discussão sobre os critérios até então utilizados na delimitação do território nacional, de forma a aprimorar o Censo Demográfico de 2020, para oferecer à sociedade avanços na diferenciação das áreas rurais e urbanas [...] Na proposição da nova topologia a ser utilizada para caracterizar os dois espaços, que adota nova metodologia, a população urbana cai nestes sete anos da data base dos dados utilizados dos 84,4% que vigorava na metodologia até então utilizada para 76%, concentrados em 26% dos municípios. Já 60,4% dos municípios existentes enquadrados como rurais concentram apenas 17% da população total do país. A nova topologia para a caracterização dos espaços urbanos e rurais leva em conta a densidade demográfica, a localização em relação aos principais centros urbanos e o tamanho da população. (OLIVEIRA, 2017, s.p.)

Em outras palavras, 3/4 da população brasileira - aproximadamente 75%, está concentrada em 1/4 dos municípios (25%), enquanto que os outros 1/4 (25%) das pessoas residem nos 3/4 dos municípios (75% do total). É considerando também este contexto que faz sentido questionar a defesa e imposição de um currículo único que, em seu urbanocentrismo, desconsidera a diversidade dos modos de existência dos sujeitos dos campos, das águas e das florestas.

É possível, portanto, afirmar que na perspectiva da educação emancipatória e voltada à autonomia, o currículo imposto na BNCC (Ensino Fundamental e Médio) no contexto de uma reforma de baixo custo em função da EC 95, pouco auxilia a atingir as metas do PNE 2014/2024 de melhoria da qualidade da educação e ampliação da universalização, em uma perspectiva da educação como instrumento de ampliação e fortalecimento da democracia. Os descritores dos documentos (BNCC) sequer estabelecem articulações com as características regionais, fortalecendo a imposição de conteúdos divorciados da materialidade da vida dos educandos e educandas do país.

Em outras palavras, ainda que tenhamos no Brasil o predomínio de população urbana, os sujeitos do campo, das florestas, das águas, os indígenas, quilombolas e povos e comunidades tradicionais compõem 1/4 da população brasileira que habita em aproximadamente 75% de sua área. A distribuição populacional, a organização da economia interna e externa do país são processos que dizem respeito à toda a população brasileira e são fenômenos atravessados pela questão agrária que possui rebatimento na questão social. Assim, como evidenciamos anteriormente, em um currículo que deveria primar pelo respeito à diversidade, cidadania e entendimento da realidade, a pluriversidade dos modos de existência dos referidos sujeitos deveria se fazer presente, o que evidencia ainda mais a desconsideração da heterogeneidade populacional nos documentos prescritos e, portanto, a colonialidade do ser, do saber e do poder.

Quando examinamos a prescrição que a BNCC faz ao Ensino Médio, verificamos indícios de fortalecimento de aprofundamento das desigualdades já existentes no país. Isto porque a ideia de itinerários formativos, ofertados em diferentes arranjos a depender da disponibilidade para a “escolha”, chancela a negação do direito amplo à educação.

Utilizando como estratégia a falsa ideia da possibilidade de escolha dos jovens, o currículo imposto mascara a ilegalidade de diversas redes que negam o acesso aos conteúdos básicos, sobretudo nas escolas das periferias e dos campos, indígenas e quilombolas que historicamente sofrem a falta de profissionais habilitados para lecionar muitas disciplinas, principalmente aquelas ligadas às áreas das ciências exatas e naturais. Ou seja, o “Novo Ensino Médio” viabiliza estrategicamente a possibilidade de escola em um contexto de baixo financiamento, assim, sinaliza que a qualidade da educação a ser acessada no ensino médio estará sujeita à oferta das disciplinas na escola. Neste sentido, é importante interrogar: como os educandos e educandas pobres, negros, indígenas, quilombolas, assentados,

acampados, entre outros irão escolher? Considerando as condições materiais de funcionamento de suas escolas, terão possibilidades de “escolha”? Importante destacar que é muito provável que suas “escolhas” fiquem restritas aos itinerários obrigatórios mínimos, enquanto que os outros, como são opcionais, podem ser ofertados ou não de acordo com as condições materiais dos sistemas de ensino que, em função da EC 95, tendem a piorar a cada ano.

Além dos itinerários básicos das linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, há um itinerário formativo focado na formação técnica e profissional. O retorno da formação técnica e profissional ao “Novo Ensino Médio”, em um contexto de baixo investimento, expressa a opção da política educacional pela agenda neoliberal que pauta uma formação precarizada a fim de atender um mercado cada vez mais flexível para a indústria, o agronegócio, para residentes em áreas portuárias, dentre outras atividades econômicas. Esta formação será a única opção dos trabalhadores, dos periféricos e seus filhos, tornando-os mão de obra barata para os negócios no campo (agro, hidro, mineronegócio e econogócio), e nas cidades de empresas que buscam por mão de obra minimamente qualificada de baixo valor.

Possivelmente essa implementação será articulada com recursos do FUNDEB, pois, a nova legislação da política de fundos prevê possibilidade de dupla matrícula na educação profissional articulada ao itinerário formativo correspondente, conforme reza o artigo oitavo:

§ 3º Para efeito da distribuição dos recursos dos Fundos, será admitida a dupla matrícula dos estudantes: II - da educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no art. 36-C da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do itinerário de formação técnica e profissional do ensino médio, previsto no inciso V do caput do art. 36 da referida Lei (BRASIL, 2020, s.p.).

