

A ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal

COLETÂNEA DIÁLOGOS CRÍTICOS
VOLUME 6



Organização:
Átila de Menezes Lima
Cristiane Ferreira de Souza França
João Cesar Abreu de Oliveira Filho
Lorena Ferreira de Souza Almeida

A presente obra tem grande valia para a produção intelectual combativa na trajetória histórica no campo da educação, pois se posiciona na luta de classes e elucida os caminhos trilhados pela ideologia burguesa na mercantilização da educação estabelecida no contexto da crise estrutural do capital. [...] Os processos sociais que visam a reprodução ampliada do capital estão intimamente ligados aos processos educacionais. No contexto atual, a educação é, para a burguesia, um instrumento que subsidia a reestruturação produtiva do capital. Com esta finalidade, a função social da escola é conformar as subjetividades humanas frente às barbáries postas pelo capital no seu processo de reprodução ampliada.

Janeide Bispo dos Santos Universidade do Estado da Bahia
(UNEB)

Tive o privilégio de ter acompanhado, aprendido e saber denunciar e anunciar com os trabalhos Diálogos Críticos produzidos pela Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública – REDAP, em que este livro é o sexto deles, cuja ênfase recaiu sobre a ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal. Denunciar, através do conhecimento crítico, o processo e os sistemas de ações normativas, e normatizantes, deste período, no Brasil de devastação da Educação nacional, é inevitável. E é essa a denúncia que vem sendo feita pela REDAP, ao enfatizar a lógica destrutiva da existência estratégica do capital em relação à Educação, um recurso dos atores hegemônicos, cujas normas se constituem em um condicionador da (des)ordem, da dispersão de racionalidades neoliberais que influenciam direta e indiretamente na organização da escola, da universidade, da formação e do trabalho (não apenas docente) e sua (re)produção social.

José Erimar dos Santos Universidade Federal Rural do Semiárido
(UFERSA)



DÍ COLETÂNEA
LO
REDAP GOS
CRÍTICOS
VOLUME 6

Conselho Editorial

Dr^a. Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira (UFAL)

Dr. Adson dos Santos Bastos (UNEB)

Dr. Álamo Pimentel (UFSB)

Dr. Adelson Dias de Oliveira (UNIVASF)

Dr^a. Arlete Ramos dos Santos (UESB)

Dr.a Cleide Carvalho de Matos (UFPA)

Dr. Fábio Dantas de Souza Silva (UEFS)

Dr^a. Edonilce da Rocha Barros (UNEB)

Dr. Elmo de Souza Lima (UFPI)

Dr. João César Abreu de Oliveira Filho (IFCE)

Dr^a. Jussimária Almeida dos Santos (UniAraguaia)

Dr. José Aurimar dos Santos Angelim (IF-BAIANO)

Dr. Luciélío Marinho da Costa (UEPB)

Dra. Mariana Esteves de Oliveira (UFMS)

Dr^a. Marilene Santos (UFS)

Dr. Rafael Alberto González González (UPEL e Universidad de Carabobo - UC, Venezuela)

Dra. Rita Gomes do Nascimento (Flacso-Brasil)

Dr. Roberto Marques (UFRJ)

Dr^a. Salette Valesan Camba (Flacso-Brasil)

Dr. Salomão Mufarrej Hage (UFPA)

Dr^a. Terciana Vidal Moura (UFRB)

A ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal

Átila de Menezes Lima
Cristiane Ferreira de Souza França
João Cesar Abreu de Oliveira Filho
Lorena Ferreira de Souza Almeida
(Organizadores)

2024



O conteúdo dos textos publicados é de inteira responsabilidade dos autores e autoras. A obra está sob a Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Compartilha Igual 4.0 Internacional

Diagramação: Ianarah Quise F. Sena

Revisão: Cristina Thuyly P. V. Póvoa & Juscelita Rosa S. F. de Araújo

Capa: Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

Editor Chefe: Américo Junior Nunes da Silva

Editora Executiva: Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

Assessora de Marketing: Ianarah Quise F. Sena

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A ideologia do capital e a mercantilização
da educação no contexto neoliberal [livro
eletrônico] : coletânea de diálogos críticos :
volume 6 / organizadores Átila de Menezes
Lima...[et al.]. -- Senhor do Bonfim, BA :
Nova Terra Editora, 2024. -- (Diálogos
críticos ; 6)
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Cristiane Ferreira de Souza
França, João Cesar Abreu de Oliveira Filho, Lorena
Ferreira de Souza Almeida.

Bibliografia.

ISBN 978-65-983498-0-6

1. Diálogos 2. Educação 3. Educação - Coletâneas
I. Lima, Átila de Menezes. II. França, Cristiane
Ferreira de Souza. III. Oliveira Filho, João Cesar
Abreu de. IV. Almeida, Lorena Ferreira de Souza.
V. Série.

24-207586

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Diálogos : Educação 370

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253



[10.62987/novaterraeditora.livroe202401](https://doi.org/10.62987/novaterraeditora.livroe202401)



Educar é colocar fim à separação entre Homo faber e Homo sapiens; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. (...) transformar essas ideias e princípios em práticas concretas é uma tarefa a exigir ações que vão muito além dos espaços da sala de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos.

(Ivana Jinkings - Prefácio: Educação para além do capital de István Mészáros, 2005).

A Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública

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.



Tem como objetivo, 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 da avaliação.

Ao mesmo tempo, a Rede visa mobilizar os sujeitos envolvidos com o campo educacional – professores, estudantes, gestores, técnicos, responsáveis, lideranças comunitárias, movimentos sociais e sindicais – para atuarem pela afirmação da autonomia, da diversidade e emancipação como referências fundamentais na formulação, implementação e controle social das políticas educacionais em nosso país.

A Coletânea Diálogos Críticos tem o compromisso de fortalecer as teorias e práticas contra-hegemônicas no campo educacional brasileiro, apresentando estudos e debates que trazem à cena as investidas do capital nas últimas três décadas, apontando um sólido campo teórico para resistência ativa à essas propostas.

Sumário

Prefácio.....	11
----------------------	-----------

Janeide Bispo dos Santos

Apresentação	16
---------------------------	-----------

Átila de Menezes Lima; Cristiane Ferreira de Souza França

Capítulo I	21
-------------------------	-----------

Atuais reformas curriculares e a educação profissional: qual o projeto para a classe trabalhadora?	21
---	-----------

Ilma da Silva Cabral; Marize Souza Carvalho



Capítulo II.....	67
-------------------------	-----------

Educação para o lucro, educação para além do capital	67
---	-----------

Ana Elisa Antunes de Oliveira; Gustavo Araújo

Capítulo III	97
---------------------------	-----------

Educação do Campo: o que não perder do percurso e quais nossas tarefas prioritárias.....	97
---	-----------

Roseli Salete Caldart

Capítulo IV.....	117
-------------------------	------------

A formação de professores e a educação do campo em debate: desvelando as contradições da BNCC	117
--	------------

Arlete R. dos Santos; Cláudia B. Silva, Tihara R. Pereira

Capítulo V	158
-------------------------	------------

Mobilização dos movimentos sociais do campo por um processo educativo com princípio na emancipação humana.....	158
---	------------

José Romildo P. Lima; Maria Jucilene L. Ferreira; Antônia Euza C. de Sousa

Capítulo VI.....	188
-------------------------	------------

Atravessamentos tecnológicos, ética e a educação na sociedade do capital	188
---	------------

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

Capítulo VII	259
---------------------------	------------

Militarização de escolas: ideologia do capital rumo à barbárie	259
---	------------



Capítulo VIII..... 309

Celi N. Z. Taffarel; Marize S. Carvalho; Irinaldo D. Silva; Pedro H. F. de Melo

 Formação de professores(as): concepção ontológica e epistemológica da práxis309

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Capítulo IX..... 339

Entrevista com a Dra. Amanda Moreira da Silva (UERJ) - A precarização do trabalho docente no século XXI: a ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal339

André Almeida Santos

Posfácio..... 364

José Erimar dos Santos

Autores(as) e Organizadores(as) 371

Prefácio

A presente obra tem grande valia para a produção intelectual combativa na trajetória histórica no campo da educação, pois se posiciona na luta de classes e elucida os caminhos trilhados pela ideologia burguesa na mercantilização da educação estabelecida no contexto da crise estrutural do capital. O capitalismo atual, em sua fase imperialista e mundializada, tem orquestrado ações que visam a desvalorização da força de trabalho. Neste sentido, vem usando as estruturas políticas e jurídicas dos estados-nações que culminam com a destruição dos postos de trabalho e dos direitos sociais adquiridos pela classe trabalhadora. O modo de produção capitalista, em sua dinâmica interna, se constitui a partir do antagonismo estrutural estabelecido entre o capital e o trabalho.

A educação escolar, como todos os temas da sociedade burguesa, também se dinamiza no bojo dessas contradições que têm interesses e concepções divergentes em decorrência da contraposição dos projetos históricos das classes que estão em disputa. Na correlação de forças, por dominar as forças produtivas, a classe burguesa controla educação que é direcionada à classe trabalhadora.





Os processos sociais que visam a reprodução ampliada do capital estão intimamente ligados aos processos educacionais. No contexto atual, a educação é, para a burguesia, um instrumento que subsidia a reestruturação produtiva do capital. Com essa finalidade, a função social da escola é conformar as subjetividades humanas frente às barbáries postas pelo capital no seu processo de reprodução ampliada. Articuladas às avaliações externas-censitárias, uma das ações dessa ofensiva se concretiza por meio das reformas curriculares. Tais reformas têm o intuito de retirar do currículo escolar as teorias e métodos de ensino que buscam a elevação da capacidade teórica dos indivíduos da classe trabalhadora em favorecimento do ensino sem ciência, pautado, sobretudo, no neoescolanovismo e no neotecnicismo.

O primeiro pressupõe uma escola que valida as desigualdades e as entende como algo natural e impossível de ser superado. O papel do/a professor/a é de acompanhante, facilitador e animador de meios para o(a) aluno(a) aprender a aprender. A prática pedagógica é focada na valorização das narrativas do cotidiano e na secundarização dos conhecimentos científicos, visa formar pessoas resilientes com competências socioemocionais para resolver seus problemas.

Na mesma linha, no neotecnicismo a escola fundamenta-se nos pressupostos de racionalidade, da eficiência, da produtividade

e na suposta neutralidade científica. O(a) professor(a) é um(a) técnico(a) operacional organizador(a) dos meios condutores do ato pedagógico. A prática pedagógica é focada na técnica operacional de uma engrenagem sem análise de interferências subjetivas que ponha em risco sua eficiência em relação ao aprender a fazer, pois visa formar sujeitos/as tecnicamente adaptados ao mercado. Tratam-se de uma formação humana unilateral.

No contexto da luta de classes, na contramão da perspectiva burguesa de educação unilateral, situa-se o projeto histórico da classe trabalhadora e sua posição em defesa de uma concepção de educação que dê as condições para o desenvolvimento efetivo das diversas potencialidades do ser humano. Ou seja, uma educação omnilateral. Na contradição, se instala a disputa entre formação unilateral-omnilateral.

O capitalismo imperialista ampliou os impactos estruturais que incidem no arranjo espacial e nas práticas espaciais da classe trabalhadora. Na lógica da organização geográfica do capitalismo, as contradições da natureza-território não se separam das contradições da sociedade-força de trabalho. Os problemas estruturais da produção capitalista impactam na troca orgânica entre homem e terra, na concentração urbana da população, no intenso processo de destruição do campesinato proveniente do estabelecimento da grande propriedade privada fundiária, na

intensa exploração do solo e na poluição dos mananciais pelo uso intensivo de agrotóxicos na produção agrícola, na destruição das florestas para pastagens, monocultura e exploração mineral, dentre outras questões.

Nesse contexto de exaustão da natureza e das intensas condições de miséria postos à classe trabalhadora, nas últimas décadas, camponeses e camponesas se organizaram em movimentos sociais na defesa dos seus territórios e na contestação à lógica da organização socioespacial imposta ao campo. Este, entendido enquanto relação social estabelecida pela forma de trabalho e na relação com o território, no contexto das contradições do modo de produção capitalista.

A luta pelo acesso à terra por meio de políticas públicas torna-se centralidade inicial, mas, ao longo do tempo, outras demandas da classe em luta também foram incorporadas. **Dentre elas, a demanda por educação escolar na perspectiva omnilateral.** Na especificidade campesina, tal demanda escolar foi denominada de educação do campo. Compreende-se que o campo tem unidade na diversidade das formas de viver e de organização territorial, contudo, tem as contradições que o dinamiza.

Esta obra traz artigos que **tratam das questões concretas da sociedade burguesa no contexto da reestruturação do capital e da luta de classes.** Partem da **prática social concreta e apontam**

elementos do confronto de projetos de sociedade em disputa. Demarcam, também, a Educação do Campo enquanto concepção de combate delimitada a partir de uma práxis revolucionária da classe trabalhadora na disputa de campo, política pública e educação enquanto direito universal.



Isso perpassa por defender uma concepção de educação que visa alterar a práxis utilitária dos indivíduos da classe trabalhadora em prol de uma práxis revolucionária. As estratégias de ensino exigem teoria e método que permitam aos estudantes acessar os conhecimentos científicos na dinâmica das práticas espaciais contraditórias, com formação política, consciência de classe e inserção desses indivíduos nas lutas revolucionárias. Todas essas questões, portanto, implicam em combater a ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal.

Profa. Dra. Janeide Bispo dos Santos,
Universidade do Estado da Bahia -UNEB.

Apresentação

O volume VI da coletânea Diálogos Críticos é fruto de um imenso esforço coletivo e compromisso com a luta de classes. Ele apresenta um conjunto de artigos que proporcionam reflexões sobre a complexa relação entre crise e reestruturação do capital, bem como sua ampliação político-ideológica e econômica na educação, via processo de mercantilização no contexto neoliberal. O neoliberalismo é compreendido como resposta do capitalismo à crise estrutural, a qual impacta nas políticas educacionais brasileiras. Isso afeta desde o direito efetivo à educação por parte dos estudantes em todas as etapas de escolarização básica até a formação de professores nas Instituições de Ensino Superior do Brasil. Esse modelo consubstancia-se como uma veemente ameaça ao ensino público, laico, gratuito, de qualidade e socialmente referenciado, pois visa gradativamente transformá-lo em serviço, em detrimento do efetivo direito.

Contrapondo-se a lógica hegemônica e trazendo um grande cabedal teórico e prático para o enfrentamento às reformas educacionais no Brasil, os artigos e ensaios que compõem esse volume trazem temáticas e conteúdos importantes para a práxis.

Prefaciado por Janeide Bispo dos Santos, que destaca o valor intelectual combativo da obra para a luta de classes, o sexto volume dos Diálogos Críticos inicia com o artigo de Ilma da Silva Cabral e Marize Souza Carvalho, que discutem qual o projeto educacional para a classe trabalhadora está contido nas atuais reformas educacionais, sobretudo no contexto da educação profissional. Em seguida, temos o artigo de Ana Elisa Antunes de Oliveira e Gustavo Araújo Batista com a temática “Educação para o lucro, educação



para além do capital”. Segundo os autores, o artigo “tem como propositiva refletir os desafios vivenciados pela educação estando sob os moldes do neotecnismo bem como compreender a necessidade de construção de trilhas para a educação para além do capital”.

O terceiro artigo é uma excelente contribuição de Roseli Salete Caldart, denominado – Educação do campo: o que não perder do percurso e quais nossas tarefas prioritárias. Este escrito foi gentilmente cedido pela autora a partir de fala realizada no “Encontro Nacional Educação do Campo, das Águas e das Florestas” realizado em Salvador-BA, no período de 28 de fevereiro a 2 de março de 2024. A autora destaca a importância do bom hábito de cultivarmos em nossos processos formativos perguntas sobre a origem de tudo e destaca o papel das lutas como princípio vital para os camponeses e camponesas.

Dando continuidade ao debate da Educação do Campo, temos mais dois artigos fundamentais. O primeiro é uma produção coletiva de Arlete Ramos dos Santos, Cláudia Batista Silva e Tihara Rodrigues Pereira, intitulado “A Formação de Professores e a Educação do Campo em debate: desvelando as contradições da BNCC”, que apresenta resultados de uma pesquisa realizada no Território de Identidade Velho Chico (TVC), no estado da Bahia. O objetivo foi analisar a formação continuada dos professores e professoras que atuam nas escolas do campo, com foco na prática docente, a partir do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O segundo artigo, “Mobilização dos movimentos sociais do campo por um processo educativo com princípio na emancipação humana” de autoria de José Romildo Pereira Lima, Maria Jucilene Lima Ferreira e Antônia Euza Carneiro de Sousa, assinala questões sobre “as lutas e embates dos movimentos sociais que colaboraram para a organização de práticas educativas vinculadas à população camponesa e os desafios para a **materialização de uma educação emancipadora, libertadora, crítica, reflexiva,** considerando suas experiências locais, comunitárias”. Ivânia Paula Freitas de Souza Sena dá continuidade as reflexões, pontuando a necessidade de traçarmos horizontes educacionais em uma **perspectiva contra-hegemônica no**  **artigo que tem como título, “Atravessamentos tecnológicos, ética e a**

educação na **sociedade do capital**".

Debatendo a ascensão conservadora na educação, a indissociabilidade entre guerra e capital, o artigo "Militarização de escolas: ideologia do capital rumo a barbárie de autoria de Celi Nelza Zulke Taffarel, Marize Souza Carvalho, Irinaldo Deodato Silva e Irinaldo Deodato Silva "trata da militarização de escolas e os nexos e relações com a militarização do Estado e da Política na sociedade brasileira". **Um texto essencial para compreensão do conservadorismo e do reacionarismo do capital na sociedade brasileira.** Kátia Augusta Curado **Pinheiro Cordeiro da Silva nos fornece importantíssima contribuição para formação de professores e professoras com o artigo "Formação de professores(as): concepção ontológica e epistemológica da práxis"** que, conforme a autora, tem como **"objetivo discutir a relação teoria e prática na formação de professores.** A discussão está referenciada na argumentação ontológica e epistemológica, "problematizando a formação nas condições objetivas e subjetivas dos professores para e pela prática".

Finalizando o volume, temos a entrevista feita por André Almeida Santos à Profa. Amanda Moreira da Silva com a temática com tema "A precarização do trabalho docente no século XXI: a ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal". Por fim, fechamos o volume com o belíssimo posfácio

elaborado por José Erimar dos Santos, que, baseado em nomes como Paulo Freire e Milton Santos, nos estimula e nos enche de esperança para pensarmos e tornar concretas outras formas de fazer educação.

Em nome da REDAP, agradecemos a todos os autores e autoras, professores convidados para construção do prefácio e posfácio, aos colegas organizadores(as) e à Nova Terra Editora pelo zelo com essa Coletânea que para nós é instrumento de luta social.

Átila de Menezes Lima

Cristiane Ferreira de Souza França

Capítulo I

Atuais reformas curriculares e a educação profissional: qual o projeto para a classe trabalhadora?

Ilma da Silva Cabral

Instituto Federal Baiano - IF Baiano

Marize Souza Carvalho

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Introdução

Os ataques vivenciados na educação brasileira com as atuais reformas direcionadas à educação básica vêm sendo denunciados e acompanhados de amplos debates dentro das instituições públicas, sejam de educação básica ou superior, nas redes sociais e portais da internet, incluindo uma expressiva produção acadêmica¹ em diferentes espaços e sites científicos, mobilizados por grupos de pesquisadores/as, sindicatos, associações de educadores/as e grupos políticos progressistas. O fato é que a educação, os currículos escolares, os(as) educadores(as) e, especialmente a formação/escolarização, encontram-se fortemente ameaçados/as no atual contexto das reformas educacionais brasileiras, submetidos/as aos interesses da elite econômica e ao domínio de grandes grupos empresariais, que passaram a atuar no setor com a venda de serviços educacionais, utilizando recursos públicos.

Esse cenário resulta no abalo de conquistas alcançadas em longos percursos de luta por uma educação pública verdadeiramente inclusiva, almejando a qualidade e a garantia

¹ Destacamos as produções da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPED) e diversas produções em revistas acadêmicas.

desse direito, pois, compreende-se que a escola é o espaço referenciado (muitas vezes único) da presença do Estado, da cultura científica sistematizada e para elevação dos conhecimentos de crianças, jovens e adultos/as das classes populares. Vê-se também a escola como espaço referendado pelos sujeitos escolares, sendo base para alcançar a mobilidade social e perspectivas de qualificação profissional, de alcance para a massa da população ativa, mesmo que envolta de uma atmosfera de incertezas e desafios impostos pelo “mundo moderno” globalizado e para ocupações de trabalho parciais “temporários”, “terceirizados”, “subcontratados” e “desregulamentados”.

A escola de qualidade, anunciada aqui, implica em diversas questões para que ocorra uma transformação na realidade educacional, que vão desde a garantia à população, como um direito subjetivo, exigindo sempre a defesa incondicional das condições objetivas para a oferta de educação em todos os níveis e modalidades de ensino, e o desenvolvimento do trabalho educativo com recursos, estruturas físicas, pedagógicas, formação e valorização dos/as trabalhadores/as da educação. Entretanto, todas essas ações, sem uma concepção que compreende a prática educativa para a emancipação humana nas diversas dimensões da vida, tornam-se apenas serviços prestados, apresentando melhorias pontuais que ocultam a realidade em sua totalidade.

Em contraposição à concepção emancipatória, a partir de uma visão de qualidade economicista, diversos serviços passaram a ser apropriados pelo empresariado, pois o Estado brasileiro em diferentes tempos históricos, no que se denominou neoliberal, desenvolvimentista, ultraneoliberal-conservador, (“para mais ou para menos direitos” em que o termômetro será sempre a luta organizada da classe trabalhadora), projeta-se uma incapacidade de administrar aquilo que foi conquistado como direitos sociais da população, concedendo o poder de ofertar e gerenciar esses serviços às organizações empresariais, como também, de avaliar a qualidade dessa oferta. Isso se estende para educação, saúde, previdência, segurança e outros setores – lógica do capitalismo em crise e do lugar que o país ocupa na divisão internacional do trabalho.

Nesse projeto, o estado amplia metas em planos educacionais, cumprindo agendas globais, por meio de declarações internacionais de orientação humanista, promovendo mais acesso a esse direito. Entretanto, para alcance dessas metas, desobriga-se de estado de provedor e indutor, ao potencializar a parceria público-privada. Para Freitas (2012) os governos a serviço do capital nacional e internacional vêm oficializando a interferência de ONGs e Fundações no Projeto Pedagógico, oficializando condutas e processos do campo empresarial, tais como: meritocracia, gestão

por resultados, competição, concorrência, testagem, designados pelos reformadores empresariais da educação.

Por sua vez, Beltrão (2019) apresenta as características da privatização do ensino brasileiro como duas frentes: “privatização clássica, quando a iniciativa privada passa a oferecer diretamente a educação como serviço; e a privatização endógena, ou seja, por dentro do sistema”, atualmente denominada pelo segmento empresarial do “Movimento Todos pela Educação”, em ações que se desdobram nas diferentes práticas educativas das redes de ensino. Nessa relação, a oferta educacional continua gratuita e sob os cuidados do Estado, mas a iniciativa privada adentra interferindo na concepção, no desenvolvimento, no oferecimento e no acompanhamento das ações educacionais da rede pública”, como a formação docente, a gestão, o financiamento, o currículo, os materiais didáticos e a avaliação. A privatização foi identificada pelo autor de três formas, que ocorrem associadas no Brasil: “(1) A venda de insumos, produtos e serviços; (2) A gestão de escolas do sistema público de modo compartilhado, sem contrapartida financeira imediata/direta; (3) A gestão/administração direta da escola ou da rede de ensino, com contrapartida financeira” (Beltrão, 2015, p. 68)

Salienta-se também, nessa agenda, a flexibilização dos currículos escolares, que passa a ser objeto da conduta do segmento,

ditando regras do que deve ser ensinado ou não, ocorrendo uma complexa contradição entre a coexistência do público e o privado para expansão e acesso a esse direito.

Sendo um processo que intenciona uma reforma em larga escala de atuação empresarial, toda educação é impactada, e algumas modalidades passam a ser mais promissoras na atuação empresarial do que outras, a exemplo da educação a distância, com a venda de plataformas educacionais, materiais virtuais interativos e ampliação de ofertas para locais longínquos; e a educação profissional, como modelo adequado e impulsionador à formação da classe trabalhadora – e que será tratada neste texto.

A educação profissional no Brasil, além de carregar o estigma histórico de representar socialmente uma modalidade destinada às classes menos favorecidas da população, atrelada à formação para o trabalho utilitarista e de baixa empregabilidade, passa também a favorecer um projeto social da elite política-empresarial, visando a manutenção da dualidade histórica que alarga o fosso das desigualdades sociais, separando-a da educação básica e destinando a seleção dos conhecimentos escolares segundo a classe social, definindo assim o que é útil ou não para ser ensinado aos/as estudantes das escolas públicas. Dentro desse conjunto de reformas, esse texto tem o intuito de refletir sobre as atuais políticas educacionais do período de 2016 a 2022, com foco nas reformas

curriculares que implicam diretamente nos três níveis de educação profissional: o básico, o técnico e o tecnológico, como também, o pano de fundo que sustenta tais políticas. Neste recorte, buscou-se responder: Qual é o projeto de formação reservado para a classe trabalhadora nas atuais reformas curriculares?

O texto foi elaborado com base no projeto de pesquisa matricial, em rede, promovido pelo coletivo de pesquisadores/as da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública – REDAP, coordenado pela Universidade do Estado da Bahia, intitulado “A BNCC no controle da educação pública: mecanismos neoliberais para conter as perspectivas educacionais emancipatórias”, que conta com a participação de pesquisadores/as de 26 (vinte e seis) instituições de ensino superior públicas (universidades e institutos federais), além de docentes da rede de educação básica da Bahia, Minas Gerais, Pará e Mato Grosso. A pesquisa tem como objetivo geral analisar os efeitos políticos, legais e pedagógicos da BNCC (forma e conteúdo), no âmbito da gestão da educação nos sistemas de ensino, visando, fomentar e subsidiar os coletivos representativos dos sistemas de ensino, conselhos, escolas, sindicatos, associações, universidades e fóruns de educação, para uma resistência ativa e para a construção de proposições legais, político-pedagógicas emancipatórias. O Artigo foi elaborado por

duas pesquisadoras integrantes do Grupo de Trabalho – GT 05, Educação e Modalidades.

Para responder à questão mencionada anteriormente e ao objetivo da pesquisa matricial, o texto apoia-se no materialismo histórico dialético e está respaldado em autores/as que denunciam esse modelo gerencial neoliberal nas políticas educacionais, como Luiz Carlos de Freitas (2008), José Paulo Netto (2012) e Abdeljalil Akkari (2017, articulados às críticas ao modelo de ensino médio profissional como Dante Moura (2014), Marize Ramos (2022) e Gaudêncio Frigotto (2009), e nos textos que compõem a atual legislação da educação e que organizam o ensino médio e a educação profissional. Discute-se, inicialmente, o panorama político para implantação das atuais reformas curriculares no Brasil (2016-2022) e, na sequência, a legislação que atualmente organiza a educação profissional e o ensino médio, com uma síntese sobre o atual projeto de educação profissional para a classe trabalhadora. Ao final, reforça-se o que é o projeto de educação profissional para a classe trabalhadora nas atuais reformas, com uma síntese da atual base legal.

Uma breve radiografia para entender as atuais reformas curriculares no Brasil do período de 2016-2022

O período de 2016 a 2022 foi bombardeado por um pacote de reformas educacionais, estabelecidas com agilidade após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Esse movimento vem acompanhado de um cenário complexo, que será abordado aqui de forma resumida, mas necessária para chegarmos ao tema central deste texto.