Este dispositivo, aliado à possibilidade de parte dos recursos do fundo serem usados em parcerias com empresas que fornecem formação profissional, tais como o sistema S<sup>17</sup>, torna-se um eixo indutor de oferta privada do itinerário formativo de formação profissional, ampliando e fortalecendo uma das pautas das reformas neoliberais: as parcerias público-privadas (FREITAS, 2018) que visam drenar os fundos públicos para a iniciativa privada, por meio da estratégia de não investimento no ensino público.

Esta forma de organizar o Ensino Médio chancela a exclusão social já existente e, de certa forma, a amplia ao estabelecer uma seleção prévia de quem pode acessar a universidade e quem deve fazer uma formação técnica em nível médio para inserção em um mercado de trabalho que a cada dia é mais flexível e precarizado.

Em uma perspectiva ampla, é possível afirmar que as reformas neoliberais, juntamente com seus currículos prescritivos, entram em rota de colisão com os princípios historicamente defendidos pelos povos do campo, das águas, das florestas, pelos indígenas, quilombolas, povos e comunidades tradicionais e outros periferizados deste país. Em lugar de oferecer uma educação de qualidade e promover, como indicado no PNE (2014/2024), a universalização da educação básica desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, o Estado brasileiro, aliado ao mercado internacional e nacional dos setores industrial, de serviços, financeiro e agrário, opta por retomar um formato curricular de 30 anos atrás e que reconhecidamente promove a desigualdade<sup>18</sup>. Isso porque impõe a

---

<sup>17</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

<sup>18</sup> Sobre esta questão ver os estudos de Apple (2002) e Freitas (2018).

ampliação das desvantagens curriculares internamente entre aqueles que acessarão diferentes conhecimentos na educação pública e, desta, com as instituições privadas, inserindo no sistema educacional uma falsa ideia de inovação e possibilidade de “escolha” que, provavelmente, induzirá muitos jovens a optarem por uma formação técnica atendendo aos interesses das empresas e das forças produtivas locais por mão de obra abundante e barata.

A educação do campo, indígena e quilombola se contrapõe frontalmente a este projeto educacional e de sociedade e, por meio de suas organizações, tem estabelecido estratégias de enfrentamento a esta avalanche neoliberal na educação que também visa direcionar os poucos recursos públicos da educação às entidades privadas. Irregularidades ligadas à precarização do funcionamento das escolas que já ocorrem historicamente continuam a ser denunciadas como a falta de profissionais habilitados para trabalhar nas escolas dos campos, das águas e das florestas deste país. Evidencia-se por meio destas iniciativas a promoção de um apagamento do direito à diferença e à educação, colocando sob ameaça as conquistas históricas da educação do campo, indígena e quilombola e todo um aprendizado vinculado aos movimentos sociais como afirma Arroyo (2013b, p. 30-31):

O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos [...]. Não é temerário, portanto, supor que essas mobilizações agiram como pedagogos no aprendizado dos direitos sociais; especificamente do direito à educação.

Compreendemos que todo este movimento de congelamento e apropriação privada dos fundos públicos para as áreas sociais, de imposições curriculares articuladas a dispositivos de financiamento desfavoráveis à

educação do campo, indígena e quilombola, tem se desdobrado na interdição dos projetos populares de educação, o que oblitera ou reverbera na fragilização das pautas históricas das lutas pela terra e território. A despeito desse movimento, verificamos a intensificação das lutas, das organizações, das resistências pelo direito destes povos a existir em seus territórios de vida, com suas tradições e modos de produção de existências.

#### **4. À guisa de conclusão**

“Eu quero uma escola do campo; Onde o saber não seja limitado; Que a gente possa ver o todo; E possa compreender os lados. Eu quero uma escola do campo; Onde esteja o símbolo da nossa semente; Que seja como a nossa casa; Que não seja como a casa alheia.” (Gilvan Santos. Construtores do futuro<sup>19</sup>)

Nesta reflexão, evidenciamos o acirramento de disputas de projetos educacionais e societários com distintas concepções de currículos, de escolas, sobretudo em função do recrudescimento das reformas neoliberais em curso há 3 décadas no Brasil. Orquestradas mundialmente, tais reformas tem atentado contra proposições curriculares do campo popular, sobretudo pela imposição curricular e controle (BNCC – Ensino Fundamental e Médio e BNC – Formação Inicial). A educação dos campos, das águas, das florestas, a educação escolar indígena e quilombola têm constituído resistências a tais reformas, dado que fundadas em um paradigma popular de educação que têm como princípio a emancipação, autonomia, a gestão coletiva e democrática da escola. Por isto também constituem resistências à colonialidade do ser, do saber e do poder, e fortalecem o Estado democrático de direitos e a defesa da vida digna para todos.