Com o avanço da crise econômica do capital mundial que se intensificou na primeira década do século XXI, atrelado às tentativas políticas do governo do Partido dos Trabalhadores/PT de conciliação de interesses com as bancadas de outros partidos políticos de oposição, se constituiu em um cenário de embates, especialmente pela representação de Michel Temer na vice presidência (Partido do Movimento Democrático Brasileiro/PMDB, atual MDB).

Contrariando parte significativa de sua base social, optou-se por uma política de conciliação de classe. Com efeito, ao mesmo tempo que se aplicava uma política econômica alinhada com os ajustes econômicos de interesse do capital imperialista, buscava-se ampliar o acesso da classe trabalhadora a bens e serviços. Como visto, não se buscou romper nem provocar fraturas na ordem política e econômica estabelecida (Beltrão, 2015, p.112).

A junção partidária gerou a insatisfação dos grupos de esquerda progressistas, ao perceber que pautas neoliberais e conservadoras estavam ganhando força naquele cenário, e os

grandes grupos empresariais e bancários, nacionais e internacionais, promoviam uma pauta de ajustes nos gastos públicos, como forma de equilibrar a crise financeira do estado, ditando as decisões na política econômica do país. Esses ajustes impactavam diretamente em recessões para a classe trabalhadora, gerando instabilidade, desemprego e projetos de privatização de estatais. Concomitante ao cenário econômico, ocorriam também as operações jurídica e militar, com apoio civil-empresarial, que propagavam escândalos de corrupção no país, com envolvimento de políticos, manipulando esse fato como uma das questões centrais que explicariam a crise econômica no país, promovendo um discurso de combate à corrupção, e, ao mesmo tempo, uma atmosfera de desestabilidade e descontrole político, em colaboração com a grande mídia.

O apoio efetivo ao *impeachment*, vindo de grupos políticos empresariais e alaistrado pela mídia, culminou em agosto de 2016 com a ascensão de Michel Temer² à presidência da república, e

2 O governo de Michel Temer teve como objeto a tentativa de transferência do público para o privado apresentando o seguinte dado no período: cinco empresas públicas por desestatização; treze aeroportos, nove rodovias e cinco ferrovias por concessão; dezesseis atividades portuárias por arrendamento; cinco distribuidoras de energia por privatização; além da realização de cinco rodadas de cessões de direito exploratório sobre minérios e duas rodadas de leilões de áreas do pré-sal, além da indicação de privatização do Sistema Eletrobras e de outras empresas como Casa da Moeda, Loteria Instantânea LOTEX e a Gestão de Rede de Comunicações do Comando da Aeronáutica (COMAER). Disponível em: <https://diplomatie.org.br/a-privatizacao-em-marcha-forcada-nos-governos-temer-e-bolsonaro/>

marcou uma posição política estratégica da elite brasileira para atuação em diversos setores públicos. De forma rápida, o governo aprovou em 2017 um programa de ajuste fiscal e cortes de recursos públicos, “Uma Ponte para o Futuro”, estimulando privatizações e reformas trabalhistas, flexibilizando os vínculos de trabalho, ocorrendo novas formas de precarização empregatícia, além de mais segurança para os empresários.

Esse processo foi se intensificando no Governo Jair Bolsonaro (2018-2022), com mais projetos de privatizações sustentadas pela visão ultra neoliberal do Ministro Paulo Guedes, que promoveu condições favoráveis ao capital privado, marcada pela forte disputa e interesses de investidores estrangeiros³. Nesse panorama, foi se consolidando o velho interesse da elite empresarial em referendar a falência do estado para gerenciamento dos serviços públicos estratégicos, garantindo o estado mínimo em atuação, porém, máximo em estimular a atuação privada, utilizando fundos públicos.

Sendo a educação um desses setores estratégicos, garantido na Constituição Federal (Art.6º) como um direito subjetivo, e o primeiro na ordem dos direitos sociais, esse requer um montante

³ Texto completo com esses dados do panorama de privatização no período Temer-Bolsonaro está disponível em: <https://diplomatie.org.br/a-privatizacao-em-marcha-forcada-nos-governos-temer-e-bolsonaro/>

expressivo de investimento, para atender mais de 45 milhões de crianças e jovens em idade de escolarização básica.

Por ser inquestionável a prioridade de investimentos neste setor, tanto para os grupos políticos mais progressistas que apoiam o fortalecimento do estado, quanto para os interesses dos grupos neoliberais privatistas, que enxergam uma lucrativa possibilidade de venda de serviços educacionais atrelados ao montante de investimentos públicos, constituiu-se então em mais uma ofensiva neoliberal na educação. Esse cenário é muito bem pontuado pelo autor Luiz Carlos de Freitas (2018, p.24), que denuncia a intenção dos “reformadores” neoliberais em apoiar reformas que beneficiam mais aos interesses mercadológicos, “ao eliminar direitos sociais, transformando-os em serviços a serem adquiridos” pelo Estado.

As estratégias utilizadas para a inserção de reformas com parcerias público-privado na educação são colhidas do próprio percurso histórico, no velho e não menos importante debate pela qualidade da educação ofertada para a população, especialmente, a partir do processo de democratização e ampliação das redes de ensino público. Como a escola pública enfrenta problemas desde a sua origem no Brasil colonial, sendo o período republicano o impulsionador do discurso da obrigatoriedade da educação para desenvolvimento da nação, a realidade mostra-se óbvia para a promoção de mudanças. O discurso da qualidade da educação

também é destaque nas conferências e fóruns mundiais, tornando-se muito fácil convencer a população da necessidade de realizar reformas na área, aplicando discursos arcaicos, até clichê, de que a educação pública precisa melhorar e se modernizar, pois continua presa a modelos ultrapassados de ensino, além do cumprimento dos acordos em agendas internacionais.

Nessa perspectiva, busca-se uma escola pública mais adequada às novas demandas sociais, e a venda da imagem de qualidade com esse foco passou a ser o discurso reformista da educação, para que essa escola propicie aprendizagens essenciais aos sujeitos, mais compatíveis e competitivos a um mundo em constante transformação. Isso implica em mudanças nas relações de trabalho (a exemplo da contratação de docentes e técnicos(as) temporários(as), nos conteúdos escolares (alterando currículos) e nos comportamentos humanos (competências socioemocionais, consumismo, autoformação etc.), buscando preparar os sujeitos para os desafios impostos por essa lógica, adaptando-se às crises econômicas, como um processo natural e passageiro.

Assim, a qualidade pensada na lógica reformista se edifica com a oferta de serviços educacionais para serem executados por grupos empresariais, que reforçam a necessidade de formação do cidadão produtivo, com competências, habilidades e, também, flexível às mudanças sociais. Para isso, precisa buscar

continuamente novas aprendizagens, equilíbrio e resiliência para adaptação aos novos cenários mundiais. Não será sem intenção que as palavras citadas aqui estão presentes na maior parte das atuais reformas que organizam a educação brasileira. Por outro lado, a qualidade necessita de orientação para ser mensurada, o que gera a padronização de testes, a exemplo de mecanismos como Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (Akkari, 2017, p.952)⁴, estabelecidos com a parceria privada.

Vale salientar que a desqualificação da escola pública ganhou amplo discurso político, como forma de justificar as reformas educacionais, apoiada pela bancada de representantes conservadores da extrema direita utraneoliberal, implicando no combate aos conteúdos escolares (científicos) clássicos, como aqueles que são desatualizados e sem utilidade (no caso, para o mercado). Outros conteúdos foram conservados pela pauta mundial dos direitos humanos, com o discurso de inclusão social e formação cidadã, mas também, sofreram com julgamentos de

⁴ Segundo o autor, a cultura de testes está enraizada nas representações sociais da escola no Brasil e tende a convencer o estudante “desde a tenra idade que não existe a igualdade, nem a solidariedade, nem o respeito à diferença, mas a concorrência e o mérito individual. Cada um é responsável por si mesmo, ninguém é responsável pelos outros e não há lugar na escola para todos”.

ordem moral por grupos ultraconservadores, como temas que abrangem a diversidade humana, a exemplo de gênero, etnia e sexualidade.

No pressuposto de que o problema da escola era exclusivamente curricular, portanto, pedagógico, e não estrutural, a análise foi dirigida culpabilizando o corpo docente e as instituições de formação de professores/as, em especial as instituições públicas. Haja vista, a base conservadora da extrema direita, ao vincular educação e desenvolvimento econômico a uma visão salvacionista da educação. Como consequência, a função e a formação dos/as professores/as e profissionais do magistério deveriam ser alteradas, e a categoria adjetivada com pautas regressivas. Assim, ataques à autonomia do trabalho escolar, criminalização dos/as docentes, vigilância e controle dos procedimentos pedagógicos e, na dimensão dos direitos trabalhistas, com a perda de garantias dos direitos históricos, no que tange a valorização do magistério. Todo esse panorama foi alimentado pelo “[...] discurso de ódio, explicitamente formulado, voltado aos professores, à docência, e uma tentativa de enquadrar a discussão educacional dentro de uma polarização mais ampla na nossa política nacional” (Penna, 2017, p.44).

Nesse contexto, projetos como “Escola sem partido”, intencionando uma escola “neutra”, não ideológica (para não contaminar crianças

e jovens com ideias subversivas de docentes), e o *homeschooling*, para uma escolarização de responsabilidade das famílias (das classes médias e altas), contratando preceptores particulares, passaram a ser vendidos como alternativas para aqueles que não aprovam os modelos atuais de escola, intensificando o cenário de desqualificação e ataque a classe docente.

Como pano de fundo, encontra-se a conjuntura da reestruturação produtiva dentro do livre mercado, que vem ocorrendo desde os anos 80-90 do século XX, fruto do desenvolvimento tecnológico, que impacta diretamente no modo de produção material, na organização do trabalho de indústrias e empresas, gerando baixos índices de contratação de mão de obra (desemprego estrutural), conduzindo a população a uma adaptação ao trabalho do tipo flexível (prestação de serviços temporários), e fomento ao empreendedorismo, como um processo naturalizado e de responsabilidade dos indivíduos, e inserção em todos os setores da sociedade (que não poupa direitos essenciais subjetivos).

A naturalização da livre concorrência no mercado, encontra no discurso de liberdade individual a formação de sujeitos competitivos, realidade que a escola tem que abraçar, por meio dos seus currículos. Segundo Freitas (2008, p.24), esse indivíduo é empurrado pelas alterações nas regras das relações trabalhistas, e o livre mercado passa ser a única possibilidade “para que este

exercite a sua ‘liberdade’ de ser bem-sucedido – em confronto com seus semelhantes – sem interferências do Estado (e dos sindicatos)”.

É nesse panorama que as organizações capitalistas, como detentoras do poder político e intelectual, têm a capacidade de se reinventar nas diversas situações de crises econômicas, atenuando a lógica da exploração, por meio de conciliação de seus interesses com os da classe trabalhadora, propondo reformas em diversos setores da sociedade. Nessa lógica, a educação e a qualificação profissional com todo o cenário explicitado aqui resumidamente, não seria poupada desse processo, serviria aqueles que necessitam inserir-se no mercado de trabalho, constituindo-se como fator de desenvolvimento econômico individual e nacional.

Como cumprimento da agenda mundial neoliberal, que passou a interferir na economia dos países periféricos, encontram-se as raízes na condução das políticas a favor da atuação mínima do estado, e de forma mais efetiva no final da década de 80. Tem-se como referência o Consenso de Washington (1989), consolidando um pensamento neoliberal hegemônico, atuando diretamente em países endividados, com foco na América Latina, como é o caso do Brasil.

Os principais destaques desse evento para a formulação de um plano de “ajuda” a esses países, levantados pelo economista britânico John Williamson, envolveram direcionamentos no que

tange a disciplina de reforma fiscal, com redução e reorientação de gastos públicos, flexibilização da taxa de juros, câmbio competitivo, liberalização e desregulamentação do comércio, privatizações, respeito aos direitos de propriedade e criação de um ambiente favorável para investimentos externos (Vaz; Merlo, 2020, p.39). O evento marca a atuação privatista e os interesses dos Estados Unidos no domínio da economia global, sendo a década de 1990 o apogeu para o fortalecimento da ideologia neoliberal, que no Brasil se expressa a partir do governo de Fernando Collor Mello e se consagra no período do governo de Fernando Henrique Cardoso, cumprindo a agenda de privatizações.

Voltando ao problema da educação, esse passou a ser de grande interesse global, e por isso, as conferências de cunho mundial sobre educação, como a Educação para Todos em Jomtien-Tailândia (1990), a Reunião do Fórum Mundial de Educação em Dakar-Senegal (2000), e a Agenda Internacional da Educação 2030 em Incheon-Coreia do Sul (2015), organizadas pela UNESCO, tiveram o tema educação como principal elemento impulsionador do desenvolvimento social.

Para essa pauta, trazemos a análise dos compromissos sistematizados nas Conferências mundiais de educação, realizada pelo professor Abdeljalil Akkari (Universidade de Genebra-Suíça), com foco no último desses eventos, ocorrido em 2015 em Incheon-

Coreia do Sul, já que “os objetivos ambiciosos de Jomtien (1990) foram levados para Dakar em 2000 e que a maioria dos objetivos da Educação para Todos não foram alcançados em 2015” (Akkari, 2017, p.941). Ainda coadunando com as análises do professor, compreende-se que “uma agenda internacional apoiada pela Organização das Nações Unidas tem forte valor simbólico”, mesmo que os compromissos mobilizados por meio desses eventos se expressem de forma distinta em cada país participante (Akkari, 2017, p.941).

Esse evento foi promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), junto com o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), teve um total de mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado, sistematizando o documento intitulado “Declaração de Incheon

para a Educação 2030⁵". Nesta se estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos.

A ofensiva neoliberal, nas análises de José Paulo Netto (2012, p.88-89), impulsionada pela grande burguesia monopolista e grupos oligárquicos financeiros, reconhecem a crise contemporânea do capital, entretanto, o que desejam e pretendem, em face da crise "é erradicar mecanismos reguladores que contenham qualquer componente democrático de controle do movimento do capital". Nessa perspectiva, não se pretende reduzir a intervenção do estado, mas encontrar condições ótimas para direcioná-la, segundo os reais interesses da classe dominante. Observa-se como a análise de Netto (2012) coaduna com as orientações da agenda mundial pela educação, e, no caso brasileiro, ao perceber no atual arcabouço jurídico que a educação é um direito inquestionável e que precisa ser garantida à população pelo estado, independente do mecanismo de controle.

Segundo Akkari (2017), a globalização econômica coloca os sistemas educacionais em concorrência para atrair investimento direto e de empresas multinacionais, e as organizações internacionais contribuem para a formulação de políticas nacionais de educação. No caso brasileiro, amplia-se as matrículas em níveis

⁵ Dados mencionados no Documento da Declaração de Incheon e ODS 4 – Marco de Ação da Educação 2030, p.5.

e modalidades da educação básica, estimula-se a formação de docentes através do fortalecimento das parcerias com fundações e empresas privadas, utilizando de fundos públicos, e essas “empresas parceiras” passam a direcionar os currículos das escolas básicas e do ensino superior (especialmente na formação de docentes), para alcance da expansão e da qualidade na oferta.

Portanto, o tema qualidade teve destaque na Declaração de Incheon para a Educação 2030, e essa condução encontra-se elencada no documento, nas seis orientações recomendadas aos países participantes, em prol de avanços na área, a exemplo do Brasil. Segundo Akkari (2017, p.947), a UNESCO sustenta a sua concepção educacional sobre três paradigmas: o humanista – presente nas orientações 1, 2 e 6, que versam sobre a educação inclusiva equitativa, a extensão da duração da escolarização e a educação nas zonas de conflito, respectivamente; o intermediário (que transita entre o humanista e o neoliberal) – presente nas orientações 4 e 5, sendo a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e a educação para a cidadania mundial (ECM); na orientação 3, educação de qualidade, encontra-se o terceiro paradigma e “trata-se claramente de uma concepção neoliberal da educação, considerando a educação como produtora de recursos humanos em favor da economia e para atender às demandas de consumo dos países” (Akkari 2017, p.947).

Uma síntese sobre as mudanças da educação profissional nas atuais reformas curriculares

A partir do estudo exploratório, da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica pertinentes ao tema, apoiado na análise dos dados fundamentado no materialismo histórico-dialético, aborda-se, nesta parte do texto, uma síntese das atuais reformas curriculares da educação profissional, citando as bases legais em vigência, como resultado parcial do grupo de trabalho da pesquisa matricial, em rede, mencionada na introdução do texto.

Salienta-se o que foi discutido anteriormente neste texto sobre a complexidade do pano de fundo que buscou justificar a implantação das reformas educacionais no Brasil, impulsionada pela agenda neoliberal internacional, resultando em um projeto educacional sustentado pelo estado, com fundos públicos executados por empresas. Como traz Netto (2012, p.89), uma ofensiva neoliberal que promove o “Estado mínimo, porém, Estado máximo para o capital”.

Como a educação profissional carrega um estigma da dualidade educacional, e no Brasil sua oferta iniciou-se com a formação para ofícios destinados aos “desvalidos da sorte”, seu percurso histórico culminou posteriormente na formação do proletariado nascente. A escola de formação intelectual foi

destinada àqueles que seriam os gerenciadores do controle produtivo, e, nessa ótica, compreende-se que a desigualdade educacional é funcional no modo de produção capitalista, fortalecendo o preconceito para que a escola pública seja apropriada à formação da grande massa de pobres que precisam imediatamente de inserção no mercado de trabalho. Por meio dessa desigualdade, cria-se um exército de reservas de mão de obra para manter o sistema de produção, intensificando a exploração na lógica do capital.

Contra todos esses estigmas, luta-se por uma proposta de educação profissional integrada, que propicie intensificar seu papel para emancipação da classe trabalhadora centrada no trabalho enquanto um princípio educativo, em seu sentido ético, político e pedagógico, fundamentado na filosofia, ciência, artes, técnicas e tecnologias, o que chamamos de currículo politécnico. Nesse princípio, busca-se possibilitar à classe trabalhadora compreender a produção como meio e não como um fim em si mesma. Entretanto, o que está posto na atual legislação afasta-se terrivelmente dessa concepção formativa.

No percurso histórico de 1996 até 2022, a educação profissional passou por várias mudanças em sua legislação, desde a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/1996. A revogação do Decreto 2.208/97, estabelecido no governo de Fernando Henrique

Cardoso, que desconsiderava a educação profissional articulada à educação básica, separando-a do ensino médio, encontrava-se inserido em um contexto de correlação de forças negativa à classe trabalhadora, gerando Leis e Decretos para a modalidade de educação profissional, em sentido híbrido de concepção e para organização do ensino. Esse arcabouço jurídico modificou a LDB-1996 e, indiscutivelmente, deu um salto positivo na possibilidade da oferta da educação profissional, mas com várias contradições que serão mencionados resumidamente a seguir.

Nos trechos das leis e resoluções que serão mencionadas, busca-se responder: Qual é o projeto de formação reservado para a classe trabalhadora nas atuais reformas curriculares?

Em 2004 foi publicado o Decreto 5.154, ainda em vigência, que organizou a educação profissional e substituiu o Decreto 2.208/97, e em 2008, a Lei 11.892, que impulsionou a expansão dos Institutos Federais – IFs. A “ifetização” promoveu a interiorização da formação técnica e superior para jovens e adultos/as, além do compromisso com a oferta de ensino médio integrado, concomitantes, cursos subsequentes e a formação de docentes para atuação na educação profissional. O Decreto 5.154/2004 propiciou também que as redes estaduais de educação profissional expandissem, somando-se aos IFs, ofertando cursos profissionais

articulados aos arranjos produtivos locais e cadeias produtivas territoriais/regionais.

Nesse sentido, a oferta da educação profissional técnica integrada ao ensino médio era estimulada, um formato que ainda é prioritário nos IF's, mas pode estar ameaçado. Sabe-se que essa organização se deu diferente em cada Estado brasileiro, com avanços significativos tanto no que se refere à concepção de educação e quanto na possibilidade do exercício da prática, entretanto, não ausentaram as contradições, que implicam na prioridade de outros formatos de oferta de cursos de educação profissional, que não é o integrado, como veremos adiante.

No bojo dessa legislação, estavam presentes as concepções em embate de projetos de formação, que asseguravam pela articulação a inserção de instituições privadas na oferta de cursos técnicos, que, segundo o Decreto de 2004, podem ser ofertadas diferentes formas de articulação: Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, concomitante e subsequente. Esse processo vai ficando mais nítido com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) pela Lei 12.513/2011, que propicia oferta de cursos técnicos a estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, concomitantemente a uma formação técnica, e do Decreto nº 8.268/2014 (que alterou a atual LDB/1996 e o Decreto 5.154/2004), que menciona os itinerários formativos como

trajetórias de formação e “unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos”.

Com agilidade, a iniciativa privada vai encontrando respaldo nessas leis para disputar essa valiosa modalidade, já que desperta muito interesse da classe trabalhadora em inserir seus filhos/as em uma formação profissional, mas também, do empresariado, que aposta nessa modalidade para oferta, em larga escala, de cursos técnicos fora da escola pública, aproveitados como concomitância e formação contínua (como está posto no Decreto de 2004).

O Pronatec, pela Lei 12.513/2011, assegura essa concomitância e menciona a expansão de cursos técnicos, de curta duração com fundos públicos, em parceria com empresas privadas. Nesse programa, instituições privadas de reconhecimento histórico como o Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR) e outras, passaram a atuar e expandir essa oferta com respaldo jurídico, como explicitado no Art. 6º da Lei do Pronatec, que “Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais ou dos serviços nacionais de aprendizagem (Brasil, 2011).

Entende-se também que a atual LDB/1996 (várias vezes emendada) foi promulgada em plena consolidação com as ideias neoliberais e, mesmo representando avanços na garantia dos direitos educacionais, já conduzia para uma formação na lógica de sujeitos produtivos ao mercado, como posto no Artigo 35 sobre a finalidade do ensino médio que é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996). Salienta-se, também, que as metas do antigo Plano Nacional de Educação – PNE de 2001 não foram alcançadas no decênio planejado, e esse documento já estabelecia em sua Meta 7 que a educação tecnológica e formação profissional deveriam garantir parcerias com agências governamentais e instituições privadas, para orientação da política educacional, com o intuito de “satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho” e a mobilização e articulação para aumentar (triplicar) a oferta de cursos, “destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho” (Brasil, 2001).

Com um cenário propício para expansão de cursos profissionais desde a LDB/1996, e atrelado às agendas internacionais que apostam na educação como impulsionadora do mercado sob o paradigma neoliberal, o projeto de ampliação de

cursos técnicos abre um espaço promissor para as atuais reformas educacionais, avançando no processo de profissionalização em massa, especialmente para a uma oferta em concomitância ao ensino médio, além de buscar esforços para as metas não alcançadas do antigo PNE/2001.

O PNE em vigência (Lei 13.005/2014) agregou todas as possibilidades de expansão da educação profissional para os próximos 10 anos (até 2024). A Meta 8, cita a disposição de elevação da escolaridade da população de 18 a 24 para o mínimo de 12 anos, destacando as pessoas “do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, pensando também na redução da desigualdade” e na busca de “igualar a escolaridade média entre negros e não negros” (seguindo a orientação da Agenda Educação 2030 de Incheon). Para alcançar essa Meta 8, o próprio documento reforça o que foi posto no antigo PNE/2001, sobre a expansão da educação profissional gratuita, com apoio “das entidades, privadas de serviço social e de formação profissional, vinculadas ao sistema, sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados” (Brasil, 2014).

A partir do ano de 2016, as movimentações para a organização da base que comporia o novo cenário curricular do ensino médio tecnológico vão se consolidando. Com a Portaria nº.

16, de 11 maio de 2016, o MEC instituiu o Grupo de Trabalho para elaborar a proposta de ensino médio articulado à educação profissional e tecnológica, envolvendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a proposta de Base Tecnológica Nacional Comum (BTNC), orientando a construção de projetos pedagógicos de cursos organizados em itinerários formativos. Observa-se que o movimento de instituição da BNCC é anterior, e a convocação da Comissão de Especialistas para a elaboração da BNCC deu-se no governo de Dilma Rousseff, na gestão do Ministro da Educação Renato Janine, pela Portaria 592, de 17 de junho de 2015, apoiado no Artigo 26 da LDB/1996, que já direcionava a elaboração de uma base.

De Temer a Bolsonaro, entre os anos de 2017 a 2022, o arcabouço jurídico educacional que orienta a educação consolidou-se na organização atual, como diretriz para todos os níveis e modalidades da educação básica, sustentada pela polêmica BNCC que passou por 3 versões e foi aprovada em dezembro de 2017. No arcabouço está a Reforma do Ensino Médio (REM/2017), pela Lei 13.415/2017, posta no Art. 36, que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos e que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, e completa que esses devem ser conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. São eles: I

- linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

No documento final da BNCC está a seguinte explicação da finalidade dessa organização em prol da aquisição de competências e habilidades no percurso formativo, como “maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.” (Brasil, 2017, p.12). As aprendizagens essenciais, que estão organizadas na BNCC e na Reforma do Ensino Médio (REM/2017), por meio de arranjos curriculares (sistematizados em 5 itinerários formativos), compreendem a educação básica como a mobilizadora e aplicadora de competências (gerais e específicas) com seus leques de habilidades.

No documento da BNCC, a palavra competência “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p.8). Destaca-se, também, a inserção do projeto de vida, que se traduz em uma forma de componente obrigatório no percurso do ensino médio, para que

os/as estudantes comecem a pensar nos seus objetivos atuais e futuros nesse mundo.

A ideia de possibilidades de itinerários para o currículo do ensino médio está presente desde 2009, por meio do Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009 do Conselho Nacional de Educação, que versa sobre a experiência curricular inovadora de Ensino Médio. Esse documento é citado na Parte 5 “Etapa do Ensino Médio” dentro do Documento da BNCC e está descrito como o estímulo à construção de currículos flexíveis, permitindo “itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações [...]”. Nesse mesmo documento explicita-se também os “desenhos e itinerários formativos que atendam aos interesses e necessidade dos estudantes”. (Brasil 2009, *apud* Brasil, 2017, p.466).

Assegurando as mudanças curriculares articuladas na BNCC e na REM/2017, que trazem a possibilidade do/a jovem “optar” pela educação profissional enquanto um dos itinerários formativos, o MEC publicou o documento que define as atuais Diretrizes Curriculares da Educação Profissional (DCNEPT), substituindo as diretrizes de 2012, por meio da Resolução CNE CP nº1 de 5 de janeiro de 2021. Somando-se ao pacote de reformas curriculares, a DCNEPT está em completo alinhamento com a REM/2017, por meio da organização dos ditos itinerários

formativos. Isso está posto ao privilegiar a formação profissional em concomitância e não à forma de articulação integrada ao ensino médio, ainda que o formato integrado esteja presente na atual DCNEPT/2021. No Capítulo V, Artigo 16, do DCNEPT/2021, traz a caracterização do que se chama de “concomitante intercomplementar”, possibilitando que o/a jovem realize cursos profissionais “simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado” (Brasil, 2021).

Segundo Marise Ramos (2022), fica explícita nessas orientações a priorização da política de educação profissional para o formato de cursos concomitantes no DCNEPT/2021, que inclusive, trata do conceito de “concomitância intercomplementar”. Para a autora, a armadilha da ofensiva neoliberal que está embutida nesse texto encontra-se quando a concomitância pode ser construída pelo/a próprio/a estudante, ou seja, quando o/a estudante cursa o ensino médio em uma escola e a educação profissional em outra, algo que não é novo nas leis que organizam a educação profissional. Entretanto, o que traz de alerta é o que o DCNEPT possibilita como concomitância intercomplementar, ao “estabelecer convênios entre sistemas e instituições”.