Demonstramos também que a diversidade do campo brasileiro possui e produz demandas específicas por escolas, cuja identidade está

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.letras.com.br/gilvan-santos/construtores-do-futuro>.

assentada na matriz triádica pluriétnica brasileira indígena, campesina e negra, desconsideradas na BNCC (Ensino Fundamental e Médio) bem como, na BNC formação. Este processo de homogeneização e prescrição nos currículos oficiais indica estratégias dos grupos sociais hegemônicos, denominados de Nova Direita por Apple (2002) visando ampliar o mercado nacional e internacional de produtos e serviços educacionais e, ao mesmo tempo, formar trabalhadores submissos para atuarem no contexto da acumulação flexível.

Evidenciamos que a BNCC (Ensino Fundamental e Médio) e a BNC formação inicial constituem expressões de processos antagônicos aos movimentos de ampliação da pluriversidade na Educação Básica, cerne da Educação do Campo, Quilombola e Indígena. Destacamos também que os tensionamentos e as disputas curriculares não são processos passivos, mas marcados por diversos embates, travados nas lutas pelo direito à educação do e no campo, nos territórios de vida e produção das existências das populações originárias, tradicionais e camponesas que compõem a realidade agrária brasileira.

As disputas atuais no caso ora em foco são fortalecidas pela organização dos militantes dos movimentos sociais, dos partidos políticos, pesquisadores e outras entidades que, em defesa do Estado democrático de direito e da dignidade das existências têm tensionado a esfera política em defesa dos currículos já existentes no país, produzidos por educadores, equipes técnicas, juntamente com as comunidades. É o campo popular que tem feito enfrentamento às reformas neoliberais no país. Como defende desde 2016 a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação): Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola! Sigamos, portanto, fortalecendo as lutas pela liberdade, emancipação e autonomia das escolas que, em um país pluriétnico e de dimensões continentais como o nosso, deve ter currículos produzidos desde o chão da escola por aqueles

que defendem a dignidade das existências em um mundo onde caibam muitos mundos.

## Referências

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Argentina: Clacso, 2000. p. 35-48.

\_\_\_\_\_. Ricardo Antunes: “Pandemia desnuda perversidades do capital contra trabalhadores”. [Entrevista concedida a] SUDRÉ, Lu. **Brasil de Fato**, São Paulo, s.n.t., 27 jun. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/27/ricardo-antunes-pandemia-desnuda-perversidades-do-capital-contra-trabalhadores>. Acesso em: 01 jun. 2021.

APPLE, M. W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. as S. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 40-59

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais e políticas educacionais. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013b. p. 53-58.

\_\_\_\_\_. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Casa Civil: Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB 1/99: Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 13 de abr. de 1999, Seção 1, p. 18.

- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 1/2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 8/2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília, Inep, 2015. p. 404p.
- \_\_\_\_\_. **Medida provisória nº 746 de 2016 (Reformulação do Ensino Médio).** Congresso Nacional: Brasília. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Emenda ao projeto de lei de crédito suplementar e especial.** Brasília: Congresso Nacional, 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 20 dez. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 14.113** de 25 de dezembro de 2020. Casa Civil: Brasília. 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Movimento**. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso em: 12 de maio de 2021.

CALDART, R. S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIN, A. et al (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011. p. 145-187.

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 87-132.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018. 142p.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. 3.ed. São Paulo: Hucitec; Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, USP, 2001. 161p.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolas indígena**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 334p., 2006.

FERREIRA, N. Os desafios do tempo presente e a colonialidade da natureza: intersecções para pensar novas sociabilidades. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**. Dossiê Direitos humanos, sensibilidades e resistências, n. 36, p. 69-90, fev. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., p. 1085-1114, 2014.

- \_\_\_\_\_. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.
- GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere.** Vol. 2: 1931-1937. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- KATUTA, Â. M. A diversidade como fundamento estruturante da formação de educadores do campo. In: SOUZA, M. A. de (Org.). **Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e práticas pedagógicas.** Curitiba: UTP, 2016. p. 53-76.
- \_\_\_\_\_. Reformas Educacionais: retrocessos e resistências na atual conjuntura brasileira. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020.
- MAIS de 80% da população brasileira habita 0,63% do território nacional. Brasília, DF: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Secretaria de Desenvolvimento Agropecuário e Cooperativismo, 2017. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/28840923/mais-de-80-da-populacao-brasileira-habita-063-do-territorio-nacional>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- MELZER, E. E. M. **O movimento da política educacional procampo: uma análise das licenciaturas em educação do campo na região sul do Brasil.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Curitiba, 2020. 341 p.
- MOLINA, M. C.; ROCHA, M. I. A. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.220-253, jul./dez. 2014.
- MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das Atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.
- MUNARIM, A. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. p. 51-63, 2011.

MONTE, N. L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 118-133, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnDPs4zxRgkryQS7RYFLH7S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de Jul. 2021.

OLIVEIRA, N. Nova proposta de classificação territorial do IBGE vê o Brasil menos urbano. **Agência Brasil**, 31 jul. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-07/nova-proposta-de-classificacao-territorial-do-ibge-ve-o-brasil-menos-urbano>.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 4, jul., p. 5-27, 1995.

PINHEIRO, D. de O. **O movimento “todos pela educação”**: o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Curitiba, 2018, 314 p.

PROUS, A. **O Brasil antes dos brasileiros**: a pré-história do nosso país. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad Y Modernidad/Racionalidad. **Perú indígena**, Lima, v. 12, n. 29, p. 11-20, 1992.