Nesse processo, a desintegração dos conhecimentos pertinentes ao ensino médio ocorre nas seguintes situações: a primeira, na própria ideia de itinerários formativos de 1º ao 5º estabelecida na REM/2017 (áreas do conhecimento totalmente separadas, e também da educação profissional); a segunda, encontra-se dentro do próprio 5º itinerário, quando este é equiparado a uma área do conhecimento e não como modalidade, negando as outras áreas contidas no 1º ao 4º itinerários, o que impossibilita ser articulado como educação profissional integrada; e a terceira situação, também dentro do 5º itinerário, está a concomitância intercomplementar, estimulada pela Lei do Pronatec/2011, pelo PNE (2014-2024) e com a atual DCNEPT/2020, com a possibilidade de articulação do ensino médio com cursos técnicos de outras instituições, inclusive de cunho privado, fragmentando a formação.

O autor Dante Moura (2014) já mencionava em seu texto sobre o PNE (2014-2024) as armadilhas criadas na Lei do Pronatec/2011, pelo privilégio da concomitância, quando esse arcabouço jurídico deu espaço à operacionalização de cursos por meio das parcerias público privado, sendo o grande privilegiado o Sistema S, pela sua referência histórica e aporte financeiro, estrutural e de grande capilaridade, podendo ofertar cursos dos diversos eixos tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos

Técnicos – CNCT. “Assim, o Estado brasileiro financia o interesse privado e lhe concede o direito de decidir sobre a concepção da formação proporcionada à classe trabalhadora” (Moura, 2014, p. 361). Ainda nesse arcabouço legal das reformas sofridas pela educação profissional, temos as mudanças no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)⁶ pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020 – Parecer CNE/CES nº 733, aprovado em 6 de outubro de 2022 que se encontra em sua quarta versão desde a sua criação em 2004. Esse documento tem uma importância muito grande para guiar jovens e adultos/as no processo de escolha das profissões, pois antes da sua criação essas informações estavam dispersas.

As profissões estão do CNCT organizadas em eixos tecnológicos e são orientadas pela Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. No documento foram mantidos os 13 eixos tecnológicos já organizados nas versões anteriores, porém, houve inserções e mudanças em alguns pontos específicos, a saber: inclusão de 13 cursos, alteração de carga horária de 19 cursos, 10 novas denominações de cursos e 3 cursos mudaram de eixos tecnológicos. Atualmente o CNCT/2020 tem um total de 215 cursos

⁶ Esse documento visa disciplinar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio para orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral. Seu conteúdo é atualizado periodicamente pelo Ministério da Educação para contemplar novas demandas socioeducacionais.

classificados, sendo: 31 no eixo Ambiente e Saúde; 26 no eixo Controle e Processos Industriais; 12 no eixo Desenvolvimento Educacional e Social; 17 no eixo Gestão e Negócios; 8 no eixo Informação e Comunicação; 16 no eixo Infraestrutura. 24 no eixo Militar; 6 no Produção Alimentícia; 31 no eixo Produção Cultural e Design; 20 no eixo Produção Industrial; 14 no eixo Recursos Naturais; 3 no eixo Segurança; 7 no eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer.

Nesse “leque de oportunidades” de cursos técnicos postas no CNCT/2020, encontra-se mais de 60 vezes a palavra empreendedor/empreendedorismo. A lógica orientadora para o empreendedorismo perpassa em todos os eixos tecnológicos, expressando a concepção formativa nessas profissões técnicas, de cunho neoliberal, seguindo os ditames do mercado produtivo. No mencionado documento estão todas as possibilidades postas para oferta de cursos via Pronatec para composição dos itinerários formativos em concomitância, viabilizando as parcerias público privado.

Para finalizar, trazemos de forma resumida o que está posto para a formação docente. Salienta-se que o tema não será aprofundado aqui, não por desconsiderar a sua relevância. Ao contrário, por ter grande relevância é que este tema precisa ser analisado de forma específica, já que os pacotes de reformas têm

clareza dos problemas complexos que a profissão docente enfrenta no atual contexto. Temos então duas Diretrizes recentes para a formação docente: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica- BNC-Formação, pela Resolução 2 de dezembro de 2019, e a Resolução n. 1 de 6 de maio de 2022 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação/2022).

O pacote tem que ser completo para implantar mudanças que impliquem inserção da proposta de desintegração total dos currículos do ensino médio com a educação profissional. Nesse arcabouço legal está embutido um assalto à profissão docente em suas múltiplas dimensões da formação, em seus aspectos científico, ético e profissional. A situação engloba processos complexos, desde enxugamento da máquina pública, precarização da profissão docente com contratos temporários e até se aproveita do fenômeno de desistência da profissão ou do desinteresse dos cursos de licenciatura, que já estão publicizados na página do INEP⁷ com os dados do censo.

⁷ Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/ 2021, que apontaram em seus resultados uma queda de 12,8%, entre 2020 e 2021, nas matrículas em cursos de licenciaturas nas instituições públicas e privadas. Censo do Ensino Superior 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf.

Sobre as diretrizes da BNC Formação/2019 e da EPTNM-Formação/2022, ambas têm os mesmos princípios de competências gerais e específicas nas dimensões do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional com as pontuações específicas atribuídas a cada uma dessas dimensões. Não é novidade que a primeira diretriz é voltada para a formação de docentes dos itinerários formativos 1º a 4º e, que a segunda, é para o 5º itinerário, afinal, a formação de docentes para educação profissional é um tema de muitas discussões e contradições.

A BNC-Formação é praticamente um manual do professor que fica explícito no Capítulo I – do Objeto, ou podemos dizer um técnico, “dador de aula”. Nesse documento, não há espaço para dimensão humana nem no aprofundamento científico da formação docente. O futuro professor deve aprender conteúdos de competências profissionais, pedagógicas e específicas de cada área. Nas palavras de Marise Ramos (2022), “Há uma restrição epistêmica mesmo em relação ao conceito de profissão do professor”. continuando com a análise da autora, o papel do/a professor/a pensado nas diretrizes, “não é mais um sujeito formado em uma área que, em razão dessa formação, se torna habilitado a ensinar; ele é alguém que se forma para ensinar”.

O entrave maior está posto para quem vai lecionar no 5º itinerário formativo, desde a publicação da REM/2017, quando está

citado a possibilidade de atuação de um profissional de “notório saber”, que é bem diferente dos títulos que são concedidos pelas Universidades a um docente, pesquisador ou figura pública, que tem conhecimentos reconhecidos em escala nacional e internacional. Esse notório saber está explicitado no Artigo 6º da REM/2017 e no Artigo 5º da EPTNM-Formação/2022. No documento da REM/2017, encontra-se que esses profissionais devem ser reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino, exclusivamente para atender o itinerário 5º (Brasil, 2017).

Essa explicitação jurídica era o que faltava para completar a precarização da área e as parcerias público e privado, pois, para ensinar a parte laboral basta ter competências atestadas pela supervisão de uma instituição pública ou privada em determinado ramo profissional, que pode ser um técnico com reconhecimento institucional. Mas a situação está mais confusa nas diretrizes do EPTNM-Formação/2022, pois esse profissional de notório saber está citado entre as outras possibilidades já existentes para atuação de docentes na educação profissional, como traz o artigo 53, podendo ser: bacharéis que participem de programas de licenciatura ou complementação pedagógica, especialização,

reconhecimento de saberes com certificação de exercício da docência com no mínimo 5 anos.

O notório saber desqualifica todas as possibilidades que já existiam para atuação na área, pois não se justifica ter formação superior, muito menos pós-graduação, se um não formado pode obter certificado de competências. E assim, o documento passa a regulamentar o que foi questionado por anos na área, que é a atuação de profissional sem formação para a docência. Como traz Ramos (2022), sobre essa condução da EPTNM-Formação/2022: “Ela dá um passo à frente disciplinando e outro atrás quando, ao disciplinar, permite o que é o mais desregulado, que é o reconhecimento do notório saber e das competências”.

Portanto, está embutida a perspectiva de sujeitos flexíveis para um mundo em constante transformação, pois esse pequeno resumo histórico das leis mostra que as mudanças do ensino médio já projetavam um ideário sustentado na educação utilitarista, desde a década de 90, que passam a ser reformadas pelos grandes empresários e assegurada pelos compromissos com as agendas mundiais em prol da educação. Mesmo com os avanços nas pesquisas sobre a modalidade de educação profissional, com um coletivo expressivo de pesquisadores/as que desmistificam o tema fundamentado em Pedagogias contra-hegemônicas, pela concepção do trabalho enquanto um princípio educativo, o seu sentido ético,

político e pedagógico permanece claramente sob disputa ideológica.

Encontram-se os que defendem “o horizonte da educação integral, politécnica e omnilateral, num confronto antagônico com a herança histórica dominante do pragmatismo, tecnicismo e do economicismo” (Frigotto, 2009, p.69).

Considerações Finais

No bojo dessas reformas e, partindo da concepção marxista do valor do trabalho, enquanto produto de relações sociais e históricas, observa-se, nesse contexto de reformas, como a atividade educativa, enquanto trabalho intelectual e imaterial, passa a ser ainda mais obscurecida do seu valor humanístico, socialmente útil, para ser consagrado em seu valor de troca, de exploração utilitarista.

Observa-se na atual legislação da educação profissional, um total retrocesso na elevação dos conhecimentos escolares para emancipação da classe trabalhadora, pois tudo gira em torno do livre mercado e da parceria público privado. Essas propostas visam controlar todos os elementos constitutivos que envolvem a área de educação, que passam a ser vendidos como serviços educacionais,

atacando os currículos da educação básica e daqueles que serão os docentes dessa etapa, incluindo as modalidades.

No caso da educação profissional, torna-se um dos pontos mais sensíveis nessa reforma, porque é a modalidade chave para formação da classe trabalhadora, pois precisa inserir os/as jovens cedo no mundo do trabalho, para sustento das suas necessidades, que é bem diferente das classes médias e altas que bancam seus filhos até terminar a universidade.

A resposta que se tem à pergunta de qual é o projeto de formação reservado para a classe trabalhadora nas atuais reformas curriculares, é o velho projeto de manter a dualidade histórica, financiada pelo próprio estado, com os fundos públicos. Por isso, a classe dominante aposta na educação profissional massiva, e quanto mais precarizada e esvaziada de uma formação integrada aos conhecimentos historicamente acumulados (conteúdos clássicos), mais se tem retorno para o empresariado. A ideia é quanto mais barata, aligeirada e alienada essa formação, mais a escola afasta-se de uma organização curricular politécnica, omnilateral que propicie aos/as jovens e adultos/as emancipação humana e percepção crítica da realidade.

Mas os/as educadores/as e pesquisadores/as resistem, organizando coletivos que denunciam essa barbárie privatista dentro dos espaços públicos, estendendo diálogos com a sociedade

e encontrando formas de minimizar tais absurdos dentro do próprio projeto educacional que foi imposto à escola pública.

Referências

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Rev. Diálogo EducCuritiba**, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2017000300937%20Acesso%20em%203%20jul.%202023.

Acesso em 3 jul. 2023.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física, 2019. 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2019.

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, 23 dez. 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em 21 jul.2021.

BRASIL. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em 20 mar. 2022.

BRASIL, Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2 Acesso em 03 mai. 2022.

BRASIL, Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em 08 abr. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº: 15/2018.: Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) Portaria nº 1.348. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 dez. 2018. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de 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 União**. Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf Acesso em 15 jun. 2021

BRASIL Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020 - Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Parecer CNE/CES nº 733, aprovado em 6 de outubro de 2022 - Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 dez. 2020. Disponível em <http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf> Acesso em 20 fev. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior, 2021 Notas estatísticas. Diretoria de Estatísticas Educacionais. DEED. INEP, **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 4 nov. 2022. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf Acesso em 15 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N. 1, de 6 de maio de 2022. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 nov. 2022. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192 Acesso em 21 jun. 2022

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzgz3y5kSfcxqdRZk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 02 nov. 2020.

MOURA, D. H. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): avanços e contradições. In.: **Revista Retratos da Escola**, Brasília. v. 8, n. 15, p. 353-368, jul./dez. 2014. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4986>. Acesso em 13 nov. 2020.

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

RAMOS, Marize. **É uma restrição do campo de conhecimento do professor**. [Entrevista concedida a Escola Politécnica Joaquim Venâncio da Fundação Osvaldo Cruz-. EPSJV/Fiocruz]. André Antunes. EPSJV/Fiocruz. [on line] 31/05/2022 15h14 - Atualizado em 01/07/2022. Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-uma-restricao-do-campo-de-conhecimento-do-professor#:~:text=O%20artigo%2053%20%5Bda%20resolu%C3%A7%C3%A3o,de%20licenciatura%20ou%20outras%20formas> Acesso em: 15 fev. 2023.

UNESCO. Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. **Organização das Nações Unidas para Educação, UNESCO**. Disponível em https://www.mpsp.mp.br/porta1/page/porta1/cao_civel/aa_pp_deficiencia/aa_ppd_educacaoinclusiva/Declara%C3%A7%C3%A

[3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf](#) Acesso em 03 jun. 2023.

VAZ, Carretoni Vinícius Rezende; MERLO, Edgard Monforte. **O Consenso de Washington no Brasil:** Estabilização Conservadora e Estagnação. Aurora, Marília, v.13, n. 1 p. 37-58, Jan./Jun., 2020. Disponível em <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/10334> Acesso em: 05 jun. 2022.

Capítulo II

Educação para o lucro, educação para além do capital

Ana Elisa Antunes de Oliveira
Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

Gustavo Araújo Batista
Universidade de Uberaba -UNIUBE

Introdução

É possível dizer que a escola, a educação inserida na sociedade capitalista, atua como instrumento de manutenção do sistema, ou seja, cumpre a função de colaboradores de desenvolvimento do sistema econômico, sistema este que produz e reproduz desigualdade e, principalmente, ofusca a compreensão dos sujeitos sobre a realidade social. Destarte, é fundamental a construção de diálogos que tragam as possibilidades de compreensão dessas contradições para o debate. O presente artigo, a partir da temática “Educação para o lucro, educação para além do capital”, tem como propositiva refletir os desafios vivenciados pela educação estando sob os moldes do neotecnicismo bem como compreender a necessidade de construção de trilhas para a educação para além do capital.

A discussão está estruturada em três partes, na tentativa de trazer para o debate a realidade desafiadora que se encontra a educação brasileira e a possibilidade de construção de novos paradigmas. É feito primeiramente uma discussão tendo como base os capítulos I e II do livro *Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa de humanidades*, de Martha Nussbaum (2015). No primeiro momento, a discussão está ancorada no capítulo I – A crise silenciosa, onde traz a discussão de como a crise na educação tem

passado despercebida e dos riscos que esse silenciamento acarretará nos governos democráticos. No capítulo II – Educação para o lucro, educação para a democracia aprofunda a discussão do capítulo anterior apresentando a reflexão de como tem se constituído a educação que cada dia se fortalece enquanto instrumento para o desenvolvimento econômico, limitando cada vez mais o espaço da arte, das humanidades, bem como as problemáticas que esse paradigma traz para a democracia.



No segundo momento, a partir de Freitas (1994, 2013, 2018), Saviani (2021), Libâneo e Pessoni (2018) apresentamos as trilhas percorridas pela educação brasileira sob as bases pedagógico-administrativas neotecnista. Para o neotecnicismo, a educação só pode melhorar tendo controle de professores, de estudantes via aplicação de testes, para assim implementar políticas de responsabilização e meritocracia.

Por fim, são apresentadas algumas considerações a partir do pensamento de Mészáros (2008) e Tonet (2014), *A Educação para além do capital*, onde os autores tecem reflexões de um pensamento educacional contra-hegemônico e da necessidade de ruptura nas relações sociais que estão sob o controle do sistema do capital tendo como possibilidade a construção de “Atividades educativas emancipadoras”.

A discussão e problematização da educação para o lucro e educação para além do capital constituem temática importante na construção de trilhas para compreensão e alteração da realidade social da classe trabalhadora, principalmente no que tange a educação. Apesar de Nussbaum focar sua discussão a partir da realidade estadunidense e indiana, tal perspectiva é também o caminho que tem trilhado a educação brasileira. Embora esse texto seja somente uma breve apresentação de uma discussão abrangente e complexa, os autores aqui presentes trazem em seus estudos elementos significativos para o desvelamento da crise na educação brasileira, bem como apontamentos para construir ações de enfrentamento.

O silêncio ensurdecedor de uma educação em crise

A crise das democracias capitalistas não se constitui uma novidade e, por isso, é fundamental compreender cada crise a partir do seu processo histórico e principalmente seus impactos socioeconômicos, políticos, culturais. Criou-se a ideia que somente o setor econômico passa por crises, onde rapidamente líderes mundiais se pronunciavam e ações de enfrentamento são articuladas. Nussbaum (2015) alerta sobre uma crise que tem passado despercebida, “uma crise que, no longo prazo, provavelmente será



muito mais prejudicial para o futuro dos governos democráticos: **uma crise mundial da educação**".

É importante salientar que, com a reforma do novo ensino médio, a discussão e problematização das trilhas educacionais têm sido recorrentes nos mais diversos espaços, tornando-se preocupação para toda a comunidade escolar. Preocupados com o desenvolvimento econômico, os países têm organizado a educação para atender às necessidades da economia, descartando a formação em competências essenciais para a manutenção da democracia, a exemplo, as artes e as humanidades que estão sendo banidas dos currículos em quase todos os países do mundo (Nussbaum, 2015).

É importante ressaltar que, **esse descarte das artes e das humanidades, constitui-se de diferentes formas, tanto pela redução no currículo, como também na redução de investimentos**, ou seja, consideram os recursos destinados a essas áreas como "gastos desnecessários" que não contribuem com o desenvolvimento econômico, colocando assim a **educação direcionada para o desenvolvimento da ciência e tecnologia** por serem áreas capazes de garantir o futuro promissor dos países. Nussbaum (2015, p. 8) alerta sobre o perigo destes encaminhamentos:

O incentivo ao lucro sugere a muitos líderes ansiosos que a ciência e a tecnologia têm uma importância decisiva para o futuro bem-estar de seus países. Não devemos ser contra a

ciência de qualidade e a educação técnica, e não estou sugerindo que os países devam parar de tentar progredir nessa área. Minha preocupação é que outras competências, igualmente decisivas, correm o risco de se perder no alvoroço competitivo; competências decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo.

Observa-se a preocupação da autora com a crise das humanidades provocada pela concepção equivocada e problemática de desenvolvimento. Uma crise silenciosa, naturalizada e principalmente sendo constituída no chão das instituições educativas como necessária para garantir o desenvolvimento do país.



Essas trilhas educacionais direcionam para formação de gerações passivas, que irão exercer o papel de máquinas lucrativas, perdendo o potencial de uma educação que viabilize aos sujeitos “[...] a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar questões mundiais como um “cidadão do mundo”; e “[...] a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil que o outro se encontra” (Nussbaum, 2015, p.8).

Como apresentado pela autora, a nossa capacidade de nos constituirmos enquanto sujeitos críticos, autônomos e emancipados perpassa a formação pelas artes e pelas humanidades, sua supressão coloca em risco a democracia, uma vez que tira dos

sujeitos sua capacidade de construção do "espírito das humanidades", que de acordo com a autora, viabiliza as ideias ousadas e a compreensão empática das diferentes experiências humanas, da compreensão da complexidade da realidade social e, principalmente, que os sujeitos sejam protagonistas da construção da sua vida individual e coletiva.

É mediante esse potencial de interferência na realidade que as artes e as humanidades têm sido combatidas nas instituições educacionais e encaminhadas para a formação técnica e conteudista, com objetivo de atender ao capital. É importante ressaltar que a crítica feita pela autora não é sobre a importância da ciência e do desenvolvimento, esses são inerentes às necessidades humanas, mas do descuido, desprezo com as artes e as humanidades e, principalmente, da capacidade destruidora desse modelo educacional à democracia.

Prosseguimos com a provocação de Nussbaum (2015), para um país, "o que significa progredir?". É importante compreender que estando a sociedade sob a organização e o comando do capital, toda sua estrutura se ancora na produção do lucro, na concentração dos meios de produção, na exploração do trabalho, e a educação se encontra nesse bojo. Portanto, progredir nas sociedades capitalistas significa predominantemente o aumento do lucro, sendo essa a estrutura do modelo de desenvolvimento econômico, Nussbaum,

adverte que elementos fundamentais para a democracia são comprometidos:

Esqueça a igualdade distributiva e social, esqueça os pré-requisitos necessários de uma democracia estável, esqueça a qualidade das relações raciais e de gênero, esqueça o aperfeiçoamento de outros aspectos de qualidade de vida do ser humano que não estejam completamente ligados ao crescimento econômico (Nussbaum, 2015, p. 14).

A autora alerta que estando o desenvolvimento sob esse



prisma, não é interessante pensar na construção de uma educação de qualidade para todos, com potencial de emancipação humana, mas o que se deseja é um “conjunto de trabalhadores obedientes tecnicamente treinados para executar os projetos de elites que visam um investimento externo e o desenvolvimento tecnológico, a liberdade de pensamento dos alunos é perigosa” (Nussbaum, 2015, p. 21). Temos, a exemplo, recentemente, a reforma do Ensino Médio, imposta verticalmente pelo governo como uma medida de alinhar ainda mais a educação as finalidades do capital, ao lucro e a alienação, ou seja, “é preciso anestesiar a consciência moral [...] precisa de pessoas que repetem o que o grupo diz, que se comportam e veem o mundo como burocratas dóceis”, afinal, é esse perfil de sujeitos que interessa às elites.

Em contraposição a esse modelo de desenvolvimento, Nussbaum propõe o paradigma do Desenvolvimento Humano, que

reconhece a dignidade humana como elemento inalienável, onde leis e instituições precisam garanti-la, respeitá-la, estabelecendo assim sua intimidade com a democracia, pois, o poder de participação política está intrínseco à vida com dignidade humana, tendo as artes e as humanidades como elementos fundantes para garantia tal premissa.



Neotecnicismo pedagógico e a reconfiguração da educação

O Brasil tem avançado na garantia de acesso à educação básica, entretanto, a questão da qualidade de ensino tem se constituído como grande desafio. A busca para garantir a qualidade da educação perpassa não apenas por influências de origem internas como também por influências externas, sobretudo, por interesses políticos e econômicos de alinhar e adequar a “qualidade” às necessidades e aos moldes dos interesses do sistema socioeconômico do capital.



Libâneo e Pessoni (2018, p. 155) apresentam a constatação da subordinação integral dos objetivos educacionais a objetivos econômicos, sendo reiterada em estudos sobre a internacionalização das políticas educacionais no contexto do neoliberalismo e da globalização dos mercados, possibilitando compreender as conexões entre as atuais finalidades educativas em

nível mundial e o papel dos organismos supranacionais. Os autores apresentam os estudos de Lenoir, 2016; Lessard E Carpentier, 2016; Silva E Cunha, 2014; Libâneo, 2013; 2014; 2016; Evangelista, 2013; 2014; Freitas, 2011, 2012; Evangelista E Shiroma, 2006; Neves, 2005; Frigotto E Ciavatta, 2003; Leher, 1998; De Tommasi, Warde E Haddad, 1998 que **tratam da análise e reflexão dessa subordinação da educação em atender os interesses econômicos do capital.** É possível observar que as finalidades da educação são **resultado do jogo de interesses de diversas origens,** desde a encaminhamentos de nível mundial como nacional.



Com uma realidade social complexa, não influenciar as percepções dos profissionais da educação quanto aos propósitos educacionais se constitui como tarefa fácil, ou seja, **sutilmente naturaliza o modo como o capital tem se apropriado da educação como instrumento para sua produção e reprodução.** Para Libâneo (2016, p. 2) compreender a finalidade, o propósito educacional é fundamental.

A definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, as finalidades são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos dos sistemas

educacionais e, por consequência, para as escolas e professores.



Conforme apresenta o autor, a finalidade da educação se constitui como elemento primeiro e principal para se pensar a organização educacional como um todo. Embora as finalidades apresentem características gerais, expressam uma direção, explicitam valores que fundamentam a organização do sistema educativo, traduzem ideais a serem estabelecidas e mantidos por uma sociedade (Lenoir, 2016, *apud* Libâneo e Pessoni, 2018, p. 153).

É possível afirmar que as finalidades educativas se constituem enquanto instrumento poderoso para produção e reprodução das ideologias dominantes e, ao longo do processo histórico, têm modificado a sua roupagem. Lenoir (2016), apresenta as modificações das finalidades educacionais no ocidente.



Na Antiguidade, a finalidade da educação estava associada ao uso da razão para a adaptação e integração a um cosmos inteligível. Na Idade Média, a finalidade era a busca da salvação, em que a razão passa a ser questionada pela fé em um Deus único e todo poderoso. Na fase Renascentista, são as Ciências e o saber que despertam a faculdade racional e as finalidades educativas centram-se na “realização do homem no homem”. No século XVIII, considerado o Século das Luzes, as finalidades educativas foram definidas em nome de certa ideia de homem, ou seja, aquele que educa age em nome de uma imagem de homem. No século XIX, a finalidade essencial da educação se encontrava na formação de uma personalidade livre, de maneira que todos pudessem desenvolver-se como pessoas livres. Ao final do Século XX e



início do século XXI, as finalidades educativas estão voltadas a dar respostas ao mundo econômico. Com efeito, na globalização neoliberal estreitam-se as relações entre educação e economia, levando ao deslocamento do foco da formação centrada no ser humano e um modelo de ser humano ‘eficaz’, para atender as necessidades da economia. No modelo neoliberal, com as orientações dos organismos multilaterais, entre eles, o Banco Mundial, Unesco e a OCDE, as finalidades educativas destinam-se a fornecer orientações para a preparação das pessoas para o mercado de trabalho e para o individualismo (Lenoir, 2016, apud Libâneo e Pessoni, 2018, p. 154).

Nessa configuração, em que a finalidade da educação se desenvolve ao longo do processo histórico, pode-se observar seu potencial enquanto instrumento ideológico com interesse de ocultar os reais fins a que se destinam, explicitando somente o que julga necessário e adequado à compreensão do povo. De acordo com o autor, a educação se encontra atualmente com suas finalidades voltadas a atender os interesses econômicos e sendo organizada por organizações internacionais como o Banco Mundial, “voltadas para atenuar a pobreza e ajustar os indivíduos aos ditames do mundo do trabalho conforme a dinâmica do capital” (Libâneo e Pessoni, 2018, p. 155).

As alterações realizadas na organização social capitalista, a fim de resolver as crises e acumulação do capital, modificam aspectos importantes do processo de trabalho e, também, a educação e a escola (Freitas, 1994). Essa reconfiguração foi

compreendida por Freitas no início da década de 1990, período em que o ideário neoliberal se torna hegemônico, e de acordo com o autor provocaria alterações que modificariam a organização do trabalho pedagógico, tanto da escola como da sala de aula. Essa reestruturação tem sido as reais preocupações neoliberais com a qualidade do ensino, e é em tal direção as propositivas de reforma educacional.

Essa “nova reconfiguração” educacional foi denominada por Freitas como neotecnismo para definir a relação constitutiva liberal/conservadora na política educacional.



É muito possível que estejamos vivenciando o aparecimento de um neotecnismo [...]. Da mesma forma que uma das palavras-chave no plano da crítica social que o neoliberalismo faz é “eficiência”, também no plano da educação ela poderá ser retomada, na forma de um neotecnismo: avaliação das escolas, avaliação do professor, distribuição de verbas e salários de acordo com estas avaliações; revisão curricular; ênfase em metodologia pragmática e despolitizada para obter resultados em sala de aula [...]
(Freitas, 1994, p. 149).

Tais consequências apresentadas pelo autor, advindas da necessidade e interesse do capital pela educação, têm como intuito apresentar os desafios educacionais na 'falta de controle, eficiência, método, racionalização e treinamento para o professor' (Freitas, 1994, p.149), e não na carência de políticas públicas considerando a

realidade social dos estudantes e toda a complexidade que envolve os problemas educacionais.



Diferente do tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, que tinha como base a uniformização e o rígido controle do processo, o neotecnicismo desloca o controle do processo para os resultados (Saviani, 2021). Desse modo, a qualidade educacional (eficiência e produtividade), tem como instrumento regulador a avaliação, composto pelo sistema nacional de avaliação exercido pelo estado. Essa nova configuração de organização e funcionamento das escolas, “o neotecnicismo se faz presente alimentando a busca da “qualidade total” na educação e a penetração da pedagogia corporativa” (Saviani, 2021, p. 439).

Para Saviani (2021), o conceito de “qualidade total” está relacionado ao método de gerenciamento produtivo do sistema toyotista de produção ao “introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando a atender à necessidade do consumo de massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos do mercado altamente exigentes” (p. 439).

Nessa dinâmica da “qualidade total” as escolas se constituem como produtoras de mercadorias e seus clientes são as empresas. Os estudantes são produtos lapidados pela escola para fornecer a seus clientes e, para que os estudantes “[...] se revistam

de alta qualidade, lança-se mão do método da qualidade total, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo [...]" (Saviani, 2021, p. 440).



Essa premissa de "qualidade total" manifestou a presente tendência "[...] considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviços, os que que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável." (Saviani, 2021, p. 440).

Freitas (1994), na década de 1990, alertava ainda sobre a tendência de degradação do trabalho docente na sociedade capitalista.

Para o autor, há dois focos para precarização: por meio da degradação do salário, ou seja, paga-se um valor pífio, e por outro lado, a degradação da formação. Destarte, o profissional se torna vítima do sistema, sendo fundamental que esses dois mecanismos (salário e formação) se constituam enquanto instância de luta contra a ofensiva do neoliberalismo à degradação profissional docente.

Outra análise feita por Freitas é de que o neotecnicismo tem incorporado uma nova roupagem, agora sob a forma da teoria "da responsabilização" e/ou "meritocracia", onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de "standards" de aprendizagem medidos em testes e os resultados como elemento para gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições)" (Freitas, 2013, p. 2).

Na falsa tentativa de alcançar a "qualidade total", a educação

direciona o seu caminhar tendo três elementos norteadores, a



“padronização por meio de bases nacionais curriculares, testes censitários e responsabilização verticalizada” (Freitas, 2018, p. 78), ou seja, esses direcionamentos possuem como resultado definir o que se deve ensinar. Assim, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ensinou ou não e a responsabilização permitirá essa identificação, premiando quem ensinou e punindo quem não ensinou. De acordo com Freitas (2018) uma vez instalado esse ciclo ocorre um alinhamento dos elementos (base/ensino/avaliação/responsabilização) sufocando a autonomia da escola, do trabalho do professor, ou seja,



[...] eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. Tais processos constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo (Freitas, 2018, p. 81).



Como podemos observar, o alinhamento nessa direção elimina a diversidade e reduz a boa educação a aprendizagem de habilidades e competências padronizadas como guia da vida escolar. A elevação da nota da escola se torna referência de qualidade, sendo a nota alcançada pelos estudantes o medidor de desempenho da escola. Para o autor, os testes padronizados se constituem como instrumento para controlar a gestão e assim

apresentar responsabilizados. Mede não apenas o conhecimento dos alunos – eles medem junto o nível socioeconômico e, dessa forma, são como instrumento de redirecionamento da força de trabalho (Freitas, 2013, p. 08).

O autor chama atenção da importância de não perder de vista que os testes se constituem como instrumento de pesquisa, entretanto, ao serem sequestrados pelo capital suas limitações são ignoradas e adquirem como configuração.

[...] os testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e tem o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado (Freitas, 2013, p. 10).

Conforme apresentado pelo autor, os testes padronizados têm se constituído enquanto instrumento de controle para assim realizar encaminhamentos de responsabilização dos sujeitos envolvidos no processo educativo, utilizando-se da narrativa de aferição do conhecimento para potencializar o processo de aprendizagem, de garantir a qualidade de educação para todos.

Sobre essa lógica empresarial, Casassus (2002, p. 57, apud Libâneo e Pessoni, 2018) diz que focar no resultado escolar, embora torne-se visível um produto da educação, não apresenta nada além da constatação da desigualdade no que tange os resultados, ou seja,

não ultrapassa o plano empírico, não elabora propositivas de mudanças nos resultados, na melhoria da qualidade da educação e diminuição das desigualdades. Segundo o autor, é inviável construir mudanças na qualidade educacional meramente medindo resultados, afinal, estes sozinhos não produzem mudanças significativas, principalmente por constituir-se como instrumento somente para obtenção de dados estatísticos e que não possuem consistência para apresentar a realidade, o contexto dos estudantes e da escola.



Diante dessa configuração, Freitas (2018) apresenta um cenário educativo onde os empresários têm aparecido como promotores de reformas educacionais, com um discurso do novo, de inovação, entretanto apenas retomam a filosofia pragmática do início do século passado. Claro, agora, em outros níveis de exigência tecnologia e de controle social, ou seja, outra roupagem para adequar passivamente a escola às exigências do capital, ao mundo do trabalho onde a produtividade produz a acumulação de riqueza e desumanização.

De acordo com Freitas (2018) a destruição do sistema público tem se constituído paulatinamente por meio da introdução de técnicas e objetivos empresariais no chão das escolas e nas instituições públicas. Essa dinâmica reconfigura a finalidade da escola que caminha em direção a se tornar uma empresa



educacional, cuja finalidade é “criar condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da educação pública, desmoralizando a educação pública e o magistério” (Freitas, 2018, p. 80).

Os apontamentos feitos pelos autores trazem elementos para a leitura da realidade, do Estado de crise da educação, sua finalidade é, principalmente, compreender como tem se constituído no chão da escola as proposições de “reformas/políticas públicas”, especialmente o pano de fundo nas normativas e encaminhamentos que têm sido propostas.

Possibilidades da educação para além do capital

A educação brasileira, ao longo de seu processo histórico, está permeada por reformas alinhadas aos interesses da elite e tem sido objeto de discussão, produção e estudos nos espaços acadêmicos. Na atualidade, as ideias neoliberais encontram terreno fértil para prosperar nos espaços educativos, fortalecendo a concepção de educação capaz de atender às necessidades mercadológicas impostas pelo capital.

É sabido que a problemática vivenciada pela educação brasileira constitui uma temática para estudos de cunho crítico e de



denúncia; no entanto, poucos trabalhos abordam as possibilidades de mudança dos paradigmas educacionais." Nesse contexto, e para corroborar com ideias de Nussbaum, Freitas, Saviani, Libâneo e Pessoni, trago as contribuições dos estudos de Mészáros (2008) e Tonet (2014) sobre o papel da educação e suas possibilidades de contribuir na mudança social, bem como na mudança da sociedade. Os autores propõem uma discussão em direção ao desvelamento dos reais motivos e interesses das reformas educacionais.

Para Mészáros (2008, p. 25), as propositivas de reformas educacionais não passam de pequenos ajustes, para adequação ao sistema, e afirma, que:

[...] as mudanças, sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução.

O capital com sua estrutura ancorada na produção e reprodução do lucro, exploração do trabalho, concentração dos meios de produção, as reformas são encaminhadas para manutenção de suas bases, ou seja, a partir de uma perspectiva de emancipação humana, são irreformáveis “porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente

incorrigível”, é possível apenas ajustes para sua adaptação. Mészáros nos adverte que:

[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode **ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema**, perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (Mészáros, 2008, p. 35).

Para **Mészáros (2008) as reformulações que acontecem na educação, são inconcebíveis se não houver transformação no quadro social**. O processo de reprodução do capital possui como objetivo manter as determinações estruturais fundamentais da sociedade intactas, para manter assim a (re) produção do sistema capitalista, portanto são as necessidades e **os anseios da classe dominante que determinam o ideal educacional**, utilizando-se das reformas educacionais para mediar efeitos desastrosos da ordem produtiva. Para Tonet (2014, p. 14):



[...] a hegemonia desse processo, embora com enormes oscilações, nunca deixará de estar nas mãos da classe burguesa. **Afinal, quem organiza a educação é, em última instância, o Estado e este, por mais que em sua concretude seja o resultado da luta de classes, em sua essência, nunca**

deixa de ser um instrumento de defesa dos interesses da burguesia. Isso significa que não somente o acesso, mas também as formas e inclusive os conteúdos a serem transmitidos serão, de alguma forma, e sem que isso implique intencionalidade manifesta, clivados no sentido de favorecer a reprodução da sociedade burguesa. Todos os conhecimentos, os valores, os comportamentos, as ideias e as habilidades serão, de alguma forma, postos a serviço da continuidade da sociedade burguesa



É possível evidenciar no pensamento de Mészáros e Tonet que organizar o processo educativo no âmbito do capital de modo que atenda os interesses da classe trabalhadora se constitui como algo impraticável. Nesse sentido, sua viabilidade só é possível mediante a destruição do capital, com todas as suas categorias: “mercadoria, mercado, mais-valia, trabalho assalariado, propriedade privada, exploração e dominação, alienação etc., e do Estado pois, como vimos, são eles que garantem, cada um a seu modo, mas articuladamente, que a educação seja organizada em função dos interesses da burguesia” (Tonet, 2014, p. 14).

Podemos evidenciar os apontamentos de Mészáros também em Freitas (2018) ao apresentar o cenário educativo tendo os empresários como promotores de reformas educacionais, com um discurso do novo, de inovação; entretanto, apenas retomam a filosofia pragmática do início do século passado. Claro, agora, em outros níveis de exigência tecnologia e de controle social, ou seja, outra roupagem para adequar passivamente a escola às exigências do capital, ao mundo do trabalho onde a produtividade produz a acumulação de riqueza e desumanização.

Diante desse cenário, Mészáros (2008) e Tonet (2014) fazem um chamamento a nós educadores, comprometidos com a crítica social, diante do desafio de romper com as ideias dominantes. Apresenta uma discussão urgente e necessária, onde não temos outro caminho senão fazer esse enfrentamento, do contrário, continuará realizando reformas que não trazem mudanças significativas nas políticas educacionais. Portanto, o que precisa ser combatido e alterado “é todo o sistema de internalização em todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” “[...] substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas por uma alternativa concreta e abrangente” (Mészáros, 2008, p. 47), ou seja, romper com a lógica do capital na educação.

É preciso construir uma perspectiva de educação crítica, emancipatória e humanizadora. Afinal, a classe trabalhadora tem necessidade de acesso ao conhecimento sistematizado historicamente, que viabilize a transformação social, que rompa com o processo de exploração do capital. Para isso, é fundamental que a classe trabalhadora compreenda o conjunto do processo histórico de modo que se veja como sujeito protagonista capaz de transformar o mundo, a vida.

Nessa perspectiva, Tonet faz um chamamento para construção de atividades denominadas por ele como, “Atividades Educativas Emancipadoras”, sendo “todas aquelas que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe hoje”



(Tonet, 2014, p. 18). Tonet (2014) apresenta quatro características particulares do caráter emancipador para construção dessas atividades. Em primeiro lugar:



são atividades que contribuem para que as pessoas compreendam o processo histórico, desde as suas origens e os seus fundamentos até os dias atuais, de modo a que entendam que a realidade social é “radicalmente histórica e social”, isto é, que ela resulta apenas da atividade humana e não de potências divinas ou naturais. Um sólido compromisso com a emancipação humana supõe a convicção, racionalmente fundada, de que a História é feita exclusiva e integralmente pelos homens. Daí porque seu estudo, não como disciplina especializada, mas como compreensão articulada dos vários aspectos – econômicos, políticos, sociais, ideológicos, culturais – do que realmente aconteceu ao longo do processo histórico é de capital importância. (Tonet, 2014, p. 18,19).

De acordo com o autor, para compreensão do processo histórico desde suas origens e os seus fundamentos até os dias atuais, deve-se estar ancorado no patamar cognitivo mais elevado à disposição da humanidade atualmente. Para Tonet (2014), os fundamentos ontológicos desse patamar foram elaborados por Marx e Engels, especialmente nas obras *Manuscritos econômico-filosóficos* (Marx, 2004) e *A ideologia alemã* (Marx; Engels, 2009), por embasar uma concepção materialista da história. Em segundo lugar, Tonet apresenta atividades educativas emancipatórias sendo as que:



[...] permitem a compreensão da origem e natureza da sociabilidade capitalista, da lógica da reprodução do capital, das contradições e das classes sociais típicas da sociedade

burguesa, da alienação que a caracteriza, da natureza e das consequências da atual crise do capital e da possibilidade e da necessidade da total superação dessa forma de sociabilidade. Para isso, o estudo da obra máxima de Marx (1975), *O Capital*, é de extrema importância. (Tonet, 2014, p. 19).

O autor compreende o estudo da obra de Marx como um desafio, até mesmo na universidade, mas, segundo ele, para além de estudar a obra, é fundamental compreender a sociedade capitalista a partir dos seus fundamentos e considera o estudo de *O capital* como instrumento poderoso para a classe trabalhadora em direção à transformação da sociedade. Em terceiro lugar, Tonet (2014, p. 20,21) considera como atividades educativas emancipadoras as que:



[...] permitem compreender os fundamentos, a natureza e a possibilidade real de construção de uma sociedade comunista. A correta compreensão, pelo menos em seus elementos fundamentais, do que será, se vier a existir, uma sociedade comunista, é de fundamental importância para evitar as idealizações e as imprecisões. [...] Assim como o capitalismo exige a internalização de ideias, valores e comportamentos adequados à sua reprodução, também a construção de uma sociedade comunista demanda que as pessoas se convençam da superioridade dessa forma de sociabilidade sobre a atual sociedade. Uma fundamentação sólida dessas convicções tem que tomar como ponto de partida a categoria do trabalho e compreender como, a partir dela, originam-se todas as outras dimensões da vida social.



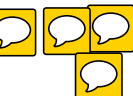
Tonet salienta que, no decorrer do processo histórico, o ideário comunista foi altamente deformado e por isso é importante resgatar a sua integridade para que assim a classe trabalhadora possa caminhar em direção a um horizonte digno de ser construído. Para o autor, assim como o capitalismo para se reproduzir internaliza ideias, valores e comportamentos, para construção da sociedade comunista é preciso que os sujeitos sociais estejam convencidos da superioridade da forma de organização social do comunismo.

Tonet (2014) enfatiza que para que essas convicções ocorram é fundamental tomar a categoria trabalho como ponto de partida, sendo o trabalho que origina todas as outras dimensões da vida humana. Destarte, na sociedade comunista a sociabilidade ancora-se no trabalho associado, “uma forma de trabalho em que os produtores controlam de forma, livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material” e, a partir daí, o conjunto do processo social”. (TONET, 2014. p, 20).

Por fim, em quarto lugar, Tonet caracteriza como atividades educativas emancipadoras aquelas que permitem compreender:

a natureza específica da educação, a função social que ela cumpre, suas possibilidades e seus limites. Esta compreensão evitará tanto a supervalorização da educação, que se expressa, muitas vezes, na afirmação de que ela é a

 responsável fundamental pelo progresso, quanto a desvalorização desta atividade, retirando-lhe qualquer possibilidade de contribuição ativa na luta revolucionária (Tonet, 2014, p.20, 21)

 De acordo com o autor, atualmente existem duas concepções de entender a natureza da educação, uma idealista que compreende e atribui como instrumento fundamental no desenvolvimento social e, de outro, uma concepção que pensa a educação como aparato de produção e reprodução do capital. Diante disso, torna-se imprescindível compreender a natureza específica da educação. A construção de atividades ancoradas nessas quatro características apresentou para que as pessoas, educadores, educadoras, trabalhadores, trabalhadoras, estudantes se aproximem e engajem na luta pela construção de outra sociedade que pode se dar tanto nas lutas específicas no âmbito da educação como nas lutas sociais gerais.

Observa-se que a propositiva de atividades educativas emancipatórias propostas por Tonet (2014) estão ancoradas na concepção materialista histórico-dialética, por possibilitar a construção do conhecimento que articula a crítica radical, ou seja, compreende os fenômenos na sua totalidade, como também a sua relação direta com a transformação social. Portanto, é  imprescindível o estudo das obras de Marx e os clássicos do marxismo.

Considerações Finais

Conscientes do contexto no qual as instituições educacionais e nós, educadores e educadoras, estamos inseridos, os estudos dos autores aqui apresentados possuem potencial de desvelamento das perspectivas, dos encaminhamentos que têm ocorrido no chão das escolas, para que juntos, entendidos dessa realidade, possamos construir ações de enfrentamento.

A partir de tais discussões, compreendemos que a educação está sendo encaminhada para formação voltada para o lucro, descartando a formação humana, crítica e participativa. Este encaminhamento prejudica os valores democráticos, evidencia os efeitos negativos desta política educacional pois limitam o desenvolvimento de determinadas capacidades que se configuram como essenciais para o desenvolvimento de outras formas promissoras de se mudar a escola pública.

Empossados deste entendimento, nós, brasileiros, brasileiras e principalmente os educadores e educadoras deste país, necessitamos urgentemente nos apropriarmos do conhecimento teórico contra-hegemônico e nos organizarmos coletivamente na construção de ações que venham colaborar na desconstrução desses encaminhamentos.

As atividades educativas emancipatórias apresentadas por Tonet é um caminho que podemos construir coletivamente nos

mais variados espaços de luta e resistência, seja na sala de aula, eventos, cursos, palestras, grupos de estudos, entre outros. É sabido que não existe um receituário, mas cada um do seu modo, com sua criatividade, podem construir caminhos para superar os obstáculos burocráticos e ideológicos intrínsecos à realização dessas atividades.

Os autores, ao apresentar a realidade educacional que estamos, fazem também um chamamento: precisamos construir coletivamente uma educação para além do capital, uma educação humanizadora com potencial crítico para que os sujeitos participem e sejam donos dos seus próprios destinos. Para isso, é necessário rompermos com a lógica do capital que submete os indivíduos a um processo educativo de negação de direitos, de se apropriarem da herança cultural necessária ao livre desenvolvimento das capacidades humanas.

Referências

FREITAS, L. C. de. **A Reforma Empresarial da Educação, Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013.

FREITAS, L. C. de. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In:

SOARES, Magda Becker; KRAMER, Sônia; LÜDKE, Menga et al. (Orgs.). **Escola Básica**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994, p. 147-181. (Coletânea CBE).

LIBÂNEO, J. C; PESSONI, L. M. L. Finalidade da educação escolar e critérios de qualidade de ensino: As percepções de dirigentes escolares e professores. In. LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, 364p.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**. Porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editoras Martins Fontes, 2015.

SAVIANI, D. O neo produtivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021, p. 426-442.

TONET, I. **Atividades educativas emancipadoras**. Praxis Educativa. V. 09, n 01/2014.

Capítulo III

Educação do Campo: o que não perder do percurso e quais nossas tarefas prioritárias

Roseli Salete Caldart

Fórum Nacional de Educação do Campo- FONEC

(Texto de Exposição)⁸

Esta reflexão põe foco na *co-memoração* dos 25 anos da Educação do Campo (EdoC) completados em 2023. A data é a da realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, de 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás. Importante dizer uma vez mais que não é o evento em si que comemoramos e sim o processo de luta e construção que a Conferência demarcou: o acúmulo que permitiu chegar até ali e o feito desde então, e que precisa avançar a partir da análise coletiva do que construímos e das exigências do momento atual.

Como nos disse nesse Encontro o prof. Miguel Arroyo, “*estávamos lá!*” e isso nos responsabiliza um pouco mais no compartilhar e pensar sobre a força política e formativa do *co-memorar*, isto é, de rememorar junto, como um modo de nos apropriarmos coletivamente do tempo vivido, do caminho percorrido até aqui.

Carlos Rodrigues Brandão, no seu livro *Memória Sertão* (Conesul/UNIUBE, 1998, p. 11-12) nos ajuda nesse pensar quando diz: “*a lembrança não reconstrói apenas um passado ou uma fração do passado. Ela funda a cada vez um presente ao restabelecer suas origens*”. A memória nos relembra “*os fundamentos do que não pode ser esquecido*”.

A busca pelo restabelecer as origens de tudo que existe é antídoto ao presenteísmo, que é marca de uma ordem social que teme nossa

⁸ Escrito a partir de fala realizada no “Encontro Nacional Educação do Campo, das Águas e das Florestas” (Salvador-BA, 28/02 a 2 /03/2024), mesa final compartilhada com Antonio Munarim e Celi Taffarel na tarde de 1º/03, coordenada por Eliene Rocha, UnB e Maria do Socorro Silva, SECADI-MEC.

descoberta coletiva de que ela pode ser alterada pela raiz. Um bom hábito que podemos cultivar entre nós, em nossos processos formativos, é esse de sempre fazer a pergunta sobre a origem de tudo, das coisas estruturais aos detalhes da nossa vida cotidiana: de onde isso veio, como começou, com que finalidades surgiu, quem decidiu que deveria ser como é? Porque essa resposta ajuda na tomada de posição: é algo a preservar ou subverter? Mover em que direção?

A memória do processo histórico de construção da EdoC presentifica “os fundamentos do que não pode ser esquecido”. Para melhor pensar o *presente do nosso futuro*.

Para organizar esta exposição, nos perguntamos então: o que este Encontro, realizado neste momento da história, nos afirma e reafirma sobre “o que não pode ser esquecido”, o que não podemos perder ou deixar se perder do percurso da EdoC no caminho das lutas, dos debates, das diferenças entre nós mesmos e das necessárias negociações táticas para garantir políticas públicas? E diante das finalidades que temos, dos fundamentos de nossa origem e da análise dos desafios da atualidade o que não podemos deixar de fazer, quais são nossas *tarefas coletivas prioritárias* hoje?

O que não podemos esquecer ou deixar se perder

Nossa origem e princípio vital: a LUTA!

Não podemos esquecer que a EdoC veio de lutas coletivas sobre contradições de um campo *sangrando*. Luta pela terra, pelo

trabalho, pela vida em suas diferentes dimensões. E se constituiu sobre as formas diversas de produção e organização da vida social camponesa, vinculadas a essas lutas.

Essa é uma *marca de origem* que não podemos perder: a luta como nosso princípio vital, a *força* que nos trouxe até aqui e que nos leva adiante. Luta em suas diferentes dimensões e formas, da luta revolucionária à luta pessoal para se manter vivo, passando por todas as lutas exigidas para que a vida se mantenha com dignidade e beleza para todos. E não podemos deixar se perder a *mística* de projeto de futuro que dá sentido às lutas: *ninguém luta sem enxergar um amanhã*, seja na luta social seja na luta pessoal para continuar vivendo.

Não por acaso, *luta* talvez tenha sido a palavra mais ouvida nesse Encontro. Sem a marca da luta a EdoC deixa de ser o que é e perde as finalidades que justificam sua existência. Quanto mais a desumanização se expande, mais aparecem dimensões de lutas que devem ser nossas. Mas o que foi sublinhado nas exposições, nas místicas e nos debates que fizemos é que não podemos nos perder da *luta essencial*: a luta contra o *sistema do capital*, cujas forças destrutivas estruturais se realizam hoje com violência ímpar no agronegócio, hidronegócio, mineronegócio, com todas as expropriações, violências e mortes que se associam a essa lógica de tratar a vida como negócio.

Nossa raiz camponesa

Não podemos esquecer que é o *campo* que primeiro define a Educação *do Campo*. E é o campo que se movimenta em um confronto de *modos de produção da vida*. A raiz de origem da EdoC assume um lado nesse confronto. E é o lado que hoje põe à mostra, com especial nitidez, as contradições explosivas da lógica estrutural do sistema capitalista.

Nossa raiz camponesa, cada vez mais *diversa* sem deixar de ser *una*, é a materialidade dinâmica, contraditória que nos junta e movimenta, e que define nossa especificidade. E quem trabalha na EdoC, tendo ou não a raiz camponesa como experiência de vida, pode se educar pelo seu cultivo. Mas esse cultivo precisa de intencionalidades coletivas. Estamos todos desafiados a uma imersão aprendiz, ao exercício do diálogo de saberes e a uma visão da realidade em perspectiva.

E não podemos perder as lições próprias do modo camponês de produção da vida. Ele é por natureza multidimensional e nos ensina o trabalho paciente e perseverante no cultivo e na resistência às dificuldades. Na EdoC podemos contar com o legado das formas diversas do trabalho de nossos ancestrais na terra, nas águas e nas florestas e das comunidades

camponesas de nosso tempo que recriam esse trabalho pelas novas questões e exigências da vida na atualidade. É a vida dessa raiz camponesa que insere com força hoje o todo da EdoC nos processos de construção da *práxis agroecológica* em nossos territórios.

Nossa concepção de Educação do Campo

Concepção que é construção coletiva desses 25 anos e vai sendo lapidada pelas exigências da dinâmica da vida nos territórios diversos de nossa atuação, com as possibilidades postas pelo movimento das contradições da atualidade. E que se refere, fundamentalmente, à *visão da EdoC como totalidade histórica* e à *matriz de formação humana* que essa visão de totalidade nos permitiu afirmar, construir.

A luta por políticas públicas para atender ao direito humano universal à educação, historicamente negado aos povos do campo, foi o que reuniu a diversidade dos sujeitos sociais do trabalho vivo na terra, nas águas, nas florestas, sob uma mesma bandeira. Essa luta identifica a EdoC, mas sozinha não dá conta de mostrar a totalidade que ela é.

Em determinado momento de nossa história, firmamos a compreensão da *práxis da EdoC* como totalidade que se põe de pé e se sustenta na tríade que interliga organicamente: Campo –

Política Pública – Educação⁹.

Campo: entendido como território, isto é, um lugar constituído de sujeitos humanos, pessoas e coletivos, em sua dinâmica de relações com o todo da natureza (terra, água, floresta...) e nas relações sociais organizadas pela forma de trabalho que desenha o modo de produção da vida do lugar e pelas contradições que o movimentam.

Políticas públicas: o pé da luta pela mediação do Estado para garantir o acesso à educação pública como um direito humano fundamental interligado a outros direitos fundamentais como o direito ao alimento, ao trabalho, a condições de saúde, à moradia. Políticas disputadas em sua forma e conteúdo.

Educação: defendida como formação humana multilateral com finalidades sociais e formativas gerais e conteúdos formativos que respeitem a especificidade das necessidades educativas dos

⁹ *Relembremos aos que vieram depois*: a ideia da tríade foi firmada como compreensão teórica no final da primeira década dos anos 2000, quando a EdoC completava dez anos, junto com o Pronera. Nos debates desse período, em uma conjuntura política mais favorável para multiplicação de práticas e iniciativas autodenominadas de EdoC, e com matizes contraditórios, emergiu mais forte a necessidade de compreender o que mesmo ela é e quando uma prática pode ser chamada de EdoC sem trair sua origem, suas finalidades. Foi em um Seminário Nacional do Pronera em 2007 que a tríade foi apresentada e passou a ser discutida como chave de compreensão do todo da EdoC: “É a relação, na maioria das vezes tensa, entre estes termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo”. Pensar “os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo” (Cf. argumentos da época no n. 7 da série *Por Uma Educação do Campo* (org. Clarice Aparecida dos Santos), 2008, especialmente no texto “Sobre Educação do Campo”, p. 67-86.

sujeitos concretos de cada ação e no contexto do confronto entre projetos de campo e de sociedade em que se inserem.