\_\_\_\_\_. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados – Dossiê América Latina**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, 01 dez. 2005a.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005b. p. 117-142.

SILVA, M. Saindo da invisibilidade: a política nacional de povos e comunidades tradicionais. **Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 7-9, abr./set. 2007.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, e214130, p. 1-15, 2018.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul-set, 2012.

VAINFAS, R. História indígena: 500 anos de despovoamento. In: BRASIL, IBGE, Centro de documentação e Disseminação de Informações. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p. 35-60.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, Jan.-Jul., 2019.

## Pósfacio

*Maria do Socorro Silva*<sup>1</sup>

[...] a defesa da escola pública, laica, gratuita, comprometida com o conhecimento científico, a liberdade de cátedra, o fortalecimento das políticas de cotas, o compromisso com um real universalismo em que caibam todos os rostos, as práticas antirracistas e contra as discriminações estarão na ordem do dia, sob risco de pesadas derrotas civilizatórias. (LEHER, 2019)

A publicação do volume 4 do Diálogos Críticos com a temática: *Diversidade e autonomia x padronização e controle na educação pública: projetos em disputa*, evidencia o compromisso do coletivo de professoras/es e pesquisadoras/s da educação básica e superior de diversas instituições e territórios de resistência política e epistêmica na defesa da escola pública, gratuita, laica, com gestão participativa e democrática e socialmente comprometida com a emancipação humana, a autonomia e a diversidade.

Discutir padronização e controle como contraposição à autonomia e diversidade nas políticas educacionais, torna-se um tema muito caro para este momento, porque estamos no redemoinho do marco das contrarreformas neoliberais e conservadoras, que de forma ostensiva implementam um ajustamento da política educacional brasileira à agenda internacional que considera a educação como fator fundamental para a formação do “capital humano” necessário aos requisitos de ajuste de fluxo na agenda do capitalismo mundial.

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal de Campina Grande. Vinculada ao Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a Licenciatura em Educação do Campo. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Prática Pedagógica- Nupeforp. Doutora em Educação pela UFPE.

No Brasil, no final dos anos de 1970, e início dos anos de 1980 com a emergência de movimentos sociais protestando contra o regime militar, o ressurgimento do novo sindicalismo, a emergência de movimentos sociais do campo, novas reivindicações vão aparecer na perspectiva de uma ampla reforma democrática do Estado brasileiro, a retomada da luta pela Reforma Agrária e a defesa da Amazônia, a reivindicação por igualdade de direitos e de condições de acesso a esses direitos, principalmente com a organização dos movimentos – negros, feministas, indígenas, homossexuais e outros – apontavam para uma pauta político-cultural de combate aos preconceitos e estereótipos que inferiorizavam e/ou invisibilizavam diferentes grupos sociais, especialmente nas políticas educacionais.

Os termos diversidade e diferença, igualdade e equidade passam muitas vezes a serem usados de forma indiscriminada a partir deste período, ao mesmo tempo como pauta de lutas dos movimentos sociais do campo e da cidade, mas também das discussões de distintas perspectivas teóricas que se ocupam dessa temática, de mudanças da matriz de políticas públicas, bem como compatibilizar nas políticas públicas as exigências de respeito à diferença reivindicadas por grupos sociais sem restringir-se ao relativismo cultural. Ao mesmo tempo, trazem a ideia de igualdade como algo inerente a nossa humanidade e à diferença que nos caracteriza como seres históricos e sociais determinados pelo contexto, o que contribui para desnudar os mecanismos de subalternização e opressão a que estamos submetidos.

A vitória de Fernando Henrique Cardoso para a presidência da República em 1995, demarca a instauração no Brasil do projeto capitalista neoliberal. Para obtenção do consentimento da população às novas diretrizes neoliberais, com vistas a disseminação de um novo padrão de sociabilidade viabilizaram a naturalização da relação público-privado na execução das políticas sociais e a efetivação de uma nova forma de gestão

governamental, baseada na avaliação dos resultados das políticas estatais, na privatização, no discurso da liberdade individual e no empreendedorismo como elemento fundante das relações econômicas e sociais.

O Banco Mundial dita e controla os princípios, as concepções e as diretrizes das políticas educacionais direcionadas para os países periféricos, expressas no Brasil, nos reformadores empresariais da educação (tão bem analisados em diferentes artigos deste volume), passam a influenciar a formulação da legislação educacional com atuação em vários setores do Ministério da Educação e do Conselho Nacional da Educação, por ressonância nas agendas dos estados e municípios.

Uma das estratégias consiste na padronização e controle do conhecimento, da política educacional e da escola pública para atender as mudanças na produção capitalista. Importante destacar, por exemplo, que uma das primeiras tentativas nessa direção, ocorreu ainda no governo FCH, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997. Apesar de não serem obrigatórios, estes se constituíram em orientações mais detalhadas sobre cada disciplina, numa articulação com as Matrizes de Referências, que subsidiaram a elaboração do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

A evidência disto, foi sua disseminação nas redes públicas estaduais e municipais, pois, em todas as escolas do território brasileiro, vamos encontrar os PCN's nas mãos das coordenações pedagógicas das Secretarias de Educação, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais, formuladas no mesmo período – que traziam uma perspectiva da autonomia, da diversidade, da inclusão social - eram desconhecidas pelos gestores/as e professores/as.