Essa visão de totalidade, com suas relações dinâmicas, não pode ser perdida. Assim como a *matriz de formação humana* que está no cerne da concepção de EdoC realizada nessa totalidade. Matriz que se refere a uma forma de compreender como o *ser humano* se produz historicamente, como ser natural e social, e de fazer educação, em suas diferentes práticas e lugares, na direção de *finalidades humanizadoras e emancipatórias*.

Finalidades que vão sendo moduladas pela análise coletiva sistemática da *atualidade*, em seus diferentes níveis, do entorno de cada prática educativa, com seus sujeitos concretos e suas necessidades formativas, até o nível macro das contradições que movem o sistema social e a vida no planeta e que determinam e se expressam nesse entorno imediato. Concepção que vê o trabalho social vivo de educadoras e educadores como insubstituível.

Notem: dizendo de um jeito ou de outro, fazendo de uma forma ou outra, todos que compartilhamos a construção sócio-político-pedagógica da EdoC sabemos que é necessário trabalhar por uma pedagogia capaz de formar velhas e novas gerações como *lutadoras e construtoras* da resistência camponesa na defesa da terra mãe e da transformação do mundo regido por desigualdades, injustiças e pela exploração da natureza e entre seres humanos.

Sabemos também que isso somente se faz intencionalizando diferentes dimensões, processos e lugares de educação na direção do desenvolvimento omnilateral das “forças essenciais humanas” (Marx). O ser humano se forma na luta, no trabalho socialmente produtivo, na organização coletiva, produzindo cultura, tomando parte do movimento da história. E é a análise coletiva das contradições que movem nossa atualidade que vai nos mostrando questões fundamentais a incluir no trabalho educativo em cada tempo e lugar.

A relação entre formação humana e modo de produção material da vida, natural e social, é que configura a força do campo vivo na tríade da EdoC, com suas contradições latejantes que interligam as lutas por políticas públicas para além da educação e a educação para bem além da escolarização formal. E essa é a grande novidade histórica da EdoC, construída exatamente pela interligação entre seus três pés: *o vínculo orgânico entre educação pública e matriz camponesa de produção da vida*. Nas escolas de educação básica, nos cursos técnicos, na educação superior¹⁰.

Esse vínculo que inauguramos, enquanto forma coletiva

¹⁰ Quando a relação entre educação pública e trabalho no campo aconteceu antes na história brasileira, como política de “educação rural”, foi em concepção oposta, visando inculcar nas comunidades camponesas, via escolas e processos de “formação” de professores, o modo capitalista de agricultura (período da chamada “revolução verde”), estratégia que se tenta reeditar em nosso tempo, pela atuação ostensiva das empresas do agronegócio sobre escolas públicas do campo e da cidade. *Não passarão!*

organizada, também continua a tradição pedagógica socialista de pensar a ligação entre escola e vida como realização do princípio educativo do trabalho e suas matrizes pedagógicas correspondentes.

A construção sócio-político-pedagógica que fizemos até aqui já nos permitiu entender que a educação não acontece e nem deve ser intencionalizada apenas na escola. Mas temos mostrado na prática, e no trabalho camponesamente perseverante, que a escola pode ser organizada como um *ambiente educativo* vinculado à produção da vida e pode fazer diferença na *humanização* de estudantes, educadoras e educadores, comunidades¹¹.

Essa matriz de formação humana materializa nossa concepção de EdoC. Ela fundamenta *o que não pode ser esquecido* na realização prática de cada uma de suas ações e na dinâmica de cada componente da tríade. E é essa concepção que precisa continuar orientando a forma e o conteúdo de tudo o que fazemos, das lutas sociais aos estudos e programas de Encontros como este.

Nossa organização coletiva

A organização coletiva que sustenta e realiza a EdoC em

¹¹ Desenvolvo uma reflexão específica sobre a escola no texto “Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico”, de janeiro 2023, e no livro *Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade* (Expressão Popular, 2023).

seus diferentes processos, tem sido construída aos trancos e solavancos do período histórico de avalanche neoliberal em que nos coube existir. Os espaços organizativos que criamos têm garantido nosso percurso de luta e construção. E são lugar de formação política que fortalece nossa pertença ao projeto histórico da classe trabalhadora e a disposição para continuar na luta.

Não podemos esquecer: *não nos organizaram; nós nos auto-organizamos*. E fomos aos poucos ampliando articulações, fóruns, coletivos de luta, de participação política, de gestão de políticas públicas, de processos educativos. Temos aprendido a construir *unidade, no diverso* cada vez mais alargado do que somos, enfrentando as tensões e dificuldades inerentes a essa construção. Unidade que exige diálogo entre posições contraditórias, mas não dialoga e sim confronta posições orientadas por finalidades sociais e formativas antagônicas às nossas, mesmo quando elas aparecem entre nós.

Não podemos perder os aprendizados e as conquistas do trabalho coletivo. Não há EdoC, *de raiz, sem trabalho coletivo*. E ele não é nada fácil antes que se torne cultura. E desafio maior ainda é o necessário *trabalho cooperativo entre coletivos* (estudantes, educadoras, organizações e movimentos populares diversos). É preciso fortalecer intencionalidades pedagógicas e políticas pensadas e discutidas por todos e todas nós.

Aprendemos no percurso que as práticas de EdoC não são a soma de trabalhos individualizados, por melhor que possam ser feitos. Elas são sim o produto da interação crítica, criativa, tensa de indivíduos sociais trabalhando planejadamente em cooperação. E sem o trabalho pedagógico e político de coletivos não há como nossos processos formativos efetivamente realizarem as finalidades sociais e formativas que temos.

É desafio próprio desse tempo de hegemonia neoliberal criar antídotos à tendência de individualização da vida, do trabalho, mesmo entre os que criticamos o individualismo próprio da forma da sociedade capitalista. Precisamos do esforço consciente para superar a lógica da concorrência insana que deteriora relações e desmancha projetos de futuro.

Afirmamos o exercício da auto-organização, pessoal e coletiva como princípio político e formativo, desde a infância, em nossas famílias e em nossas escolas. E, sobretudo, não podemos perder a forma de organização coletiva que construímos. *Nenhum passo atrás!* E isso significa fortalecer a auto-organização coletiva da EdoC nos vários níveis, do local ao nacional: FONEC, Articulações/Fóruns/Comitês estaduais, regionais e locais, e cultivar em cada ponta a intercooperação entre coletivos diversos que constituem nosso trabalho hoje.

O princípio de valorização do trabalho social de educar

A valorização das educadoras, dos educadores, como pessoas, militantes e profissionais, foi um dos princípios fundantes da EdoC, já firmado na Conferência de 1998. E a realidade atual o fortalece como objeto de nossa luta coletiva e do trabalho pedagógico a ser feito no conjunto da sociedade.

O protagonismo das educadoras, dos educadores está na raiz da organização coletiva da EdoC. A luta por melhores condições de trabalho nas escolas, nos cursos e em cada ação educativa faz parte de nosso percurso de construção. E é nosso legado compreender que essa valorização também é nossa obra coletiva: pela força de nossa auto-organização pessoal e coletiva; pela qualidade que conseguimos dar à nossa autoformação coletiva para o trabalho de educar; pela elaboração pedagógica que não abrimos mão de fazer.

Tenhamos presente: dispor-se a estudar muito e a sistematizar teoricamente nossas práticas também é valorizar nosso trabalho – humanamente e socialmente. Cada um de nós pode dizer bem do tamanho desse desafio hoje, no conjunto das práticas da EdoC. E de como é necessário construir com luta coletiva e disciplina pessoal as condições para que isso aconteça.

O que não podemos deixar de fazer

Desde a especificidade da EdoC e a análise que fazemos da atualidade, entendemos que são *tarefas prioritárias* de nossos coletivos, nossos processos hoje:

A defesa dos territórios camponeses

Defesa que implica nossa participação ativa nas lutas por reforma agrária, pela retomada das terras indígenas e quilombolas, por melhores condições de trabalho no campo, em suas diferentes formas e dimensões, na terra, nas águas, nas florestas. E implica agir com mais contundência e rigor para o avanço qualitativo e quantitativo dos processos de trabalho que tenham por base a matriz camponesa agroecológica de produção da vida e os sistemas diversos de conhecimento que dela fazem parte.

A luta por políticas públicas de EdoC

Essa luta é uma forma imediata concreta de confrontar, desde nossa especificidade, a política em curso de privatização da educação, reafirmando o direito humano à educação como pressuposto ético e político e o princípio de que a educação não

pode ser tratada como mercadoria, como negócio. *A degeneração da educação da juventude e da formação de educadores é um crime contra a humanidade!*

Precisamos nos mobilizar para consolidar como política pública, os programas que vamos conquistando, como esses que discutimos neste Encontro (Proneira, Pronacampo, Escola da Terra) e exigir políticas mais contundentes em relação à expansão e ao fortalecimento da escola pública de educação básica, contra o fechamento de escolas e contra políticas curriculares e de formação de professores que impedem a liberdade da criação pedagógica coletiva em cada escola¹². Sem esquecer que em nossa concepção, políticas públicas de EdoC se referem ao conjunto de dimensões da vida no campo, incluindo produção de alimentos e acesso do povo a uma alimentação saudável, saúde, produção cultural e acesso aos meios de produção das diferentes formas de conhecimento.

O confronto perseverante de concepção

O momento de acirramento da barbárie e das contradições que ela põe à mostra nos exige radicalizar esse confronto. Nas lutas e no passo a passo da construção cotidiana de um modo de

¹² Importante conferir o texto da exposição feita nesse Encontro por Paulo Roberto de Sousa Silva: *Três considerações sobre as políticas públicas de educação do campo na educação básica*, março 2024.

produção da vida e de uma pedagogia que mostrem na prática caminhos de superação do sistema do capital. Nos combates do dia a dia e na preparação da luta maior. Em cada batalha, em cada ação.

Na educação, o confronto se faz tomando parte das lutas contra políticas educacionais vinculadas ou reféns da lógica do negócio. Mas também se faz pela resistência concreta a realizar essa lógica. Resistência que é, sobretudo, multiplicação de práticas que mostram ao conjunto da sociedade que há outra forma de fazer educação, com outras finalidades, com criação pedagógica coletiva, com elaboração teórica rigorosa. Temos acúmulo coletivo sobre isso. Porém, a radicalidade do confronto requer mais tempo e disposição nossa para estudo e sistematização de práticas. E para socializar nossa elaboração político-pedagógica, pondo-a em diálogo crítico fraterno entre nós e em outros círculos.

O biólogo Richard Levins nos dá um bom critério para tomarmos posição diante das reformas ou contrarreformas que nos chegam para realizar nas escolas. Ele conta, em um dos textos do livro *Dialética da Biologia* (Expressão Popular, 2022, p. 218), que seu filho pequeno sempre lhe fazia a mesma pergunta quando via nos livros gravuras de algum animal que não conhecia: “*pai, o que ele faz com as crianças?*” E ele considerou que essa era uma boa questão a fazer para teorias ou proposições científicas que estudava em suas pesquisas. Pode ser uma chave também para nossa tomada de

posição: o que leis, reformas, teorias ou proposições pedagógicas postas hoje para nossas escolas, nossos cursos e programas *fazem* (ou *deixam de fazer*) com as novas gerações?

A autoformação pessoal e coletiva da militância da EdoC

Se nossa luta essencial é contra o “capitalismo de guerra”, como o nomeou o prof. Bruno Malheiro em sua exposição¹³, as exigências de nossa formação política e organizativa são ainda maiores do que sempre foram, assim como a necessidade de compreensão dialética da realidade para saber apreender as contradições sobre as quais trabalhamos. E se é necessário fortalecer o confronto de concepção em todas as pontas de nossa atuação, é preciso firmeza sobre o que defendemos, conhecer os fundamentos de nosso projeto educativo em suas várias dimensões e exercitar cotidianamente nossa capacidade de elaboração teórica e de criação pedagógica coletiva.

Precisamos garantir processos formativos sistemáticos autogeridos por nossos coletivos, que ajudem a ampliar e fortalecer a militância da Educação do Campo dos movimentos populares e sindicais, das organizações e entidades que trabalham com agroecologia, das escolas, universidades, institutos federais,

¹³ E que podemos compreender melhor conferindo seu livro *Geografias do bolsonarismo. Entre a expansão das commodities, do negacionismo e da fé evangélica no Brasil*. Rio de Janeiro: Amazônia Latitude Press, 2022 (série *Aviso de Incêndio*).

secretarias de educação...

Trabalho de base: agitar, educar, organizar ¹⁴

Ainda somos muito poucos para a grandiosidade das lutas que nos cabem. Temos o desafio de realizar a totalidade da EdoC como “linha de massas” (Paulo Freire): *mais gente mobilizada e organizada assumindo o papel de sujeito*. Avançando de práticas esparsas para processos que se tornem força material na construção de um novo modo de vida.

Temos o desafio de pensar nossa atuação militante como trabalho de base, criando formas diversas de fazer a *batalha das ideias* junto às massas do campo e da cidade e ajudando a *organizar as lutas e o trabalho coletivo* nos diferentes ambientes em que trabalhamos. Ao mesmo tempo precisamos multiplicar *processos educativos densos e multilaterais* da nossa juventude e de formação de educadores. Com vivências sociais intensas e com acesso a livros que instiguem a imaginação, a indignação contra as injustiças e a busca apaixonada pelo conhecimento que nos ajuda na transformação do mundo.

¹⁴ “Educar, agitar e organizar” as massas era como enunciava a prioridade de seu trabalho político a militante socialista Eleanor Marx (ou Tussy, como a família Marx carinhosamente a chamava). Tomamos emprestada essa chamada. Também seu lema favorito: *Vá em frente!* (Cf. em HOLMES, Rachel. *Eleanor Marx: uma vida*. São Paulo: Expressão Popular, 2021).

Temos batalhas culturais importantes a fazer. Com arte e ciência. Há ideias socialistas de sociedade que precisamos difundir e cultivar pelo bem da humanidade. E há muita agitação e propaganda que especialmente nossa juventude pode fazer socializando denúncias e anúncios sobre a realidade do campo. Para que muito mais gente compreenda as razões da insanidade do capital, os projetos de campo, de educação, de sociedade em disputa. E para que o conjunto da classe trabalhadora conheça o projeto popular de agricultura, de trabalho, de relação ser humano e natureza e de educação que defendemos e estamos construindo.

E vale reiterar como tarefa: precisamos trabalhar com nossa base e com todo povo a valorização do trabalho social de educar. Pensemos: qual o futuro de um país, de uma sociedade em que cada vez menos jovens, menos famílias, incluem o magistério como opção profissional? Temos que pensar como fazer esse debate com a juventude e inventar gestos e ações políticas e culturais concretas da EdoC para ajudar a reverter essa visão, pelo menos em nossas comunidades.

Termino com esse lema: vamos em frente! Em honra de nossos mortos, aprendendo com nossos povos ancestrais e projetando o futuro da nossa humanidade com quem está ao nosso lado e pensando em quem virá depois. Cada um desde o que faz ou pode passar a fazer coletivamente para a EdoC seguir adiante e para

que seja a classe trabalhadora a protagonista da forma social que sucederá o capitalismo na história da humanidade.

Confiemos na força que somos, sem subestimar o que confrontamos: “é um monstro grande e pisa forte”! e às vezes fala manso e está no meio de nós. Mas o tempo que antecipa o seu fim é também o que nos mostra como enfrentá-lo...

Capítulo IV

A formação de professores e a educação do campo em debate: desvelando as contradições da BNCC

Arlete Ramos dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB

Cláudia Batista Silva

Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa-BA

Tihara Rodrigues Pereira

Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa - Bahia

Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada no Território de Identidade Velho Chico (TVC), no estado da Bahia, que teve como objetivo analisar a formação continuada dos professores que atuam nas escolas do campo, com foco na prática docente, a partir do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para compreensão da realidade pesquisada, optamos por fazer uma contextualização do referido Território de Identidade no que diz respeito à questão educacional, e para uma análise sobre os aspectos da BNCC, estabelecemos como recorte o município de Bom Jesus da Lapa, por ser o que tem a maior população urbana e rural, bem como, o maior número de escolas no campo e na cidade.

O caminho adotado para a escrita deste artigo foi, inicialmente, destacar alguns elementos sobre a Educação do Campo que surge na década de 1990, por meio da luta da classe trabalhadora, e que tem os camponeses como sujeitos e protagonistas; na segunda parte apresentamos aspectos da formação continuada de professores no contexto das políticas educacionais; Por fim, na terceira parte destacamos os aspectos metodológicos e apresentamos os resultados da pesquisa sobre o TVC com dados explicativos sobre a educação e a implementação

da BNCC em diálogo com a prática pedagógica dos docentes.

Para início de conversa sobre a Educação do Campo...

A Educação do Campo foi protagonizada pelos movimentos sociais organizados em torno do direito à educação, que tem como fundamento o projeto histórico de sociedade da classe trabalhadora nos espaços rurais. Assim, em 1997, no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária surge o termo “Educação do Campo”, para designar os interesses dos camponeses, em contraponto à Educação Rural, que já vinha sendo implementada no campo pelo estado capitalista, cuja base se sustenta nos interesses do agronegócio no campo (Santos; Nunes, 2020). Portanto, observa-se que a Educação do Campo e a Educação Rural são antagônicas em seus propósitos. O projeto educativo da Educação “do” Campo, em sua própria gênese, é pensado em uma relação horizontal, de pertencimento, identidade e valorização, como afirma Caldart (2009, p.41).

As lutas pela Educação do Campo estão voltadas para todos os aspectos que possam garantir educação de qualidade: formação docente, infraestrutura da escola, financiamento, gestão, currículo etc. Mas, atualmente, um desafio tem se destacado: o combate ao fechamento de escolas do campo que tem aumentado consideravelmente nos últimos anos em descumprimento à Lei nº

12.960/2014. No quadro 1, construído com base em dados do INEP (2007-2021), temos um mapeamento do quantitativo de escolas espaços rurais no Brasil num intervalo de 14 anos, e podemos verificar um decréscimo significativo, pois no cômputo geral, em 2007 havia 110.011 escolas no espaço urbano e 88.485 no espaço rural; em 2021 passamos a ter 137.828 escolas no espaço urbana e 52.913 escolas no espaço rural.

Tabela 1 – Número de escolas do campo por região (2007–2021)

REGIÃO	ESTADO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
NORTE	Acre	1338	1347	1371	1328	1324	1294	1260	1254	1227	1206	1181	1143	1125	1115	1097
	Amapá	460	464	475	473	469	476	476	474	466	467	464	458	453	462	463
	Amazonas	3993	3960	3991	4009	4011	3988	3945	3874	3827	3751	3726	3637	3593	3571	3598
	Pará	9273	9240	9005	8706	8551	8303	7998	7756	7534	7385	7252	7050	6947	6921	6864
	Rondônia	1026	894	807	713	651	623	597	553	531	507	484	452	411	410	399
	Roraima	510	498	468	507	492	513	534	533	537	539	554	555	564	563	549
	Tocantins	1019	959	905	824	758	705	540	590	574	563	557	537	517	512	504
NORDESTE	Alagoas	2057	1942	1890	1810	1730	1684	1614	1590	1502	1460	1408	1357	1270	1245	1214
	Bahia	113899	113656	113373	112815	112299	11917	11272	100539	90969	90666	9199	8560	8043	7911	7775
	Ceará	6118	5868	5053	4636	4105	3903	3685	3339	3193	3104	2989	2829	2627	2620	2562
	Maranhão	9981	10199	10069	9878	9631	9472	9187	8871	8587	8410	8153	7755	7571	7606	7495
	Paraíba	3878	3787	3613	3469	3296	3048	2821	2671	2571	2439	2222	2056	1921	1891	1845
	Pernambuco	5892	5766	5456	5230	4937	4839	4601	4378	4049	3978	3740	3419	3203	3188	3087
	Piauí	4950	4280	4584	4285	4071	3909	3492	3138	2871	2731	2519	2261	2058	1971	1891
	Rio Grande do Norte	2094	2003	1885	1812	1763	1717	1621	1526	1456	1412	1373	1307	1258	1248	1227
	Sergipe	1419	1382	1324	1224	1155	1152	1129	1092	1057	1038	973	919	888	877	863
CENTRO-OESTE	Distrito Federal	89	91	91	76	77	76	76	76	77	79	79	81	82	83	83
	Goiás	770	723	678	632	603	583	573	562	540	524	515	502	483	489	479
	Mato Grosso	1084	996	971	927	908	897	876	851	838	818	803	783	767	759	748
	Mato Grosso do Sul	176	222	220	225	231	231	228	238	238	243	240	236	234	243	245
SUDESTE	Espírito Santo	1740	1641	1558	1424	1342	1309	1263	1227	1185	1140	1090	1033	1003	982	948
	Minas Gerais	5835	5733	5449	5137	4909	4728	4430	4168	3894	3746	3593	3388	3208	3189	3150
	Rio de Janeiro	1387	1372	1328	1279	1219	1206	1193	1167	1147	1120	1092	1052	1052	1106	1106
	São Paulo	1627	1587	1508	1421	1427	1413	1383	1345	1289	1286	1250	1218	1176	1232	1225
SUL	Paraná	1813	1754	1697	1672	1578	1540	1482	1413	1371	1359	1322	1274	1250	1242	1223
	Rio Grande do Sul	3384	3158	2935	2716	2623	2570	2458	2359	2276	2212	2097	1984	1913	1894	1853
	Santa Catarina	1948	1879	1755	1594	1518	1454	1385	1320	1273	1212	1181	1108	1076	1073	1064

Fonte: INEP (2021)

De acordo com Silva (2021), o fechamento de escolas no campo tem provocado grandes prejuízos às crianças e aos adolescentes, na medida em que são transferidos para as escolas da cidade. Com isso, ao se distanciar de seu universo cultural, o estudante tem o seu processo de aprendizado prejudicado, pois requer muita energia, disposição e motivação para enfrentar a viagem até a escola, o que ratifica a dinâmica da desigualdade social na educação. Portanto, compete ao poder público viabilizar o direito à educação para garantir a educação básica e de qualidade, no local que os sujeitos residem, caso contrário, pode configurar violação dos princípios preconizados na Constituição Federal de 1988, como também do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) e Lei nº 12.960/2014.

Para atuar em escolas do campo, com tanta diversidade de sujeitos que possuem identidades específicas, a formação inicial e continuada deve estar atrelada com a realidade do público a ser atendido, porém, a proposta de Educação do Campo para a formação de professores difere das agências do mercado. No âmbito da política educacional, encontramos fundamentos em programas específicos oriundos das lutas do Movimento de Educação do Campo e do Fórum Nacional de

Educação do Campo (FONEC), que estão sintetizados no Decreto nº 7.352/2010, que regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (*Procampo*); Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo); Resolução CNE/CEB nº 1, de Abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 2 de abril de 2008, que estabelece as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (complementares), dentre outros.

Formação continuada de professores do campo e a prática pedagógica: resistir ou adaptar-se?

Tratar da temática que se refere à formação continuada é, antes de mais nada, imprescindível conceituar o que a palavra formação nos remete. Buscamos referendar Freire quando destaca que a formação implica que o formador e o formando são compreendidos como seres em constante processo de construção, sendo considerada pelo autor como uma vocação ontológica uma vez que tornam-se capazes de ser protagonistas das suas histórias contribuindo para transformação social no contexto que estão inseridos (Freire, 1993, p. 22-23).

A formação continuada dos professores no Brasil não é um tema recente no debate da educação e no desenvolvimento profissional. Ela possui uma trajetória histórica marcada por controles atravessados por ideologias políticas, econômicas e culturais de cada época. Diversos encaminhamentos têm marcado a formação continuada de professores no Brasil, no nosso caso, a ênfase é a partir da década de 1990 até os dias atuais. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº2, de 9 de junho de 2015, indica que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p.340).

Em observação às considerações de estudiosas da Educação do Campo sobre a formação do professor destacamos que,

A formação docente é compreendida como um conjunto de saberes, vivências, experiências, além de conhecimentos adquiridos pelos educadores durante o

seu processo de profissionalização, recebido tanto pela academia no momento da habilitação profissional, como também no cotidiano da sua prática educativa (Santos; Souza, 2015, p.37811).

Esses entendimentos sobre o conceito de formação continuada docente têm sido motivo de muito debate sobre a identidade do professor, pois questiona-se: que professor queremos formar? Qual o papel deste profissional na educação de crianças, jovens e adultos que estudam em escolas do campo? Concordamos que a formação continuada aconteça para o desenvolvimento da prática pedagógica, todavia, como práxis na unidade entre teoria e prática. Apontamos que a formação na prática e pela prática tem como consequência a pesquisa e reflexão solitária do docente, esvaziando-se de sua problematização as causas e consequências das desigualdades e das injustiças, desconstruindo o perfil político e crítico do professor sobre temas educacionais que envolvem a humanidade numa sociedade dividida em classes.

No tocante ao currículo, destacamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa o esvaziamento da função social da escola e privilegia a pedagogia do aprender a aprender (Duarte, 2010). A contradição é posta ao indicar esse conjunto de decisões apresentados no Quadro 2 para

organização dos currículos das Escolas do Campo, decisões vazias de compromisso com o desenvolvimento dos sujeitos do campo e com a bandeiras de lutas dos movimentos sociais que constroem a Educação do Campo pautada na equidade. Com base nos estudos e pesquisas para fortalecimento das discussões trazidas sobre a formação continuada de professores de acordo com a Educação do Campo, Silva (2021) organizou o Quadro 2, abaixo, com discussões encontradas nos estudos de Silva (2019), Vásquez (2011), Martins (2010), Duarte (2010), Caldart (2020), de Souza e Santos (2016) e da Base Nacional Curricular - BNC - Formação Continuada nº 1 de 2020 e BNCC.

Quadro 1 – Formação continuada com epistemologia da prática e da *práxis*

Como é vista a formação continuada de professores	
Com a epistemologia da prática (Educação rural)	Com epistemologia da <i>práxis</i> (Educação do Campo)
Orientada pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e experiências de professores com mais tempo na carreira (tutores).	Sólido domínio teórico dos saberes do seu campo disciplinar e curricular de <i>práxis</i> e competência para a transformação desses saberes em situação de prática para desenvolvimento da aprendizagem.
Construção de teoria sobre a prática por meio da ação-reflexão-ação.	Reflexão na perspectiva da <i>práxis</i> , privilegiando a unidade entre teoria e prática. Pensar a função social da educação, da escola e do professor problematizando a escola que temos na tentativa de construção da que queremos.

Como é vista a formação continuada de professores	
Com a epistemologia da prática (Educação rural)	Com epistemologia da <i>práxis</i> (Educação do Campo)
Foco apenas nos problemas imediatos do chão da sala de aula. Retrata os povos do campo diante da visão do capital de forma estereotipada.	Possibilita a reflexão permanente sobre o cotidiano escolar, sobre sua prática pedagógica e a realidade na qual se dá estimulando a autonomia docente para equacionar a maioria dos problemas e desafios de competência docente. Formar professores críticos de problemas educacionais e socioculturais. Fortalecimento da resistência educativa. Negar a precarização, ao individualismo e inflexibilidade das práticas bancárias de ensino. Construindo vínculos entre a função social da escola e a função socioambiental da terra. O campo como um lugar de vida e de possibilidades com sujeitos capazes de transformar a sociedade.
Formação em serviço pensada por meio do mundo urbano. Foco na resiliência, para adequar a realidade vivida sem questionamentos e incômodos, trabalhar cada vez mais a serviço do capital. Formação com orientações do governo federal, associações especializadas e inovações educacionais.	Formação crítica construída pelos e com os sujeitos do campo, com desenvolvimento no espaço escolar e/ou fora deste com processo reflexivo que possibilite a análise de questões inerentes à formação continuada, abastecendo-se do diálogo entre as universidades, institutos, os movimentos sociais, comunidade, professores e secretárias de educação.
Aperfeiçoamento profissional de acordo as evidências que recolhe sobre as aprendizagens dos alunos.	Práticas de formação continuada fundamentada pela explicação teórica da realidade e da experiência vivida, nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade.
Reflexão sistemática sobre a prática individualizada e foco nas avaliações externas. Responsabilização do professor pelo ensino e pela sua prática.	Pensar o trabalho pedagógico com dimensão coletiva e social, pensando a prática em coletivo, pensando a escola, pensando a comunidade, pensando o mundo, pensando a formação humana como direito.