Nos 13 anos dos governos Lula e Dilma Rousseff, a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Essas mudanças foram resultado da pressão

política vinda de setores populares. Uma variedade de reivindicações trazidas pelos movimentos sociais mudou a agenda da educação no país a partir dos primeiros anos da última década. Pela primeira vez, as populações afrodescendentes e indígenas, os movimentos sociais e sindicais do Campo, entre outros, tiveram espaço na agenda educacional do país e nos espaços de formulação das políticas educacionais. Foram realizadas diversas alterações na legislação, dentre as quais podemos citar: a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e a conquista do marco normativo da Educação do Campo.

Com o apoio nas análises do filósofo István Mészáros, é possível compreender que, de tempos em tempos, o capitalismo enfrenta crises violentas, que não advêm de fatores exógenos, mas que fazem parte do seu próprio sociometabolismo, isso nos ajuda a compreender a crise vivenciada pelo capitalismo mundial, a partir do estouro de uma bolha imobiliária nos Estados Unidos, sem o acompanhamento da renda da população, e que se tornou uma das maiores crises vivenciadas pelo capital.

Essa crise do capitalismo somente se evidencia no Brasil, quando as elites, a partir de junho de 2013, foram para as ruas disputar a direção política das manifestações, e impor sua pauta conservadora. A violência discursiva usada para orquestrar o impeachment da Presidenta Dilma, manifestada em movimentos que se auto identificaram como de direita ou de extrema direita, na defesa da família, de Deus, da propriedade, dos valores morais e do retorno do regime militar deram a tônica na defesa do capitalismo financeiro e neoliberal.

Essa perspectiva se materializa nas políticas educacionais sob a forma de militarização das escolas, nas parcerias entre o empresariado – capital privado com o poder público, na padronização curricular com a aprovação da BNCC e da BNC, com o congelamento da carreira e salários dos

professores/as, e a contestação do lugar da escola como espaço de formação humana e de produção do conhecimento.

Vamos ter cada vez mais um aprofundamento do dualismo da escola – escola das elites e das classes populares com o desmonte da Educação Básica e sua desarticulação com o Ensino Superior, com o estreitamento curricular e da formação docente. Assim, a escola é separada da sociedade, seus objetivos vão sendo restritos a si mesma, a exemplo do “direito de aprender” ao afirmar que o trabalho da escola encerra-se nas “aprendizagens essenciais”, as quais, nas reformas atuais, se restringem a um núcleo de habilidades e conteúdos voltados a dez competências gerais que assumem o lugar dos objetivos da Educação Básica.

Tudo isso se aprofunda com a Crise Sanitária e Humanitária, com a pandemia do Covid 19, e, que evidenciou ainda mais a crise do capitalismo no mundo, na qual as contradições e os processos de espoliação entre ricos e pobres e entre as nações só fez aumentar, explicitando as desigualdades sociais econômicas (privatizações, redução e flexibilização da proteção ao trabalho, desmonte dos direitos sociais, destruição da natureza), e o aumento da opressão no aniquilamento sutil e despótico das diferenças: seja sexual, étnico-racial, geracional, estético, territorial entre outras, ao mesmo tempo em que há uma resistência cotidiana a esta padronização e controle realizada por pessoas, coletivos sociais, científicos e movimentos sociais do campo e da cidade.

O controle da educação com a intensificação do uso das tecnologias, principalmente com a adoção do ensino remoto, tem operado de uma forma centralizada para esta padronização (questões abordadas com bastante aprofundamento em volumes anteriores da Diálogos Críticos), geram também uma cultura organizacional nas escolas de medo, insegurança, cansaço físico e mental que tem colocado a categoria dos

profissionais da educação numa situação de extrema instabilidade profissional e pessoal.

Por isso, estamos convocados para resistir e para (re)existir com autonomia nas salas de aulas, nas escolas, nas comunidades, nos assentamentos, nas ruas e espaços públicos num processo de resistência ativa, e de reafirmação do diálogo intercultural entre os diferentes, conforme nos coloca o sociólogo português Boaventura Santos, “temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza”. Este Volume 4 dos Diálogos Críticos é mais uma ferramenta potente neste processo de resistência.

Sumé, 04 a 08 de outubro (semana da visibilidade dos Povos Ciganos)

## **Sobre os autores, autoras e organizadores**

### **Ana Cláudia Carvalho Giordani**

Possui graduação em Geografia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2008) e mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (2010) cuja dissertação intitulada Geografia escolar: mediação pedagógica na autoria de objetos de aprendizagem por alunos, enfocou a temática da educação geográfica na interface com as Tecnologias da Comunicação e Informação. Coursou a especialização: O ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade UFRGS (2012). Fez doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia na UFRGS, na linha de pesquisa Ensino de Geografia. Atualmente é professora na Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Geografia Escolar, com ênfase em cartografia, atuando principalmente nos seguintes temas: cibercultura, objeto de aprendizagem, ensino e aprendizagem. E-mail: aninhagiordani@gmail.com.