Fonte: Silva (2021)

Podemos salientar que “a epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional” (Brasil, 2019). Na contramão da epistemologia da prática, adotamos a epistemologia da *práxis*. Silva (2021) *apud* Silva (2017, p. 6) apresenta “a *práxis* como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade”.

Nesse viés, para Educação do/no Campo, além dos já citados temas como reforma agrária/latifúndio, campesinato/agronegócio, Educação Rural/Educação do Campo devem ser observados sem nos esquecer de que precisamos apreendê-los de acordo com a análise concreta da realidade, a fim de superarmos a visão aparente, ou seja, avançar para além da aparência, até a essência. Não há problema sobre o professor refletir a sua prática, todo profissional tem o direito de repensar e promover o melhoramento contínuo do seu fazer pedagógico.

A lacuna encontra-se em refletir exclusivamente sobre os

aspectos do dia a dia, e instrumentos que permeiam a prática apenas no chão da sala de aula e em círculos fechados das formações em serviço, ou seja, a formação com base na epistemologia da prática, vazia de sentidos emancipatórios e da construção da real função da educação (Silva, 2021). Dessa forma, o professor afasta-se da totalidade na qual estão imersos temas centrais de ordem individual e coletiva que precisam estar presentes na realidade educativa no âmbito do conhecimento do professor, e, em especial, o professor de escolas do campo, quais sejam: questões como igualdade de gênero, orientação sexual, racismo estrutural, racismo ecológico, racismo institucional, racismo geográfico, agronegócio, a posse da terra, reforma agrária, campesinato, agricultura familiar, relação educação e trabalho, divisão de classe social, capitalismo agrário, entre outros temas caros para formação continuada de professores.

A educação crítica emancipadora também espera um professor reflexivo, um professor pesquisador, mas que pesquise sua prática com apoio das universidades, da pesquisa com aprofundamento teórico e da ética, o contrário disso será apenas para resolução de problemas temporários. Portanto, esse professor precisa ser um profissional reflexivo sobre a revelação das contradições da totalidade em suas múltiplas determinações,

sem a presunção de adaptar-se a situações complexas do cotidiano escolar, mas de incomodar-se com a real situação vivida pelos educandos e pelas suas condições de trabalho ao ponto de investir em tentativas de transformações da realidade educativa com a ampliação do foco do ensino para aprendizagem.

Na década de 1990, o Brasil já estava imerso na crise estrutural do capital, uma possível superação as estratégias estabelecidas apontam a diminuição do papel do Estado na gestão de políticas e a ampliação do livre mercado. Nesse sentido, Mészáros (2011) entende que a crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos, e expõe que o capital é uma forma incontrollável do controle sociometabólico, nasceu na história como a mais poderosa estrutura totalizadora de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos devem ajustar a si ou adaptar-se (Mészáros, 2011).

Nessa conjuntura, Peroni (2008) destaca que as teorias neoliberais e terceira via têm em comum o diagnóstico da crise do capital, de que o culpado é o Estado, mas propõe estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende a privatização, e a terceira via o Terceiro Setor. Com base nas

sugestões apontadas pelo neoliberalismo, o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), em sua gestão, propôs a reforma do Estado e como estratégia instituiu o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) que constituiu um Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, no qual, a

reforma do Estado deve ser entendida dentro de um contexto de redefinição do Estado, que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico social pela via de produção e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (Brasil, 1995, p.12).

Essa reforma posiciona o professor como o sujeito capaz de preparar indivíduos que se adaptem aos meios de produção e reprodução do trabalho de modo a superar a crise capitalista com as contradições do mundo globalizado. A ideologia que movimenta historicamente as políticas públicas para formação continuada de professores do campo e da cidade é vista como reguladora dos comportamentos e valores que a sociedade classista deseja moldar. Para que este papel formador atenda aos fetiches da sociedade do capital, Maués (2012, p.9) ressalta que foram “definidas competências necessárias para formação do professor, com objetivo para torná-lo apto ao trabalho exigido

por esta sociedade”.

Para atender as exigências do mundo globalizado os organismos internacionais exigem um trabalhador para além de eficiente, é preciso que seja também obediente. Maués (2012, p.2015) complementa: “este modelo de trabalhador que a classe dominante deseja moldar na escola é reflexo das transformações ocorridas no mundo do trabalho como as do fordismo¹⁵ ao Toyotismo”¹⁶.

Com isso, a BNCC apresenta para a Educação Básica as aprendizagens essenciais, definindo que estas devem “concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam no âmbito pedagógico os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p.8). As proposições da Declaração de Dakar (2000), aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e ser, são encontradas nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, pois seu documento curricular deixa claro que os conteúdos devem estar a serviço do desenvolvimento de competências. Nesse sentido, as

¹⁵ Sistema de produção industrial baseado na fabricação em larga escala, na especialização do trabalho e na linha de montagem.

¹⁶ Modo de produção caracterizado pela produção de acordo com a demanda, objetivando a não acumulação de produtos e matéria prima, conhecido como produção voltada para acumulação flexível.

decisões pedagógicas devem ser orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p.13).

Podemos notar que a pedagogia do “aprender a aprender”, enfatizada no período da ditadura militar, retorna com a concepção de que “ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas” (Gatti, 2008, p. 62). Essas reflexões recaem sobre a aplicação da técnica pela técnica na sala de aula, sem posicionamento crítico e distante da teoria retratada no cenário que vivemos com as implicações dos documentos oficiais, como a BNCC, na qual a noção de prática é limitada no âmbito do saber fazer na sala de aula.

Essa ênfase na prática apresenta uma visão empirista, reduzindo o trabalho do professor à técnica, agora mais flexível, criativa e autônoma. Nessa perspectiva, consideramos Caldart (2004), quando destaca que o que se almeja da Educação do Campo é exatamente o contrário do que está posto na BNCC:

educar as pessoas que trabalham no campo não para serem subservientes, mas para que se organizem e assumam a condição de sujeitos no e do campo com dignos direitos e que tenham condições efetivas e dignas de se manterem no campo.

É importante atentar que a BNCC foi aprovada em sua terceira versão, a qual foi pouco debatida entre os educadores, após o golpe sofrido pela presidente Dilma. Assim, foi revista por instituições internacionais baseadas no *Common Core* americano (Caetano, 2018). Partindo do princípio de que são os professores que estão na sala de aula das escolas brasileiras, estes são os principais interessados na construção de políticas educacionais que vão direcionar seu trabalho docente, portanto, os principais sujeitos a serem ouvidos.

Aqui trazemos algumas análises e informações obtidas na pesquisa por meio dos questionários realizados com a finalidade de compreender a realidade em face do movimento dialético que a cerca. Os participantes deste estudo foram: professores, coordenadores e equipe da Secretaria Municipal de Educação. A finalidade da aplicação dos questionários foi desvelar as contradições presentes na Base Nacional Comum Curricular, bem como suas implicações na práxis dos docentes das escolas do campo no território do Velho Chico na cidade de

Bom Jesus da Lapa – Bahia.

Buscamos ainda, por meio desta investigação, atender o que nos propomos quando traçamos o objetivo de analisar a formação de professores desvelando as contradições da BNCC e suas implicações na prática docente nas escolas do campo. Observamos que esta Base se fortalece tendo como uma das finalidades investir em formação de professores, a fim de que se concretize enquanto currículo, todavia, a sua materialização no contexto educacional, sem uma postura crítica, leva à composição de licenciaturas. De acordo com a BNC-formação, o graduando dos cursos de licenciatura é direcionado a aprender trabalhar com a BNCC na educação básica, o que foge à lógica da práxis docente pautada em refletir o cotidiano dos alunos como suporte para o seu trabalho.

Essa relação cria uma arriscada transferência entre teoria e prática, centrando o processo formativo do docente na prática do aprender a fazer, ou aprender a ser, havendo uma intencionalidade de que ser professor seja uma questão de aptidão, tornando a práxis docente uma prática que se define apenas pelas estratégias, pelo imediatismo, ou mesmo para repassar conhecimento informações, e não com o intuito de formar um sujeito emancipado.

Aspectos metodológicos e resultados da pesquisa a partir do recorte apresentado dentro do Território de Identidade Velho Chico

Os resultados apresentados neste texto são oriundos de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de análise de documentos e questionário de perguntas abertas e fechadas. Gil (2007, p. 131) reforça que “a principal vantagem das questões abertas é a de não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas”. Utilizamos o materialismo histórico-dialético como fundamento da análise de dados, no qual “As características qualitativas e quantitativas distinguidas nesse grau do desenvolvimento do conhecimento são consideradas como coexistentes, independentes umas das outras.” (Cheptulin, 1982, p. 126).

Apesar da pesquisa ter sido realizada no estado da Bahia, recortamos para este texto o Território de Identidade Velho Chico. Os territórios são identificados por alguns elementos que possibilitam uma conexão entre aspectos identitários e culturais. Nas palavras de Santos, “o território é o lugar que desemboca todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem

plenamente se realiza a partir das manifestações de sua existência” (Santos, 1999, p. 1).

Nesse contexto, concebemos este Território como o lugar onde as pessoas vivem e sobrevivem pautadas nas lutas, resistências e relações historicamente construídas. O Território de Identidade Velho Chico é composto de 16 municípios, está localizado no Vale Sanfranciscano, entre as coordenadas aproximadas de 10°14’ a 14°42’ de latitude sul e 42°4’ a 44°27’ de longitude oeste, ocupando uma área aproximada de 45.986 km² (IBGE, 2022). Equivalente a, aproximadamente 8,14% do território estadual.

No Território Velho Chico estão localizadas trinta e sete Comunidades Quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares, quatorze em Bom Jesus da Lapa, oito em Riacho de Santana, três em Paratinga e duas em cada um dos seguintes municípios: Carinhanha, Igaporã, Malhada, Muquém do São Francisco, Serra do Ramalho e Sítio do Mato. Há também comunidades indígenas em três de seus municípios: em Barra vivem os Atikum, Kiriri; em Ibotirama, os Tuxás; e em Serra do Ramalho, os Pankararuse. No Território há 9.479 famílias assentadas pela reforma agrária e 96.776 pessoas ocupadas na agricultura familiar.

Velho Chico, que integra uma das mais importantes bacias hidrográficas do país. Espaço constituído de inúmeras lendas e narrativas que possibilitaram a este lugar um importante viés econômico, incluindo os demais municípios Paratinga, Sítio e Serra do Ramalho. Do ponto de vista educacional o número de matrículas, do referido Território apresenta a configuração descrita no Quadro 3.

Tabela 2 - Número de matrículas: campo e cidade

ANO	2010		2014		2018		2020		2021		2022	
MUNICÍPIO	CAMP	CID	CAMP	CID	CAMP	CID	CAMP P	CID	CAMP	CID	CAMP P	CID
Barra	10.190	8.102	8.335	7.392	3.984	8.361	6.413	8.307	6.369	5.539	5.981	5.269
Bom Jesus da Lapa	7.129	5.764	6.081	5.971	5.471	8.500	5.996	9.533	6.962	9.506	5.468	8.458
Brotas de Macaúbas	2.116	1.280	1.864	1.145	1.450	1.080	1.314	1.067	1.305	860	1.311	851
Carinhanha	4.591	4.282	4.116	4.233	3.385	2.859	3.086	3.611	3.175	1.900	3.176	2.746
Feira da Mata	405	1.206	287	1.003	278	1.186	250	1.094	229	837	196	860
Ibotirama	1.599	6.196	1.312	5.842	1.196	5.476	994	5.663	883	4.562	806	4.889
Igaporã	1.772	2.147	1.415	2.043	1.108	2.002	954	1.987	1.026	923	2.114	2.043
Malhada	3.809	1.988	3.220	1.939	2.879	1.841	2.578	1.723	2.590	1.564	2.450	1.929
Matina	1.279	2.046	914	2.010	840	1.947	832	2.014	803	1.497	803	1.455
Morpará	673	1.727	535	1.656	586	1.669	496	1.555	503	1.508	513	1.580
Muquém do São Francisco	3.511	1.185	3.266	732	2.983	643	2.729	633	3.161	737	2.751	630
Oliveira dos Brejinhos	3.495	3.047	2.977	2.667	2.491	2.018	2.272	1.990	2.241	1.876	2.227	1.807
Paratinga	6.193	3.988	5.085	3.889	4.420	4.060	3.973	4.086	3.992	3.314	3.930	4.018
Riacho de Santana	3.036	4.480	2.813	3.776	2.293	3.978	2.101	3.795	2.162	3.934	2.041	3.660
Serra do Ramalho	6.884	3.768	5.821	3.409	5.611	3.416	5.402	3.378	5.733	2.199	6.043	2.162
Sítio do Mato	2.362	2.312	2.337	1.863	1.672	1.796	1.618	1.753	1.671	1.926	1.568	1.849
TOTAL	59.044	60.647	50.492	57.420	44.864	56.290	41.223	56.444	42.805	42.682		

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados do INEP (2021).

Ao analisarmos o número de matrículas do território aqui apresentadas na tabela 2 e seus 16 municípios, observamos que no ano de 2010 o Município de Barra teve uma maior quantidade de matrículas nas Escolas do Campo o que evidencia uma maior concentração da população neste espaço dentro do território. Já Feira da Mata teve o menor, ambos os dados foram decrescendo ao longo da década acima analisada. Diante disso, entendemos que no ano de 2010, o território apresentou um total de 59.044 matrículas nas escolas situadas no campo em relação ao ano de 2022 que apresentou um número total de 44.206, ocasionando uma perda de 14.838 alunos.

Os dados mostram um menor número de matrículas dos alunos do campo em detrimento aos da cidade, demonstrando o reflexo da realidade do fechamento das escolas por meio do qual gera um esvaziamento dos povos deste espaço, e, conseqüentemente, uma ruptura cultural. O quadro a seguir apresenta dados com o número de escolas do campo e da cidade dentro do território.

Tabela 3 - Número de escolas do TVC: campo e cidade

ANO	2010		2014		2018		2020		2021		2022	
MUNICÍPIO	CAMP	CID	CAMP	CID	CAMP	CID	CAMP	CID	CAMP	CID	CAMP	CID
Barra	76	21	63	21	62	26	46	25	46	21	46	21
Bom Jesus da Lapa	60	32	54	34	35	32	31	31	30	25	21	05
Brotas de Macaúbas	40	04	37	04	35	05	27	05	28	04	27	04
Carinhanha	21	11	19	11	19	12	19	12	19	11	19	10
Feira da Mata	16	05	06	05	03	05	03	05	02	04	02	04
Ibotirama	10	21	07	20	07	21	5	18	04	16	04	16
Igaporã	10	06	10	05	10	05	10	05	10	05	10	05
Malhada	34	04	28	04	22	04	22	04	22	03	22	03
Matina	11	05	06	05	06	05	06	06	06	05	06	05
Morpará	22	07	21	07	08	06	05	06	05	05	05	05
Muquém do São Francisco	17	03	23	03	22	03	21	03	19	02	19	02
Oliveira dos Brejinhos	62	05	41	6	11	5	11	05	11	04	04	04
Paratinga	58	16	47	15	44	16	39	15	37	13	34	13
Riacho de Santana	20	11	18	07	18	08	17	08	17	08	17	08
Serra do Ramalho	42	04	41	07	36	07	33	07	33	06	34	06
Sítio do Mato	19	09	21	08	22	06	22	06	21	05	21	05
TOTAL	518	164	442	162	360	166	317	161	310	137	291	116

Fonte: QEdu(2023).

As tabelas 2 e 3 demonstram um panorama dos sujeitos atendidos no campo e evidencia um número considerável de escolas do campo que foram fechadas, ocasionando uma evasão no número de alunos e das famílias residentes nos espaços rurais, afinal, a escola é parte fundamental deste espaço.

Realizamos as entrevistas no município de Bom Jesus da Lapa, conforme dito anteriormente, e os colaboradores desta pesquisa foram a secretária de educação, professores, técnicos da secretaria de educação e coordenadores. Destacamos que cada um possui papel essencial para que o objeto investigado possa dar saltos qualitativos, da aparência fenomênica à essência (Cheptulin,1982). A Secretaria de Educação representa uma organização política educacional neoliberal do poder público municipal; os professores do campo são os agentes selecionados para serem multiplicadores das políticas educacionais propostas pelos entes federados, representando, assim, o segmento da classe dos professores das escolas situadas no campo nos municípios pesquisados.

Toda análise exige um olhar sensível às nuances que permeiam uma pesquisa. Assim, analisar a BNCC em face das implicações advindas de políticas neoliberais não é tão simples. Partimos do pressuposto de que há sujeitos que não dispõem de

informações suficientes para compreender a real intenção dos grupos que a organizaram, qual seja, transformar a educação em mercado. Nesse sentido, os professores pesquisados, ao responderem perguntas sobre a formação continuada, e como as proposições da BNCC contribuem para o desenvolvimento crítico da sua prática pedagógica, ou mesmo ao tecerem opinião sobre a BNCC, ou ainda, relatarem se há possibilidade de transformação da realidade a partir da avaliação das prescrições da Base para prática docente na escola do campo, notamos que quase a totalidade das respostas selecionadas têm aceções positivas sobre a BNCC, como pode ser percebido a seguir:

A formação com base na BNCC capacita o professor para nortear a ensino, com base em competências e habilidades para a sociedade como um todo. (Professor 01)

As compatibilidades desenvolvidas nessas questões da BNCC têm um papel muito importante dentro da nossa prática pedagógica, pois trabalhamos as habilidades e competências dos nossos alunos buscando sempre um trabalho que atende as questões multidisciplinares. É importante ressaltar que essas ações são aplicadas a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades. (Professor 02)

Por se tratar de algo novo, é claro que temos muitas lacunas, perguntas, e por mais que lemos e lemos existem muitos trechos que não entendemos. Ainda temos muito a conhecer sobre a BNCC. Essas informações nos dão suporte de como

planejar, como compreender e executar nossos planos seguindo a BNCC. (Professor 03)

Porém, com um adendo, percebemos que alguns coordenadores e funcionários da Secretaria Municipal de Educação apresentaram posições contrárias ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular, como pode ser percebido nos excertos abaixo:

Suas propostas não favorecem o trabalho a partir das especificidades de cada escola, pois impõe a homogeneidade. (SEMED 01)

Focada na prática e na participação dos alunos no desenvolvimento dos estudos, pesquisas de campo e trabalho coletivo. (Coordenador 01)

Aperfeiçoando o professor para a redoma da sala de aula, não há como ser crítico e nem formar estudantes críticos. (Coordenador 02)

Nas falas aqui apresentadas, é possível perceber a ênfase dada à prática pedagógica por grande parte dos professores colaboradores da pesquisa. Essa lógica que a prática solitária pode resolver todos os problemas vivenciados por estudantes e professores do campo é um pensamento ingênuo, o qual se contrapõe à visão de formação no movimento da dialética. É notório que “a prática, ou seja, a atividade intencional humana é,

com certeza muito importante, pois é ela quem determina a consciência, porém a transformação da realidade advém de um momento dialético que envolve teoria e prática” (Silva; Curado, 2019, p. 60). Em seus estudos, Cheptulin (1982, p. 104) sinaliza que

a consciência é, por natureza, ideal, ela é o reflexo, a fotografia, a cópia da realidade existente e a representação, repousando sobre esse reflexo (sob a forma de um sistema de imagens ideais e de relações), da realidade futura, que atualmente ainda não existe.

A consciência do professor que atua no espaço do campo será formada de acordo com suas atitudes e ações na sua classe social, ou seja, com a sua prática na relação entre o trabalho e a comunidade. Seus atos condicionam resultados que serão sempre confrontados pela consciência. Sendo assim, a prática sem unidade com a teoria não constitui transformação de acordo as necessidades dos homens do campo, devido ao seu foco no saber fazer, e isso impede de analisar este direcionamento da técnica pedagógica e os vínculos com a sociedade capitalista, o que reflete as contradições reificadas na boa intenção da oferta de educação de qualidade para todos.

A prática docente, por si só, assume o papel de racionalizar ações e, por meio da responsabilidade voltada para

instrumentação, qualificar a eficiência do ensino, tornando-o limitado e sem construção crítica da realidade concreta vivida pelos povos do campo. Sobre esse aspecto, apresentamos algumas respostas coletadas do questionário de perguntas abertas respondido pelos coordenadores e professores.

Quadro 5 – BNCC e a prática pedagógica nas Escolas do Campo

As prescrições da BNCC atendem as especificidades da prática pedagógica na escola do campo? Justifique.
PROFESSORES(AS)
- Sim, atende as eletivas de forma gradual concebe e põe em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens, seleciona, produz, aplica e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender; - Sim, pois ela busca orientar a prática escolar a partir de princípios formativos que a aproximam da vida em comunidade e que promovam o trabalho pedagógico escolar, na perspectiva de uma formação integral dos sujeitos, conectada à transformação do mundo e à autotransformação.
COORDENADORES(AS)
- Sim. A BNCC está organizada permitindo o diálogo com os saberes do campo; - Sim. Não só na utilização da BNCC, pautando-se no que diz a Educação do campo e a nossa realidade.

Fonte: dados coletados com base nos questionários aplicados com os professores/coordenadores (2022).

Diante das falas do Quadro 5, é possível refletir que estamos em tempos de disputas, a classe dominante caminha cada vez mais com o intuito de padronização, obedecendo a uma esfera global com o intuito de ajustar a educação de modo que cumpra o seu papel de atender a demanda do capital. Os professores e coordenadores ainda olham a BNCC como algo favorável ao

trabalho com as especificidades das escolas do campo. As reformas educacionais na área do currículo se aprofundaram, sobretudo, após o golpe, tanto nos governos Temer como Bolsonaro.

Devemos observar atentamente que a BNCC, considerando a presença mais forte da avaliação, vem em um processo de continuidade que tem início no governo Dilma, no entanto, há outras forças que disputam o campo das reformas mais fortemente consolidadas no governo de Bolsonaro, com presença dos setores do capital nas políticas voltadas para a educação. Nos governos Temer e Bolsonaro percebemos o afastamento das instituições públicas, movimentos sociais, sindicatos e universidades do processo de debate sobre a BNCC, devido às reformas, como é o caso da Emenda Constitucional nº 95/2016, que retirou a concretização de várias metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2015), permitindo que a parte conservadora da sociedade atue na criminalização dos movimentos sociais populares, assim como a ascensão das instituições privadas, cada vez mais próximas e determinantes.

Considerações Finais

Neste texto buscamos problematizar a formação de professores e a Educação do Campo têm sido pautadas no âmbito das políticas públicas. Por meio dos dados coletados no Território Velho Chico, analisamos que o direito de estudar na comunidade de origem, como preconiza a legislação brasileira para os alunos e alunas do campo, tem sofrido ataque à medida que há o fechamento das escolas nos espaços rurais em todo o país, e no TVC não é diferente.

No que se refere às contradições postas, apresentamos os desafios vivenciados pelo município de Bom Jesus da Lapa do ponto de vista do currículo que precisa se adequar à política curricular da BNCC. Desse modo, percebemos as dificuldades sobre a efetivação de uma proposta educacional crítica que supere os elementos neoliberais da pedagogia capitalista subjacente à Base, pois, apesar de receber uma formação crítica, os sujeitos que trabalham nas escolas do campo demonstraram por meio dos dados que ainda não conseguem dar o salto qualitativo para implementação de uma pedagogia emancipatória nas escolas camponesas.

A partir das análises realizadas, concluímos que as políticas e os programas de formação continuada de professores precisam contribuir para a valorização dos profissionais, dentro

de uma perspectiva de autonomia e emancipação, e no que se refere ao campo, a formação precisa estar pautada na garantia efetiva de conhecimentos que levem a uma práxis transformadora para a garantia da superação da desigualdade social e educacional.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho** BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995. Acesso em 22 de julho de 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. **Diário Oficial da União** de 5 de novembro de 2020, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2010. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8075>. Acesso em 05 out. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em 20 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069 **Estatuto da Criança e Adolescente**, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.html . Acesso em 23 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 20 de nov. de 2023.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002. Disponível em https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_d_e_3_de_abril_de_2002.pdf Acesso em 10 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.960 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, em 28 de março de 2014. Brasília, 2014. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html> Acesso em 02 de abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/ 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. Ministério da educação conselho nacional de educação conselho pleno. – Brasília. 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUC_AOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 02 de abr. 2020.

BRASIL. **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), 2019. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 12 mai. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2/2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, de 28 de abril de 2008. Brasília: MEC, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf . Acesso em 20 de abr. 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**, ano 2 - número 2 – 2004. Revista Trabalho Necessário, 2(2). Disponível em <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644> Acesso em 21 set. 2023.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7 n°1, p 35-64, mar/jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Campus Litoral. 9 mar. 2020.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: Categoria e Leis da Dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5 ed. Campinas, Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1993.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 6ª edição, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2023**. Brasil. Disponível em <http://www.censo2023.ibge.gov.br> . Acesso em: 30 de ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2021**. Disponível em https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf Acesso em: 29 set. 2023.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso** – Uma Estratégia de Pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição, 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A Formação de Professores e Expansão da Educação Superior no Brasil, Pós-LDB/1996. **Revista Educação** (PUCRS. Online), 2012.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUZA, Maria Antônia de. Formação docente na perspectiva da educação do campo e em confronto com a educação rural. In.: **Congresso Nacional de Educação**, 12, 2015, Curitiba. Anais...Curitiba: PUCPR, 2016, p. 37792-377808.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Salvador: Edufba, 2020.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores**: perspectiva Crítico-Emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019

SILVA, Luciene Rocha. A política municipal de educação do campo em Vitória da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017. **Dissertação de Mestrado Profissional em Formação de Professores para Educação Básica**. Universidade Estadual de

Santa Cruz. 227f. Ilhéus, BA: UESC, 2017. Disponível em <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201520088D.pdf>

Acesso em 20 de fev. 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: perspectiva Crítico-Emancipadora**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SILVA. C. B. Políticas públicas para formação continuada de professores do campo no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR): uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Dissertação de Mestrado em Educação**. PPGED/UESB, Vitória da Conquista – BA. 2021. 207f. Disponível em <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/02/CL%C3%81UDIA-BATISTA-DA-SILVA.pdf>. Acesso em 20 de fev. 2023.

SILVA, Sandra Mara do Carmo. Fechamentos de escola do campo em municípios da Bahia: estudo de caso dos territórios de identidade do sudoeste baiano, do médio sudoeste e do médio Rio de Contas. **Dissertação de Mestrado em Educação**. PPGEd/UESB. 238f. Vitória da Conquista-BA, 2021. Disponível em <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/01/SANDRA-MARA-DO-CARMO-SILVA.pdf> Acesso em 08 de fev. 2022.

SOARES, J. S.; SANTOS, A. R.; NUNES, C. P. 200 anos de educação para os povos do campo no Brasil: entre conquistas e desafios. **Educação Em Foco**, 25(46), 34–60. 2022. Disponível em <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6484> Acesso em 21 set. 2023.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

UNESCO [organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura]. **Fórum Mundial sobre a Educação**. Marco de ações de Dakar. Dakar, 2000. Disponível em https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracao_sobre_educacao_para_todos_o_compromisso_de_dakar.pdf Acesso em 15 de abr. 2020.

Capítulo V

Mobilização dos movimentos sociais do campo por um processo educativo com princípio na emancipação humana.

José Romildo Pereira Lima

Rede Municipal de Educação de Araci-Ba

Maria Jucilene Lima Ferreira

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Antônia Euza Carneiro de Sousa

Rede Municipal de Educação de Jacobina-Ba;

Rede Estadual de Educação da Bahia

Introdução

Considerando a luta de classes como um fenômeno histórico que resulta dos interesses de classes antagônicas, ela tem, no campo, como atores centrais, os trabalhadores e trabalhadoras camponesas em combate com a burguesia rural brasileira, os latifundiários. Nesse embate de interesses, os movimentos sociais do campo representaram/representam as formas de resistência contra a expansão e exploração do capitalismo, abrindo como agenda de lutas a reforma e a agrária, a luta pela terra e a transformação social, buscando promover a justiça social, a melhoria das condições de vida, enfim, o processo da emancipação nas comunidades rurais.

Diante do exposto, apresentamos neste trabalho uma consideração teórica que reflete sobre os movimentos dos camponeses e camponesas tendo como marco inicial a I Conferência Nacional, no ano de 1997 e os desdobramentos em prol da construção de uma nova concepção educacional para o campo, ou seja, uma educação que possibilite um posicionamento crítico desses sujeitos, que dialogue com suas vivências e que desenvolva postura crítica e criativa dos sujeitos de forma a torná-los emancipados.

O direito à educação enquanto processo de emancipação

é concessão constitucional de todos e todas, independente das diversidades e especificidades dos contextos sociais, culturais, econômicos e geográficos nos quais estão inseridos. No entanto, essa garantia legislativa e universal, por longas décadas, não se efetiva de maneira linear e eficiente para o homem e a mulher do campo, os quais foram submetidos a “uma concepção evolucionista, que considera atrasadas as formas de vida e trabalho de tais populações” (Ribeiro, 2014, p. 329).

Assim, vivenciam seu espaço e sua história serem negados pela insistência em modelos educacionais colonizadores, soberanos e padronizados que visam a promoção da cultura capitalista e burguesa, onde “a classe dominante vem fazendo da escola, desde a Antiguidade, em benefício de seus interesses” (Saviani, 2013, p. 43). Objetivamos apontar as lutas e embates dos movimentos sociais que colaboraram e ou colaboram para a organização de práticas educativas na perspectiva da emancipação humana à população camponesa e os desafios para a materialização de uma educação emancipadora, libertadora, crítica, reflexiva, considerando suas vivências locais, comunitárias.

Embora ainda seja possível observar que as políticas públicas educacionais em desenvolvimento, geralmente,

ênfatisam práticas educacionais que visam a sobreposição do desenvolvimento agroindustrial ao modo de vida e produção comunitário e familiar, em especial dos camponeses. No caso dos municípios, em larga medida, esses movimentos políticos educacionais de enfraquecimento camponês ganham visibilidade pela fragilidade ou escassez de implantação de políticas públicas que assegurem propostas curriculares comprometidas com a emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, com a valorização dos conhecimentos da prática social, com a materialização do campo como espaço de possibilidade, moradia, sociabilidade, produção e desenvolvimento sustentável.

Esse movimento que “[...] não considera os agricultores e agricultoras, como produtores sociais de vida e conhecimento [...]” (Ribeiro, 2008, p. 43) começa a ser modificado na década de 90 pelo movimento coletivo e organizado dos trabalhadores do campo, em especial, do MST. Emergem daí projetos educativos sob uma perspectiva libertadora, comprometidos com a emancipação dos camponeses e camponesas e com a transformação social do campo. Desse modo,

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política

de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (Caldart, 2012, p. 259).

Diante desse contexto, de ponderações sobre a constituição do processo educacional brasileiro, suas mazelas e desafios impostos aos camponeses, inicia-se o processo de mobilização e luta dos movimentos sociais do campo, tendo como âncora a militância e o comprometimento do MST de contraposição ao modelo burguês e estatal de educação oferecido aos sujeitos do campo. Portanto, foi lutando pela terra que os sujeitos organizados nos movimentos sociais perceberam que era preciso instrumentalizar seu povo com a Educação, desencadeando daí uma trajetória de embates e resistências por um processo formal de educação que atendesse aos anseios das populações camponesas.

Evidenciamos neste artigo o processo histórico da Educação do Campo sob o protagonismo dos movimentos sociais e os atuais desafios impostos pelos desmontes governamentais sofridos por esse projeto educativo, a partir da reflexão de qual seria o papel da educação se não oportunidade de transformação consciente do seu contexto social pelos sujeitos? Ademais, visamos articular as constantes lutas sociais na materialidade da Educação do Campo, pautada na emancipação humana dos

sujeitos que vivem e produzem a vida no campo.

Procurando atender ao que foi exposto até aqui, buscamos observar, na primeira seção deste trabalho, o breve histórico da Educação do Campo no Brasil, a partir das lutas e embates dos movimentos sociais. Na segunda seção, refletimos sobre as tentativas de desmonte dessa proposta de educação, atingindo efetivamente a perspectiva da educação emancipadora. Na sequência, apresentamos as considerações conclusivas.

A Educação do Campo e suas trajetórias de construção de saber e humanidade

A população camponesa no Brasil por muito tempo teve seu acesso negado na educação, enquanto direito fundamental do cidadão e cidadã e dever do Estado. Começando no início dos anos de 1980, um choque de ideias e interesses entre Estado e movimentos sociais populares camponeses que passaram a lutar por um projeto de educação idealizado e pensado pela população rural onde fosse incorporado o contexto histórico local que viesse a valorizar e contemplar seus conhecimentos e cultura e não mais uma educação apenas adaptada do projeto de educação urbano distante das suas demandas.

Então, a década de 80 foi o marco para a educação ser transformada em direito de todos e dever do Estado e da família, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. No seu artigo 205, além de citada como direito, o documento afirma que a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Entretanto, a educação brasileira, mesmo após o marco constitucional acerca do direito à educação, ancorou-se por muitos anos no projeto educacional baseado na cultura dominante. Vale destacar que tal modelo contradiz o preparo para o exercício de uma autêntica cidadania, promovida a partir das lutas dos movimentos sociais e o agendamento de uma educação que atenda aos interesses dos homens e mulheres do campo. Validando o que afirma Mészáros (2005), o processo educacional tem por fim fornecer conhecimento e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão ao sistema do capital, que a questão educacional é impactada pela lógica do capital, servindo como questão de internalização dos sujeitos de sua hierarquizada posição social.

Essa relação contraditória no reconhecimento acerca do

papel educacional foi matriz para a articulação da luta dos movimentos sociais organizados do campo para a construção de uma nova concepção de educação que atentasse para que as especificidades campesinas fossem contempladas no processo educacional, tornando-o um mecanismo de desenvolvimento do campo e valorização da cultura campesina.

Atualmente, encontramos na legislação brasileira algumas políticas que buscam resguardar o direito à educação e às especificidades socioculturais necessárias aos processos educativos, a exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional onde estabelece em seu artigo 28:

A oferta de educação básica para a população rural, bem como os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 1996, art.28).

Essas regulamentações oportunizaram a luta por política pública específica que contemple os princípios de educação idealizados pelos movimentos sociais populares do campo e que assegure práticas educacionais vinculadas a esse espaço. Desse

modo, um aspecto que deve ser destacado é que essa determinação legal da Lei Brasileira de Educação de nº 9394/96, regulamenta que a Educação do Campo deve suprir ou atender as especificidades locais assim como promover adequações e ajustes. Porém, as meras adaptações no modelo de educação estatal predominante no Brasil afetam a perspectiva educacional defendida e pensada na trajetória de construção e idealização dos Movimentos sociais, os quais buscam possibilidades para o camponês e a camponesa por meio de uma aprendizagem emancipadora e sustentável para o desenvolvimento nacional popular articulado com o campo e seus povos.

O embate ideológico entre movimentos sociais e estado brasileiro foi determinante para a abertura de uma nova concepção de educação para o homem e a mulher do campo com a conquista de políticas públicas que compreendiam o campo como espaço político, social, cultural e econômico, ou seja, de relações de produção sustentável e de materialidade de condições de permanência nele. Nessa perspectiva, a concepção de Educação do Campo empreendida pelos movimentos sociais do campo é incompatível com aquela ofertada à população rural – denominada nas pesquisas de Marilene Ribeiro (2008) de Educação Rural, a qual evidência uma prática pedagógica

divergente do ideário educacional camponês, nas escolas rurais que se utilizam de adaptações no modelo de ensino homogeneizante e burguês.

Transitando entre lutas e resistências, os movimentos sociais demandam por novas políticas educacionais, práticas e ações que embasam uma nova concepção educacional, contestando os paradigmas de educação transportados de um contexto histórico e social diferentes da realidade social do campo, seus propósitos e suas contradições, pois além de dissociados da luta social suprimem dos processos educativos as relações de interação entre as diversas situações contextuais, assim como, de trabalho e de produção da vida no campo.

Destarte, buscava-se superar os diversos desafios que foram surgindo nesse processo. Tal vertente só veio reforçar a necessidade de se estabelecer ações/estratégias para garantir o direito à educação e colocar na agenda política brasileira o debate da Educação emancipadora, ou seja, uma educação que transcenda o processo de ensino centrado em competências em detrimento do mercado de trabalho. Assim, uma educação com perspectiva de transformação social, construída junto com os povos do campo e não uma mera reprodução de pensamentos de agentes externos à sua vivência.

A atuação contra ideológica, dos movimentos sociais, tende a contribuir com a emancipação humana, a partir do agendamento de propostas pedagógicas promotoras de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico debate sobre o campo. Sob esta perspectiva formativa, o I ENERA¹⁷ (1997), as Conferências Nacionais por uma Educação do Campo (2002/2004) são exemplos contundentes dos debates, embates e das muitas e longas lutas pelo direito de participação, dos sujeitos do campo, no processo de organização e estruturação da Educação do Campo, espaços de discussão nos quais a população camponesa atuou verdadeiramente para que tal institucionalização estivesse implicada de fato nos conhecimentos provenientes das relações do homem com o seu meio, ou seja, que traduzissem a realidade social e cultural dos atores e não apenas dos receptores.

Para Edgar Jorge Kolling, Irmão Nery e Mônica Castagna Molina (1999), foi com esses encontros Nacionais que o povo se mobilizou em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico debate sobre o campo. Ainda para os autores, foi também nesses espaços que os movimentos sociais lançaram a proposta de uma educação que

¹⁷ Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária.

seja pública e de qualidade a partir da realidade campesina. Assim, com toda essa luta por uma educação que proporcionasse afirmações dos sujeitos do campo como sujeitos de direito, que surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, uma das “[...] primeiras políticas públicas de Educação do Campo [...]” (Molina, 2003, p.50).

Por meio dessas ações de resistência os movimentos sociais se opõem a projetos de educação descontextualizados da realidade social do campo e suas contradições e que ainda excluem dos processos educativos o trabalho e a produção da vida no campo. A busca dos movimentos sociais do campo é por uma escola que venha atentar-se para uma política pública que considere a realidade contribuindo com o debate das possibilidades de centralizar seu currículo, não somente nos conteúdos universais ou científicos, mas que seja capaz de um alinhamento ou paralelo no trabalho pedagógico entre esses conteúdos e a realidade social, cultural, de trabalho da comunidade e no entrelaçamento desses saberes e fazeres cotidianos favorecendo a construção das identidades sociais.

Corroborando com Arruda e Brito (2009), não podemos mais admitir uma escola no campo que venha a ser a reprodução de uma educação urbana, tecnocrata ao serviço do agronegócio e

do capitalismo e desfavorável ao desenvolvimento do campo. Os diferentes contextos, tanto urbano quanto rural, exigem uma educação igual no tocante ao direito da qualidade educacional, porém, contemplando os interesses e necessidades de cada espaço fortalecendo sua identidade local, suas manifestações culturais e tradições. Deste modo, segundo Caldart (2002), a Educação do Campo entende campo e cidade enquanto duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual.

A materialização dos processos educativos e formativos desta modalidade de educação deve ser em favor da emancipação dos discentes, ou seja, oportunizando o fortalecimento de vínculo identitário para a permanência em sua comunidade com dignidade. Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2004) esclarecem que a escolaridade rural deve ter como objetivo principal proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural. Contrariando, portanto, as meras adaptações realizadas nos currículos escolares.

Segundo Arroyo, Caldart, Molina (2004), a Educação do Campo deve ser pensada junto aos sujeitos que vivem no campo para que a mesma seja coerente com a realidade local e seu desenvolvimento, fortalecendo o sentido de pertencimento desses

sujeitos, desvendando as singularidades que existem além da indicação geográfica do campo. Uma educação verdadeiramente do campo prima pelo rompimento, em especial, da perspectiva conservadora, a qual evidencia o campo como um espaço de incultura, sem viabilidade de vivência e sobrevivência que motivam camponeses e camponesas a se deslocarem para as áreas urbanas, geralmente sem as condições necessárias. Em contrapartida, a educação campesina objetiva a modificação das precárias condições de vida no campo, assim como, a formação dos sujeitos para a garantia do desenvolvimento do processo produtivo, das condições sociais e econômicas em seu local de origem.

Nesse contexto, é relevante ressaltar que a dinâmica educativa de uma escola do campo deve ser a de construir conhecimentos partindo dos saberes sociais, da contextualização dos problemas da comunidade local e não a que nega esses processos produtivos. Ela não deve ser caracterizada como do campo apenas por estar situada no espaço rural, mas sim por ser:

Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias

na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2009, p. 53).

Assim, a escola do campo deve ser um espaço de emancipação dos sujeitos camponeses, um espaço capaz de consolidar um processo educativo que atenda aos interesses do povo do campo e compreenda-os como agentes sociais capazes de transformação e não um espaço normativo de transmissão de uma educação urbanizada, com reflexões distantes da realidade como mero ato homogeneizante. Este tipo de escola precisa se identificar muito além da sua localização, compreendendo a real necessidade de um projeto educacional, não apenas que atenda aos sujeitos do campo, mas que tenha o envolvimento desses sujeitos para que as práticas pedagógicas escolares estejam de fato adequadas à nova realidade da educação camponesa, e que assumam uma Educação do Campo e não para ou sobre ele.

Então, o desafio proposto pelo projeto educacional defendido pelos camponeses e camponesas em seus movimentos de lutas e conflitos com o Estado é pautar no movimento de constituição e consolidação da educação brasileira um projeto político e econômico de ressignificação e desenvolvimento camponês. Assim, a Educação do Campo pode ser compreendida

como um processo de denúncia da face desigual incorporada na educação brasileira e criação e recriação de estratégias e ações educativas que permitam aos sujeitos do campo realizar e participar em tempo real de um processo de transformação no seu modo de vida e de sua relação existencial consigo e com o meio.

É esse o projeto de educação que deve ser construído junto com a população campesina para que o currículo desenvolvido integre os diferentes sujeitos e seus diversos pertencimentos, fortalecendo o vínculo identitário com o campo que venha a fazer acontecer a devida transformação social na vida dos campesinos, quebrando assim alguns preconceitos e estereótipos que diminuam o espaço rural e conseqüentemente sua população, pois, a educação na perspectiva do sistema capitalista e urbanocêntrico, que é ofertada nas escolas rurais não inserem em seus programas conteúdos, ações e estratégias que visem à transformação do espaço rural através da emancipação dos sujeitos, num ambiente produtivo capaz de assegurar a permanência dos jovens no campo como agentes ativos, capazes e responsáveis pela mudança em sua vida e na vida social, cultural e econômico de sua localidade.

A escola precisa ser um espaço de fortalecimento da identidade do sujeito e de conscientização do poder de

transformação que há em cada um para a efetivação de uma vida digna no campo, sem políticas compensatórias pela marginalização que o campo e seu povo sempre sofreram e sim por políticas públicas eficazes, que tratem a população camponesa como sujeitos de direitos e com capacidades de viver dignamente com suas particularidades, cientes do seu lugar no mundo e com a compreensão da história da humanidade de modo global, como totalidade.

Apesar de atualmente haver várias legislações e indicações que subsidiam e respaldem o Projeto de Educação do Campo, ainda acontece na prática uma educação sem adequação nenhuma à realidade dos sujeitos camponeses, contribuindo para a permanência de situações de negação e discriminação cultural, social e econômica desses sujeitos, como se o campo não fosse um espaço de vida e sustentabilidade. Isso nos mostra que na verdade existe uma situação de simulacro, ou seja, tentamos a todo custo e o tempo todo, impregnar no campo a realidade citadina.

Os movimentos sociais têm sido protagonistas na luta por um projeto de Educação do Campo, pois, eles começaram a lutar por escolas quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra. Uma escola que contemplasse a história e a cultura do seu povo e que viesse a permitir um desenvolvimento da realidade

camponesa sem negar sua identidade ou refugiar-se num centro urbano sobrevivendo de forma perversa atendendo apenas aos interesses do capitalismo e de um projeto neoliberal (Caldart, 2004).

Os movimentos sociais estiveram/estão em constante luta social em detrimento da hegemonia do sistema capitalista, em busca de um projeto educacional emancipatório e de direito social. Conforme discutem Arruda e Brito (2009) eles impulsionam o debate de uma educação que reflita a realidade da classe trabalhadora do campo e suas relações sociais que levem essa classe a uma emancipação e a um modo de vida próprio do campo. Dessa prerrogativa da Educação do Campo, entende-se o currículo como instrumento capaz de proporcionar um ambiente escolar a serviço da comunidade e das necessidades dos sujeitos locais contemplando as diversas dimensões e finalidades dessa realidade.

Assim, comungamos com o pensamento de Arroyo (2005) quando enfatiza que hoje a imprensa, as elites, a sociedade, todos reconhecem que o campo não está parado, está vivo. E que ali não há somente uma dinâmica social, mas também um movimento pedagógico, que busca uma educação que reconheça a história concreta de cada educando.

Ações governamentais e a implementação de projeto de educação na contramão da educação emancipatória

Em 2017, duas décadas de construção de novas perspectivas e novos olhares marcam a materialização de uma educação significativa que valoriza a realidade que vive a sociedade camponesa, por via de lutas e resistências dos movimentos sociais. Período marcado também pela usurpação de direito à educação para os povos do campo e negação desse processo formativo que contempla os seus saberes característicos. Desmonte iniciado pela extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, órgão federal designado para o atendimento das demandas educacionais do campo. Assim sendo,

É substancial citar que as políticas públicas de Educação do Campo que fazem o reconhecimento das especificidades formativas dos/as estudantes, oriundos de comunidades camponesas eram implementadas pela SECADI, a qual exercia a função de prover condições para garantias de acesso, a permanência e a formação do cidadão e cidadã (Lima; Ferreira; Sousa, 2020, p. 01).

O projeto de Educação do Campo, protagonizado pelos trabalhadores camponeses organizados, visa possibilitar o

sentimento de pertença ao lugar em que se vive e se produz a vida, promovendo a reflexão crítica sobre a luta social que venha reivindicar a permanência em seu espaço, utilizando-o em prol da sua melhoria de vida por meio do manejo e da produção sustentável, problematizando assim o deslocamento das pessoas, sobretudo, dos jovens para os centros urbanos em busca de sustentabilidade e sobrevivência.

O fechamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2019, foi sucedido por várias ações de desmonte das conquistas históricas dos povos camponeses como a aprovação da emenda constitucional 95 (PEC dos gastos, 55), do decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020; os escassos recursos destinados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; e a padronização curricular proposta nas reformas curriculares. Tais ações afetam, direta e indiretamente, a articulação em prol da educação do Campo conquistada até o momento. Nesse sentido, o FONEC (2020) afirma:

Entre tantas extinções de políticas então coordenadas pelo Incra, o referido Decreto [10.252/2020] extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do programa Nacional de Educação na reforma Agrária-PRONERA. Depois de 20 anos, extingue

o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação, no Brasil (FONEC¹⁸, 2020).

Coadunamos com as discussões do FONEC, pois o descaso pela Educação do Campo é mostrado pelo Estado Brasileiro através desta e de tantas outras ações, como as manobras utilizadas para eliminar temáticas voltadas para os direitos humanos, para a educação étnico-racial etc., que demarcaram, na história do país, a ascensão do fascismo e ataques ao sistema democrático de direito, notadamente, nos anos de 2016 a 2022. Porém, no ano de 2023, com a volta do presidente Luís Inácio Lula da Silva, essas demandas voltaram a ganhar espaço nas agendas do Estado com a publicação do Decreto nº 11.342/23, o qual estabelece uma nova estrutura para o Ministério da Educação incluindo a revogação do fechamento da SECADI.

Ademais, interessa-nos reforçar que “o PRONERA, constitui-se numa política de formação e valorização dos camponeses assegurando o acesso e permanência em todos os níveis de educação, além de contemplar a capacitação de professores” (Lima; Ferreira; Sousa, 2020, p.02). Importa destacar que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

¹⁸ Fórum Nacional de Educação do Campo.

(PRONERA) foi conquistado pela implementação de uma proposta emergida no seio das discussões dos coletivos envolvidos no I ENERA no ano de 1997. Sendo então este, instituído por meio da portaria nº 10/98 (Brasil, 1998), promulgada pelo então Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), por meio da Portaria nº10/98 (BRASIL, 1998). Posteriormente consolidado enquanto Política Nacional de Educação do Campo por via do Decreto 7.352, de 02 de novembro de 2010 (Brasil, 2010), assegurado pela Lei 11.947/2009 (Brasil, 2009), assinado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

É notório que o PRONERA foi o caminho para a evolução e desenvolvimento dos camponeses, pois assegurou a inserção dos indivíduos do campo no sistema educacional, garantindo o acesso e permanência destes no processo de ensino aprendizagem possibilitando assim, a superação da desigualdade, quebrando a lógica classista. Neste contexto, assegurando a educação como direito social e dispositivo de transformação, liberdade e emancipação. Porém, de forma premeditada, tampouco o respeito, cuidado e preservação do Estado Democrático de Direito e, ainda o respeito à construção coletiva de políticas públicas emergentes das classes populares, incorre por meio do Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020 o processo de desestruturação

do Incra, o desmonte do sistema educacional brasileiro, em especial, do PRONERA ¹⁹ efeito dos diálogos, embates e incansáveis lutas dos movimentos sociais do campo. Entretanto, vivenciamos nos últimos anos intencionais mudanças na política educacional do país, tentativas de inviabilizar os movimentos sociais, coletivos do campo e de suas conquistas para a educação de seus filhos e filhas.

Dentre tantas medidas adotadas pelo Estado brasileiro em detrimento do capital e sua elite, a BNCC assume um papel crítico no contexto da educação, em especial, da educação do campo. Pois, gera um modelo educacional com finalidade unificador do sistema educacional brasileiro, pautando-se em competências e habilidades buscando práticas educativas que atendam ao capital e negando aos camponeses e camponesas um processo de formação pautado na capacidade de superação das desigualdades, exclusão e omissões, desenvolvendo assim a consciência do seu papel na organização coletiva e na luta social para a transformação e emancipação comunitária.

Assim sendo, as premissas da BNCC para a educação

¹⁹ Política educacional que consiste na disseminação de um projeto educacional que objetiva superar o pensamento aristocrata e perverso recorrente na educação brasileira.

brasileira incidem negativamente sobre as proposições educativas da Educação do Campo, na medida em que ignora a especificidade sociocultural e política demandada pelo Projeto de Educação do Campo, oriundo da mobilização dos movimentos sociais populares do campo; atém-se a processos educativos imediatos, descontextualizados da realidade socioeducativa dos/das estudantes e a parâmetros educativos homogeneizadores, simplistas e, por conseguinte, limitadores do acesso ao conhecimento e aos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade.

O referido documento prima por uma educação básica padronizadora, centrada em habilidades e competências gerais e uniformes, de âmbito nacional. Mesmo havendo a sinalização para atendimento das especificidades locais, não corrobora para uma prática pedagógica que dialogue com os interesses da coletividade e o contexto sociocultural do campo, de forma a assegurar ao homem e à mulher do campo uma formação sólida no tocante ao posicionamento crítico emancipador. Isso ocorre por adotar “uma lógica na qual se fortalece o individualismo e a competição, sob o enfoque do desempenho individual e dos interesses do capital” (Branco et al, 2019, p. 168).

Considerações Finais

Conforme é possível observar na história da educação, em especial, da Educação do Campo, para se forjar uma nova concepção de educação para a população campesina se fez necessário, e se faz cotidianamente necessária, uma luta organizada dos movimentos sociais para a constituição de dispositivos legais que garantam o direito de estudar aos sujeitos do Campo. Visto que, a educação brasileira nem sempre foi assegurada a todo/a brasileiro/a e tem sido resguardada à minoria ou à elite dominante.

Nesse contexto, em larga medida, o processo educacional foi elemento disseminador das desigualdades sociais ao longo dos anos, sendo, então, outorgada como direito de todos/as a partir da Carta Magna de 1988. Partindo, então, do princípio constitucional de que a educação é “direito de todos e dever do Estado” (Constituição Federal, 1988, Art. nº 205), os sujeitos organizados nos movimentos sociais travam luta contra o estado brasileiro por uma educação que contemplasse o campo, sua população e suas características visando a emancipação dos sujeitos e a transformação social das comunidades campesinas.

Mas, desde essa prerrogativa, o projeto de educação

dominante na sociedade brasileira se apresenta como mecanismo de sustentabilidade da estrutura conservadora predominante na conjuntura política, social e econômica do Brasil, onde o campo é compreendido como espaço de produção comercial em detrimento do desenvolvimento capitalista. Já o projeto de educação do campo, aquele originado da luta social camponesa, preocupa-se com uma perspectiva crítico-emancipadora, contextualizada a partir da realidade social dos povos campesinos, representa, sobretudo, uma concepção de educação *omnilateral* e que assume o trabalho como princípio educativo. Trata-se de um projeto que se constitui como ação contra-hegemônica, oriunda da mobilização dos movimentos sociais do campo, por um processo educativo, com vistas à emancipação humana, *omnilateral* e que toma o trabalho como princípio, nos processos formativos escolares e não escolares.

Portanto, cabe afirmar que os movimentos sociais populares do campo têm corroborado para a organização do trabalho pedagógico, para a população camponesa, de perspectiva emancipadora, libertadora, crítica, reflexiva, considerando as vivências locais, comunitárias. Mas, a luta deve ser constante, continuada e em todas as instâncias da sociedade para a conservação das conquistas até aqui alcançadas.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. (Org.) Por uma educação básica do campo. 2ª Edição. Petrópolis: VOZES, 2005, p. 65-86.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga de; BRITO, Silvia Helena Andrade de; Análise de uma Proposta de Escola Específica para o Campo. In: Educação no campo: recortes no tempo e no espaço (p. 23-62). Gilberto Luiz Alves (org). – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.- (coleção educação contemporânea) Autores Associados, 1997.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002. PL 634/1975.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 05 de jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 nov. 2010.

BRANCO, Emerson Pereira; et al. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? Debates em Educação, Maceió, Vol. 11, Nº. 25, p. 155-171, Set./Dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.947, de junho de 2009. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em 20 de mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 fev. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/d10252.htm. Acesso em: 20 de março de 2023.

BRASIL. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm Acesso em: 10 de jan. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: Identidade, e Políticas Públicas. v. 4. Brasília, 2002.