### **Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira**

Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1993) e Mestre em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (2000). Em 2009, na condição de Bolsista da CAPES, concluiu o Doutorado, na Universidade de Valencia (Espanha), vinculada ao Programa de Estudos Sociais e Políticos da Educação, do Departamento de História da Educação e Educação Comparada (Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, trabalhando principalmente com: educação contextualizada, educação do campo e diversidade, alfabetização e educação de jovens e adultos, arte-educação e educação ambiental. E-mail: ana.oliveira@cedu.ufal.br.

### **André Almeida Santos**

Mestrando pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - PPGER. Licenciado em Pedagogia: Habilitação em Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC - X), e Licenciado em História na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC - X). Desde 2004 atua no Ensino Público Municipal como professor na disciplina de História na Escola Joaquim José de Almeida em Teixeira de Freitas. É

coordenador pedagógico da rede estadual desde 2019 no Colégio Estadual Professora Jane Assis Peixoto (Nova Viçosa/Posto da Mata). Faz parte da direção da APLB/Sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras da rede pública municipal e estadual na Delegacia Extremo Sul, sendo vice-diretor e responsável pelo departamento de imprensa e Comunicação. Também é membro do grupo de Pesquisa Práticas e Representações Culturais em algum Lugar do Mundo e do Grupo de Estudos Pedagogia Histórico-Crítica - PHC (2018) UNIOESTE/HISTEDOPR. E-mail: coordenadorandrejn@gmail.com.

### **Ângela Massumi Katuta**

Possui Licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (1990, 1992), mestrado em Desenvolvimento Regional e Planejamento Ambiental pela UNESP (1997) e doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é professora adjunta do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Paraná-Setor Litoral. Tem experiência e publicações na área de Educação, com ênfase em formação de professores (inicial e continuada), educação do campo, ensino de Geografia e cartografia para escolares, atuando principalmente com os seguintes temas: epistemologia e ensino de geografia, cartografia para escolares, educação movimentos sociais, formação docente inicial e continuada, formação de educadores de comunidades tradicionais (faxinalenses, cipozeiros, quilombolas, pescadores de ilhas fluviais e marítimas, entre outros), educação do campo, linguagens e ensino da geografia, expressões culturais e modo de vida, mídia impressa e ensino de geografia. Atua como orientadora e professora do PDE no estado do Paraná desde 2007. Orienta e ministra aulas no Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná. E-mail: angela.katuta@gmail.com.

### **Antonio Marcos da Conceição Uchoa**

Doutorando em Educação pela UFPE, Mestre em Educação Profissional pelo IFRN (2015), especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA (2011), e possui graduação em Pedagogia com habilitação em Educação de Adultos pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (2006). Atualmente é Pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, atua como Auxiliar para assuntos relativos ao Proeja FIC da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do IF Sertão-PE. É membro do Comitê Editorial da Editora FI, na Série: Diálogos Transdisciplinares em Educação e é membro do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco e do Fórum Regional de EJA do Sertão do São Francisco. E-mail: antonio.uchoa@ifsertao-pe.edu.br.

### **Arlete Ramos dos santos**

Pós-doutorado em Educação e movimentos sociais do campo pela UNESP, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010) e doutorado em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Atualmente é professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuando na graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão educacional, administração escolar, burocracia estatal e privada, organização o trabalho pedagógico, educação do campo, Educação de Jovens e Adultos, políticas educacionais e movimentos sociais do campo. É membro da equipe de professores do Programa de Pós-Graduação e em Educação Básica da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, orientando alunos principalmente sobre temáticas que envolvem os movimentos sociais, a educação do campo e as políticas educacionais. É parecerista Ad hoc de vários periódicos e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade - GEPEMDECC/CNPq e é Professora formadora do Instituto Anísio Teixeira - IAT. E-mail: arlerp@hotmail.com.

### **Celi Nelza Zulke Taffarel**

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (1976), especialização em Ciências do Esporte pela Universidade Federal de Pernambuco (1980), mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1982), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas(1993) e, Pós--Doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha, (1999). Atualmente é professora titular da Universidade Federal da Bahia, ex-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE (Gestões 1987-1989 e 1989-1991). Ex-secretária Geral do ANDES-SN (Gestão 2002- 2004). Ex-diretora da Faculdade de Educação da UFBA (Gestão 2008-2012). Pesquisadora de Produtividade do CNPq. Tem experiência na área de Ciências do Esporte, e Ciência da Educação, com atuação nas problemáticas significativas, a saber: formação de professores, produção do conhecimento científico, políticas públicas e trabalho pedagógico. A ênfase na Educação Física e Esporte é atuando principalmente nas seguintes áreas: Ciências da Saúde com ênfase nas bases e fundamentos da Educação Física e Esporte e, nas Áreas de Ciências Humanas com ênfase nos temas Trabalho Pedagógicas, Formação de Professores, Produção do Conhecimento, Políticas Públicas de Educação e da Educação

Física, Ciência do Esporte. A ênfase na Educação é com Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação. E-mail: celi.taffarel@gmail.com.

### **Cleide Carvalho Matos**

Doutora em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA, 2016). É Professora Adjunto II da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó, Breves, exercendo a docência no curso de Pedagogia. Tem experiência nos seguintes temas: formação de professores, didática, currículo e educação do campo. É pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo (NEPEC). E-mail: cleidematos@ufpa.br.

### **Cristiana de Cerqueira Silva Santana**

Pós-doutorado em Arqueologia (UFS); Doutorado e Mestrado em Geologia com pesquisas em Arqueologia Pré-Colonial (UFBA). Estágio de doutorado em Arqueologia Pré-Histórica na Universidade do Algarve (UALG), Portugal. Licenciatura em Ciências Biológicas (UFBA). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) onde leciona na graduação em Biologia, no Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental e na especialização em Meio ambiente, Educação e Sustentabilidade no Semiárido. Coordena o Laboratório de Arqueologia e Paleontologia da UNEB. Desenvolve pesquisa e extensão em Arqueologia; Paleontologia; Ecologia Humana; Educação Científica e Educação Patrimonial. E-mail: ccsilva@uneb.br.

### **Ehrick Eduardo Martins Melzer**

Possui graduação em Química: Licenciatura pela Universidade Federal do Paraná (2010), mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA pela Universidade Federal do Paraná (2012) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2020). Atualmente é professor da Universidade Federal do Paraná. É editor da Revista Debates no Ensino de Química (REDEQUIM) na linha de Debates em Currículo e Políticas Públicas para o Ensino de Química. Também é criador e coordenador do Laboratório de Estudos em Lucidicidade, Tecnologia e Comunicação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de química, educação do campo, transposição didática, ensino de ciências, ludicidade/lúdico e didática das ciências. E-mail: ehrickmelzer@ufpr.br.

**Eliane Miranda Costa**

Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, com período sanduíche na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Especialista em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade e Licenciada em Pedagogia pela UFPA. Professora Adjunto I da UFPA, Campus Universitário do Marajó-Breves, exercendo a docência no curso de Pedagogia. Trabalha com os seguintes temas: Formação Docente, Educação do Campo, Povos Tradicionais, Cultura Material Escolar, Patrimônio e Memória. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Arqueologia na Amazônia Marajoara (GEPEAMA). E-mail: elianec@ufpa.br.

**Erika Maria de Oliveira Santos**

Graduanda em Pedagogia – Universidade Federal de Alagoas. Arapiraca/Alagoas. E-mail: erikaoliveira0917@gmail.com.

**Francilene de Aguiar Parente**

Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Pará. É docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/*Campus* Universitário de Cametá/UFPA) e Professora de Antropologia da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA) – *Campus* Universitário de Altamira. E-mail: faparente@gmail.com.

**Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo**

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica - São Paulo (2013). É professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará/*Campus* Universitário de Altamira, onde atua nas áreas de Didática, Currículo, Avaliação e Estágio Supervisionado. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Currículo e Cultura (GEPECC). E-mail: irlanda@ufpa.br.

**Jane Marinho da Silva**

Graduada em Pedagogia (2009) pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Mestrado em Educação, na linha de História e Política (2012) pela UFAL; Doutora em Educação, na linha de História e Política (2016) pela UFAL. Docente do Magistério Superior da Universidade Federal de Alagoas/ *Campus* Arapiraca, lotada no curso de Pedagogia, na área

de História e Política. Atua principalmente nos seguintes temas: Política Educacional Brasileira; Formação de Professor; Trabalho e Educação; Reestruturação produtiva do capital; Reestruturação produtiva e mecanização do setor sucroalcooleiro; Escolaridade e perfil profissional dos trabalhadores cortadores de cana; Estado; Políticas Públicas. E-mail: jane.marinho@arapiraca.ufal.br.

### **Ivânia Paula Freitas de Souza Sena**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, Especialização em Gestão Pública Contemporânea também pela Universidade do Estado da Bahia. É Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia-Campus VII- Senhor do Bonfim. Membro do Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (CAECDT). Tem experiência na área de Educação Escolar e não escolar, na militância em Ong's e Movimentos Sociais. Atua principalmente nos seguintes temas: Estágio e prática docente, Educação do Campo, Educação Contextualizada no Semiárido, Gestão Educacional, Educação de Jovens e Adultos, Práticas Pedagógicas contextualizadas; Mobilização Social; Educação e Desenvolvimento Territorial. E-mail: ipfsouza@uneb.br/ ivaniapaula.freitas@gmail.com.

### **Luyanne Catarina Lourenço de Azevedo**

Mestra em Geografia pelo programa Produção Social do Espaço: Natureza, Política e Processos Formativos em Geografia, da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), na linha de Ensino de Geografia. Licenciada e Bacharela em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua na área de Ensino de Geografia, com ênfase nas relações Étnico-raciais, de Gênero e suas Interseccionalidades. Também tem interesse pelas áreas de formação e produção autoral docente e políticas educacionais. E-mail: luyanne.azevedo@gmail.com.

### **Marize Souza Carvalho**

Possui graduação em Licenciatura em Ciências Sociais e Bacharelado em Antropologia, Especialização em Hebeatria (adolescência) e Metodologia do Ensino Superior, Mestrado em Educação (2005) e Doutorado em Educação (2011), pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo -

GEPEC/FACED/UFBA. Ex-consultora do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD na Secretaria de Alfabetização Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. Tendo trabalhado ao longo dos anos com as temáticas: Políticas Públicas; Educação do Campo; Educação e Movimentos Sociais; Formação de Professores e Educação Profissional. E-mail: msc@ufba.br.

### **Marcos Marques Formigosa**

Doutorando em Ensino na Universidade do Vale do Taquari (Univates - RS). Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciado Pleno em Matemática (UFPA). Professor Assistente II da Universidade Federal do Pará. Membro da Rede Internacional de Etnomatemática; Membro da Associação Brasileira de História Oral (ABHO); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Etnos do/no Xingu (GEPPEX). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPEME/UFPA); Coordenador do Fórum Regional de Educação do Campo da Transamazônica e Xingu. Atua principalmente nos seguintes temas: educação matemática; ensino de matemática; etnomatemática; alfabetização matemática; ensino de ciências; etnofísica; educação do campo; educação ribeirinha; formação de professores de ciências e matemática; políticas públicas para o campo; movimentos sociais; educação não-formal; extensão rural; ações de desenvolvimento. E-mail: mformigosa@ufpa.br.

### **Maria das Graças S. Ribeiro**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2006), especialização em Psicopedagogia (2009/2010), Gestão Escolar (2015), Ciências da Educação (2017) e Mídias na Educação (2017). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Escolar desde 2013. Atualmente, faz Mestrado em Ciências da Educação pela UDS - UNIVERSIDAD DE DESARROLLO SUSTENTABLE. O foco principal reside em ampliar a gama de conhecimentos para aplicá-los na práxis educativa como docente e gestora, principalmente no contexto da educação do campo. Mais recentemente, foi aprovada na seleção para o Mestrado Acadêmico em Educação pela UESB - Universidade do Sudoeste da Bahia na Linha de Pesquisa 1 - Políticas Públicas Educacionais, o qual encontra-se cursando. E-mail: galribo6@yahoo.com.br.

### **Maria Elizabeth Souza Gonçalves**

Professora da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Campus de Senhor do Bonfim. Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade do Estado da Bahia (1992),

especialização em Gestão Educacional (2003), mestrado em Ciências da Educação (2008), mestrado em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (2018) pela Universidade do Estado da Bahia (2018), doutoranda em Ecologia Humana pelo PPGECO/UNEB. Membro do Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (CAECDT). Experiência profissional e produção acadêmica com ênfase nas áreas de Educação do Campo, Gestão Educacional, Políticas Educacionais, Ecologia Humana e Epistemologias do Sul. E-mail: lizabethgoncalves@hotmail.com.

### **Maria Raimunda Saraiva Brito**

Possui pós graduação - especialização em Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Amazonas. Graduação em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Amazonas (2002). Foi Coordenadora do Projeto Ciência na Escola (PCE) no ano de 2013. Sou professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Estadual Eduardo Sá pela Secretaria de Estado de Educação e qualidade de Ensino do Amazonas - SEDUC-AM. Tem experiência na área de Biologia Geral, com ênfase em Biologia Geral. E-mail: mariasaraiva1984@gmail.com.

### **Miguel González Arroyo**

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1970), mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (1974) e doutorado (PhD em Educação) - Stanford University (1976). É Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Foi Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural. Acompanha propostas educativas em várias redes estaduais e municipais do país. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, cultura escolar, gestão escolar, educação básica e currículo. E-mail: g.arroyo@uol.com.br.

### **Salomão Mufarrej Hage**

Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison (1999) e doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). É professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. É bolsista produtividade do CNPq. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em

Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo e Coordena a Escola de Conselhos Pará: Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros Tutelares e de Direitos da Amazônia Paraense. É membro da Rede Universitas e pesquisador do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD/Amazônia), o qual integra as instituições UNIFAP, Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Estadual de Roraima (UERR). Participa do Núcleo de Estudos em Currículos e Processos Formativos de Educadores e Educadoras nas Amazônias, é membro da Rede de Estudos em Educação Superior Universitas, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). E-mail: salomao\_hage@yahoo.com.br.

### **Vanessa Thomazini da Silva**

Mestra em Ensino de Biologia pela Universidade Federal do Espírito Santo -UFES(2019); Possui especialização em Oratória, Transversalidade e Didática da Fala para Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo -UFES (2019); Especialização em Docência Superior pela Faculdade do Sul da Bahia -FASB (2015); Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Bahia -UNEB (2013). Atua na Educação Básica desde 2013, atualmente desenvolve suas atividades na rede pública do Estado da Bahia. E-mail: vthomazini.bio@gmail.com.

### **Vivianne Nunes da Silva Caetano**

Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Pará-UFPA (2018).Mestre em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores, Universidade do Estado do Pará-UEPA, (2013).Especialista em Informática e Educação, Universidade do Estado do Pará-UEPA (2004) e Psicopedagogia Clínica e Institucional, Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO (2010). Graduada em Pedagogia, Universidade Federal do Pará-UFPA (2002). Atualmente é professora efetiva do magistério superior na Universidade Federal do Pará - UFPA, com lotação na Faculdade de Educação e Ciência Humanas - Campus Universitário do Marajó - Breves - Pará. Áreas de atuação: Formação de Professores, Educação do Campo, Classes Multisseriadas/Multianos, Populações Tradicionais, Alimentação ribeirinha, Programa Bolsa Família, Psicopedagogia, Informática Educativa, Tecnologias na Educação. E-mail: vns@ufpa.br.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



**[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)**  
**[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)**