Caldart, Roseli Salete. (2004). Pedagogia do movimento sem-terra. São Paulo, SP: Expressão Popular.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et. al. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 257 – 265.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (2009). Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. In Arroyo, M. G. Caldart, R. S., & M. C.

Molina, (Orgs.). Por uma educação do campo (p. 20-63). Petrópolis, RJ: Vozes.

FONEC. Em Defesa do Pronera e do Direito à Educação do Campo. Disponível em <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>. Acesso em 18 jun. 2022.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma educação básica do campo. vol. 1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LIMA, José Romildo P; FERREIRA, Maria Jucilene L; SOUSA, Antônia Euza C. Educação do Campo em Debate na Reformulação Curricular do Município de Santa Luz-Ba. XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020). Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6422-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em 16 de jan. 2022.

MÉSZÁROS, Istevam. A Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Monica Castagna. Contribuições do PRONERA nas construções políticas de educação do campo e desenvolvimento sustentável. Tese de doutorado. Brasília, DF, 2003. Disponível em <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/molina-monica-castagna.htm>. Acesso em 16 de jan. 2022

MOLINA, Monica Castagna. A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. Educação e Pesquisa, São Paulo: FAE/ USP, v. 34, n. 1, p. 27-46, jan./abr. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 13 jun. 2022.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural: da Expropriação dos Saberes Práticos do Camponês à Expropriação da Terra. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.323-346, jul./dez.2014. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5253> Acesso em 01 set. 2023.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p.25-46, dez. 2013. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/330487386_A_PEDAGOGIA_HISTORICO-CRITICA_AS_LUTAS_DE_CLASSE_E_A_EDUCACAO_ESCOLAR Acesso em 19 mar. 2023.

Capítulo VI

Atravessamentos tecnológicos, ética e a educação na sociedade do capital

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena
Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Introdução

O presente artigo tem o objetivo de apontar horizontes para a **educação em uma perspectiva contra-hegemônica**. A discussão é fruto da pesquisa de doutoramento defendida no ano de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Decorre ainda dos estudos que venho desenvolvendo no âmbito da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP), através da pesquisa '**A BNCC no Controle da Educação Pública: Mecanismos Neoliberais para Conter as Perspectivas Educativas Emancipatórias**'.

As questões da tese de doutoramento deram origem à palestra feita para o XII Workshop Nacional e III Internacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (WECSAB), evento realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Cultura em Territórios Semiáridos (PPGESA) do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, Campus III. O workshop ocorreu em outubro de 2023, com o tema '**Do Presente ao Porvir – Desafios Éticos,**

Contextualização dos Saberes e Atravessamentos Tecnológicos'.

Apresento, portanto, um registro ampliado dos elementos que foram previstos (não apresentados pela exiguidade do tempo), assim como os que foram socializados, na palestra que abriu o evento. O ensaio apresentado pautou-se em três elementos-chave – tecnologias, ética e educação, que foram discutidos sob os fundamentos do materialismo histórico dialético, a partir das categorias analíticas da contradição; aparência e essência, entendidas “como momentos constitutivos da realidade” (Coutinho, 2010, p. 38), traduzindo a dinâmica concreta da sociedade, a partir da relação de reciprocidade histórica e socialmente determinada. O texto faz uma discussão sobre as contradições que os atravessamentos tecnológicos trazem consigo.



As tecnologias e as contradições inerentes à sociedade do capital

Partimos do entendimento das **tecnologias** como **produção cultural**, que reflete as características sociais de cada época. **Numa perspectiva ontológica materialista**, o homem fez-se sujeito social através do trabalho, quando precisou produzir suas

condições de existência e, para isso, criou meios que alteraram a natureza e a si mesmo, sendo o produto dessas alterações a própria cultura.

Vemos, assim, que o avanço científico-tecnológico vem modificando as formas de trabalho, alterando os modos de viver ao longo dos séculos. Castells (1999, p. 25) diz que “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas”. Em concordância com o autor, neste ponto específico, chegamos ao entendimento de que, como estamos sob o modo de produção capitalista onde se ampliam as contradições sociais, as tecnologias digitais trazem as marcas dessas contradições.

Nesse contexto, o capital tem buscado reinventar-se, adotando estratégias de controle sobre as forças produtivas humanas e diversificando as formas de exploração e expropriação inerentes a ele. Antunes (2018) destaca que entre as facetas dessa reinvenção estão o trabalho on-line e digital, além da era informacional. Essas transformações têm promovido a ideia de um futuro auspicioso, sugerindo que o mundo do trabalho poderia superar definitivamente sua 'dimensão de sofrimento'. No entanto, Antunes pondera que a sociedade digitalizada e tecnologicizada, apesar das promessas, não nos conduzirá

necessariamente a um paraíso sem a necessidade de trabalho, como alguns idealizam (Antunes, 2018, p. 24).

Bauman (2008, p. 37) afirma que “na versão atual da modernidade, ‘liquefeita’, ‘fluente’, há um rompimento entre capital e trabalho”. Para o autor, foi um rompimento unilateral: “um lado da configuração adquiriu uma autonomia que nunca tinha vislumbrado”. Nas palavras de Bauman, o capital cortou sua dependência do trabalho (ao menos, do modelo de trabalho da modernidade “pesada” ou “sólida”), por meio de uma nova liberdade de movimentos jamais sonhada. O capital tornou-se volátil e veloz e uma vez que desaparece o “lastro formado por máquinas pesadas e grandes equipes nas fábricas, o capital viaja leve, apenas com bagagem de mão – uma pasta, um *laptop* e um telefone celular” (Bauman, 2001, p. 39). Mas, talvez, essa seja apenas a realidade aparente, aquilo que é possível de ser visto a “olho nu” ou apenas um dos lados, uma das facetas da organização híbrida do capitalismo em tempos de expansão tecnológica. Antunes (2018, p. 24) lembra que:

[...] a existência de uma esfera visível, separada de trabalho não manual, não é prova de um novo campo de atividade econômica “baseado no conhecimento”, “imaterial” ou “sem peso”; é simplesmente uma expressão do crescimento da complexidade da divisão do trabalho, com a

fragmentação de atividades em tarefas separadas, tanto mentais quanto manuais, crescentemente passíveis de serem dispersas geográfica e contratualmente para diferentes trabalhadores, que podem mal saber da existência um do outro. Esse é um processo contínuo, com cada tarefa sujeita a divisões ulteriores entre funções mais criativas e (ou) de controle, por um lado, e outras mais de rotina e repetitivas, por outro (Antunes, 2018, p. 24).

Antunes (2018) mostra-nos que, no atual contexto, as bases de produção e as marcas da expropriação não se alteraram, ainda que tenham ganhado contornos distintos pelas formas possíveis que as tecnologias propiciam. Na verdade, há um agravamento nas relações de trabalho, inclusive, pela invisibilidade social e fragilidade das organizações dos trabalhadores diante das mutações e flexibilizações das leis que se distanciam dos direitos humanos e fortalecem os princípios do mercado. Vale acrescentar,

[...] se o mundo do trabalho digital começa no universo mineral, também na planta produtiva automatizada dos celulares e microeletrônicos viceja a exploração intensificada do labor. Não é por acaso que o primeiro ministro da Índia Narendra Modi propôs, pouco tempo atrás, aquele que deve ser o slogan do segundo gigante do Oriente: assim como a China se celebrou pelo Made in China, a Índia deve fazê-lo pelo Make in India, uma vez que a exploração do trabalho do operariado chinês é café-pequeno diante do vilipêndio da superexploração no país das classes e das castas, dos bilionários e dos mais que

miseráveis. É esse o mote do explosivo *Machines*, de Rahul Jain, que nos oferece uma fotografia direta do mundo também infernal do trabalho nas indústrias de tingimento de tecidos, onde homens, mulheres e crianças laboram diuturnamente para dar concretude ao *Make in India*. Jornadas de doze horas ou mais, turnos infundáveis, locais de trabalho degradantes e distâncias imensas a serem percorridas entre casa e trabalho. Esse é o cotidiano vivenciado pelo povo indiano que consegue trabalho. Na outra ponta, um patronato invisível, mas que sabe comandar seus negócios com controle evidente, através de panópticos televisivos (Antunes, 2018, p.25-26).



Conceitos como trabalho imaterial, trabalho digital, virtual ou on-line está reconfigurando os formatos do trabalho, suas relações, sentidos e valores, bem como as circunstâncias pelas quais a expropriação se efetiva. Para Huws (2014), o capitalismo promoveu a divisão entre trabalho manual e não manual, entre produção, distribuição e consumo. A autora aponta que alguns trabalhos remunerados se transformaram em não remunerados e, nessa conjuntura, “novos empregos e novas atividades econômicas são geradas a partir de áreas da vida que, tradicionalmente, são vistas como fora do escopo de qualquer mercado!” (Huws, 2014, p. 14). Esses elementos configuram novas processualidades e formas de expansão do capital, mantendo viva a exploração como princípio. Tal exploração se manifesta tanto pelo trabalho manual tradicional quanto pelas inovações tecnológicas que lhe

conferem outras configurações. Antunes (2018) faz algumas reflexões cruciais a respeito desse cenário:

[...] se o universo do trabalho on-line e digital não para de se expandir em todos os cantos do mundo, é vital recordar também que o primeiro passo para se **chegar ao smartphone** e a seus assemelhados começa com a extração de minério, sem o qual os ditos cujos não podem ser produzidos. **E as minas de carvão mineral na China e em tantos outros países, especialmente do Sul, mostram que o ponto de partida do trabalho digital se encontra no duro ofício realizado pelos mineiros.** Da extração até sua ebulição, assim caminha o trabalho no inferno mineral (Antunes, 2018, p. 24).

Huws (2014) **exemplifica como o avanço tecnológico digital se insere nas estratégias de expansão do capitalismo,** muitas vezes reduzindo a visibilidade das lutas travadas no terreno onde se moldam as práticas sociais e o progresso científico-tecnológico.

A crescente visibilidade para observadores, nas economias desenvolvidas, de trabalho aparentemente desmaterializado, **dependente de tecnologias de informação e comunicação (TICs),** tem servido, algumas vezes, **para obscurecer a realidade de que essa atividade “virtual” é dependente de uma base altamente material de infraestrutura física e de mercadorias manufaturadas,** a maioria das quais é produzida fora de seu Campo de visão, nas minas da África ou da América Latina, nas *sweatshops* da China e outros locais no mundo em desenvolvimento. **A**  **internet não poderia ser acessada por ninguém sem a geração de energia, cabos, satélites, computadores,**

telefones celulares e milhares de outros produtos materiais, sem a extração de matérias-primas que formam essas mercadorias, sem o lançamento de satélites ao espaço para carregar seus sinais, sem a construção de edifícios nos quais essas mercadorias são projetadas e montadas e de onde são vendidas, e a manufatura e operação de veículos nos quais são distribuídas. A produção física de mercadorias materiais é ainda o método preferido do capitalismo para gerar lucro; ela ainda está crescendo e parece provável que continue a empregar a maior parte da força de trabalho mundial (Huws, 2014 p.18).

Para compreender as determinações de uma sociedade



marcada pela contradição, é fundamental olhá-la numa perspectiva de totalidade.

Estas contradições “perpassam elementos da economia, da política, da cultura, das questões jurídicas e das transformações sociais locais e globais” (Lima, 2019, p. 42).

Entendendo as contradições como constituintes da realidade social,

percebemos que a expansão vertiginosa das

tecnologias digitais, a popularização da internet e, sobretudo, dos

meios de comunicação, trazem facilidades para o cotidiano e, ao

mesmo tempo, complexificam as relações sociais.

Na sociedade industrial, o modelo econômico regia-se pela exploração do homem pelo próprio homem, pela reificação.

Com a presença das tecnologias digitais, na chamada quarta

revolução industrial (ou a indústria 4.0), isso não é diferente,

embora seus processos e formas de exploração sejam menos

visíveis e, portanto, mais naturalizados. Alves (2011, p.36) faz importantes reflexões a esse respeito.

A reestruturação produtiva do capital, além de conceber a produção como totalidade social, integra, hoje, com mais intensidade e amplitude e portanto, uma dimensão qualitativamente nova, inovação tecnológica organizacional e sociometabólica como momentos constitutivos do todo orgânico da produção do capital. Por isso, a necessidade candente da investigação crítica articular, como momentos compositivos inelimináveis da reestruturação produtiva do capital, as dimensões da inovação tecnológica organizacional e social metabólica, numa perspectiva de conseguir a produção do capital cada vez mais com produção social, ou ainda produção de subjetividade às avessas por meio de novas mediações tecnológico-organizacionais (Alves, 2011, p.36).



Na economia, mediada pelas tecnologias, presenciamos a ascensão da inteligência artificial (IA), onde o modelo de gerenciamento dos processos de produção está pautado em princípios como flexibilidade (como no trabalho on-line), adaptabilidade e adequabilidade - as três máximas do mercado. Esse modelo afirma-se aliado aos conceitos de inovação, criação e colaboração, com ênfase nas competências e habilidades cognitivas dos trabalhadores, bem como na capacidade de processar, produzir e disseminar informações em redes, seja “entre empresas, dentro delas, em redes pessoais e de

computadores (Castells, 1999, p. 108)".



O que podemos apreender é que a expansão da informação e da comunicação não é um fenômeno isolado, ocorrendo fora das grandes disputas do capital. É preciso olhar para esse contexto, compreendendo que os processos de avanços tecnológicos não significam, necessariamente, mudanças na lógica do capital e em seus princípios. A exploração e o acirramento das desigualdades não mudaram; ao contrário, fortaleceram-se, sobretudo através da promessa da globalização. Esta se sustentou em uma ideologia que afirmava ser possível integrar os países, suas culturas e seus mercados, sob a falsa premissa de equidade político-econômica e cultural.

O que vemos, contudo, é que a globalização não passou de "um processo de artificialização e padronização dos valores da cultura em esfera global, diferenciadas para a ampliação do consumo (conforme a renda) e como um grande espetáculo para todos, em todos os lugares do planeta" (Leme, 2010, p.15). A globalização, ou internacionalização dos mercados, não universalizou os direitos nem combateu as desigualdades. Sua tarefa foi mesmo fortalecer o mercado mundial, ampliando o poder das grandes corporações dos países do norte e a dependência dos países mais pobres em relação aos mais ricos.

Como define Silva (2008, p. 359):

o termo globalização compreende um processo que se inicia junto ao sistema capitalista, quando este buscou consolidar suas conquistas por meio da dominação territorial, econômica e cultural, expandindo-se pelo mundo não apenas como modo de produção e circulação de mercadorias, mas também como ideias e valores, modos de agir e sentir, de cultura (Silva, 2008, p. 359).

Esse processo fortaleceu também os embargos aos países que se contrapunham à sua lógica e buscavam uma independência econômica, cultural e política, como é o caso de Cuba. Da mesma forma, ocorre na Venezuela, onde a disputa velada do grande capital estrangeiro pelo potencial petrolífero do país tem trazido danos irreparáveis à sua população."

Para o historiador africano Mbembe (2016, p. 1), 'o capital financeiro conseguiu sua hegemonia sobre o mundo mediante a anexação do núcleo dos desejos humanos e, no processo, transformando-se ele mesmo na primeira teologia secular global'. Segundo Mbembe, esses núcleos de desejos humanos geram uma espécie de ânsia pelo 'sentimento de certeza - o sagrado, a hierarquia, a religião e a tradição'. Se seguirmos a tese do historiador, na hegemonia do capital financeiro, tanto as certezas quanto as carências, a tradição e até mesmo as religiões estão

dominadas pela ideologia do capital.

A ideologia impressa pelo capital como essência desses núcleos de desejos humanos é, no nosso entendimento, apoiada em uma racionalidade insensata (ou uma racionalidade irracional), na qual as saídas para todos os desejos e insatisfações, sucessos e frustrações, são apontadas pela própria lógica que os produziu. E isso se dá a partir de um consenso coletivo de que, mesmo sendo um modo de viver insensato, haja vista suas contradições, desastroso, ou mesmo frustrante, não conseguimos reagir, o suficiente, para superá-lo. Como sinalizaram as palavras de Mészáros (2011, p.96), "não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente [...] do que o sistema do capital globalmente dominante", a que todos e todas as lógicas parecem se sujeitar.



As **tecnologias digitais: “Deus e o diabo na Terra”?**

A **cultura digital é um território social de onde e para onde se lança uma produção cultural específica. Estejam os sujeitos online ou offline, as relações humanas**, a interação com o mundo do trabalho, a produção e disseminação da cultura, os modos de construir conhecimento e a comunicação diária não se dão apartados da influência, dos efeitos e das imposições das

tecnologias digitais no cotidiano.



Os smartphones, por exemplo, são recursos inseparáveis do dia a dia das pessoas que, conectadas na rede ou não, têm nos dispositivos móveis uma de suas principais formas de buscar informação, comunicar-se, trabalhar e satisfazer necessidades cotidianas, como fazer compras e pagar contas, além de se entreterem com atividades como ver filmes, ouvir músicas e produzir ensaios fotográficos. Enfim, é um item pessoal que se faz cada vez mais necessário e indispensável.

As tecnologias digitais não são ferramentas como o martelo, a foice, a faca, elas são conteúdos culturais, ou melhor, mediações sociais que só podem ser compreendidas na relação com outras mediações. Apreendemos que uma dada formação social (o seu modo de produção) determina as relações sociais. É nesse sentido que Marx e Engels (2007, p. 94) afirmam que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Assim sendo, tudo o que o homem produz e como produz reflete no seu modo de ser.

No movimento contraditório de acirramento dos princípios capitalistas, o mercado faz uso do indivíduo e do coletivo, a seu bel-prazer, para isso, se utiliza dos mecanismos mais avançados e envolventes para atingir suas finalidades e as

tecnologias da informação e comunicação ampliaram tais mecanismos. Ianni (1965, p.89) diz que "na sociedade burguesa as relações de produção tendem a configurarem-se em ideias, conceitos e doutrinas ou teorias que evadem seus fundamentos reais", e isso dificulta entender essas relações de forma mais profunda.

Na **junção das tecnologias de informação com a comunicação**, as redes sociais ganham destaque e merecem nossa **atenção**. Ao mesmo tempo em que se propõem a conectar tudo e todos, elas criam gostos e pensamentos homogêneos, os quais acabam por **aprisionar os sujeitos numa postura individualista**, tratada como singularidade. As incessantes propagandas que invadem as redes, com **o auxílio dos algoritmos de publicidade**, alimentam a crença de que, ao adquirir o produto mais atual oferecido no mercado, o último lançamento, o "inédito" (que, pelo preço, apenas uma parcela da população poderia obter), a pessoa torna-se alguém diferente (mais especial) em relação aos demais. Nas redes sociais, as **selfies apontam para a ascensão do individualismo e da superficialização** como valores ligados à autonomia, flexibilidade e liberdade, transformando drasticamente as relações sociais.

É importante ratificar que as rupturas e alterações

socioeconômicas e culturais, provenientes do avanço tecnológico dos meios de comunicação e informação, caminham sempre na contradição. No contexto da sociedade de classes, sempre que se abrem possibilidades emancipatórias, também se ampliam as

 formas de controle para inibi-las. Como diz Primo (2008), a tecnologia não é neutra, é, de fato, uma produção social que não pode ser analisada fora das outras relações históricas.

Ao que tudo indica, o movimento de mudança cultural pelo qual passamos ultrapassa a chamada 'sociedade da informação' ou 'sociedade do conhecimento'. Muito embora, como afirma Castells (1999), a relação com ambos (informação e conhecimento) tenha sido alterada, gerando diversos efeitos sobre como a sociedade como um todo se organiza. Esta constatação não se limita apenas a si mesma. Ela requer análises permanentes, cruzando as múltiplas intersecções que se explicitam dentro desse movimento de imbricamento de territórios do mundo conectado por computadores e que revelam como os interesses do capital deslocam-se, articulam-se e se camuflam em 'novas interfaces da dominação' (Silveira, 2008). Neste contexto, as transformações se expressam em formatos e dimensões muito mais profundas do que podemos prever.

As contradições inerentes ao capitalismo como modo de vida insensato, a questão das tecnologias e da ética



Sem deixar de destacar a importância do avanço técnico-científico para o desenvolvimento da totalidade social, bem como a relevância das tecnologias digitais na afirmação da comunicação e informação como direitos essenciais, é preciso não esquecer que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia é determinado pela lógica de acumulação do capital e não pelas necessidades humanas.

Os dados sobre desigualdades, no mundo e no Brasil, apontam que os 10% mais ricos da população detêm 52% da renda mundial e os 50% mais pobres possuem apenas 8,5% do total²⁰. Este dado, aliado a outros, faz-nos questionar sobre qual ética orienta as práticas sociais no modo de produção onde a propriedade privada é princípio fundante e, portanto, a base geradora da desigual distribuição das riquezas?

A evolução tecnológica veloz é, essencialmente, uma

²⁰Fonte: BBC Brasil. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59557761> - Dados do [Relatório sobre as Desigualdades Mundiais](#) produzido pela World Inequality Lab, 2023.

criação do capital que, como explicitamos até aqui, necessita se expandir e ampliar suas redes, suas conexões e seus valores, tornando-os valores consensuais. Ainda assim, isso não quer dizer que o capital tenha controle total sobre os desdobramentos desse processo. É preciso dar destaque, no entanto, ao fato de que a ideologia capitalista implícita nesse movimento forma valores e, ao mesmo tempo, se sustenta deles. **Dentre esses valores, destacamos o consumismo, a competitividade, a instantaneidade, a descartabilidade, o encurtamento do tempo de validade das coisas, a durabilidade, a velocidade, o individualismo e a superficialidade.**

Uma vez que atuam como valores sociais, esses elementos alteram as relações não apenas no mundo do trabalho, mas em toda a sociabilidade. Antunes e Alves (2004) definem esse processo como tentativa de captura da subjetividade do sujeito, cuja finalidade é gestar a recuperação da hegemonia do capital nas mais diversas esferas da sociabilidade. Os autores explicam que, “como a máquina não pode suprimir o trabalho humano” porque tudo que ela é, faz ou induz é produto do próprio homem, ela vai necessitar “de uma maior interação entre a subjetividade que trabalha e o novo maquinário inteligente” (Antunes e Alves, 2004, p. 17).

O *toyotismo*, segundo os autores, é a expressão superior da racionalização capitalista que atua fortemente na tentativa da 'captura' da subjetividade do trabalho vivo pelo capital. Ainda é Alves (2011, p. 209) que esclarece:

O toyotismo é o “momento predominante” do complexo de reestruturação produtiva, a ideologia orgânica da produção capitalista, que tende a colocar novas determinações nas formas de ser da produção e reprodução social. O mundo do trabalho, com destaque para seus polos mais dinâmicos de acumulação de valor e de base técnica mais desenvolvida, tende a incorporar o espírito do toyotismo. Seu léxico penetra não apenas a indústria, mas os serviços e a própria administração pública. O mundo social do capital parece ter-se tornado uma imensa fábrica global. Por isso, é importante buscar apreender seus significados histórico-categoriais para explicarmos as mutações estruturais do capitalismo global. (Alves, 2011, p. 209)

A nova fase de estruturação do trabalho e crise do capital, com ênfase no avanço das tecnologias, não se limita ao controle físico dos trabalhadores e trabalhadoras, mas também de suas mentes. Para isso, a gestão toyotista se baseia nos 'mecanismos de integração (e controle) do trabalho humano que mantêm viva a 'tensão produtiva' (Alves, 2011, p. 178), uma vez que as demandas se tornam cada vez maiores e mais complexas. Nesta lógica, as relações de exploração vão sendo reconfiguradas, suavizadas, menos sentidas e mais normatizadas, sendo a subjetividade o

principal ingrediente dessa reconfiguração

Os(as) trabalhadores(as) deixam de ser identificados como empregados(as) e ganham a nomenclatura de colaboradores(as), na busca de que se sintam 'pertencentes' à empresa. Estimula-se o trabalho colaborativo, em equipe, mesmo que o foco seja o sucesso individualizado. Essa dinâmica é incentivada através de premiações como bônus, viagens e participação em parte do lucro, além da exibição de certificados nas recepções das empresas, com a descrição de 'funcionário(a) do mês' ou 'do ano'. É dessa forma que se busca garantir o engajamento dos trabalhadores(as), ao tempo em que se estimula a competição, mascarando as relações de subordinação e expropriação de direitos.

A destinação de bônus e prêmios como mérito resultante do esforço individual reforça a ideia de que o 'sucesso' e o 'fracasso' dependem apenas do empenho, da boa vontade, do querer progredir de cada pessoa. Por essa razão, questões concretas que ultrapassam os interesses pessoais e afetam toda a classe trabalhadora ficam subsumidas numa perigosa acomodação coletiva ao status quo. Com o foco voltado para si mesmos e na busca pelo sucesso individual, estatísticas que revelam a desigual distribuição das riquezas tendem a ser

naturalizadas, levando a uma convivência harmoniosa ou pouco conflituosa com a barbárie. Assim, uma 'nova' ética vai sendo consensuada, a ética do capital, cuja base é a criação de comportamentos adaptáveis à sua forma contraditória e perversa.

Nessa “nova” ética, o ingrediente essencial é o individualismo, respaldado na necessidade de cada um buscar satisfazer as suas próprias necessidades. Tonet (s.d.) assim define:

Em todas as dimensões da vida social, valores que antes eram considerados sólidos e estáveis sofreram profundos abalados. Há uma sensação geral de desnorreamento e de insegurança. Parece que, de uma hora para outra, a sociedade se transformou no vale-tudo, onde não se tem mais certeza do que é bom ou mal, correto e incorreto e, sobretudo, parece que os valores que mais se impõe são os de caráter individualista, imediatista e utilitário, chegando muitas vezes a cinismo mais aberto. Aspira-se é um mundo justo, solidário e humano, mas parece que esses valores se tornaram cada vez mais distantes (Tonet, s.d).

Alves (2011, p.134) lembra-nos que "o sistema do capital produz e reproduz suas próprias condições ideológicas". Explica que, desde a ideologia, ele se estabelece em relações de dominação a partir da apresentação de “interesses particulares como se fossem interesses universais, para isso inverte, vela, naturaliza a realidade como inevitabilidade” (Iasi, 2011, p. 86-87). Como expressão da contradição explícita dessa lógica, os mesmos valores que geram satisfação e prazer também provocam

insatisfação e mal-estar, especialmente pelo excesso de tudo ao mesmo tempo e pela sensação insaciável de falta e vazio. Nesse movimento contraditório, induz-se à certeza ao mesmo tempo em que se investe na incerteza, e o capital segue fazendo da sua própria dinâmica, entre o caos e a ordem, sua forma de reinvenção e expansão.

Assim, chegamos ao entendimento de que as mutações em curso no contexto histórico atual do mundo do trabalho não são fruto do acaso ou de um processo inevitável de transformação das coisas. Elas se inserem como "expressão da organização do capital com vistas à retomada do seu patamar de acumulação e de seu projeto global de dominação" (Antunes, 2002, p. 26). Galbraith (1989) caracteriza o capitalismo como um sistema que necessita da miséria social para sua sobrevivência. Por essa razão, os avanços científicos e tecnológicos, por mais espetaculares e relevantes que sejam, não têm sido "capazes" de resolver problemas sociais fundamentais, como a fome e as doenças (simples e complexas) que matam centenas de milhares de pessoas todos os dias em todo o mundo.

A partir deste entendimento, a premissa do ensaio apresentado no Workshop partiu de que o processo de reestruturação produtiva do capital, as dinâmicas do mundo da

produção econômica que se reconfiguram com o avanço tecnológico, ultrapassam o chão das fábricas, as atividades laborais e alcançam a totalidade da vida, as relações sociais nas dimensões mais íntimas. E isto é possível porque o capitalismo fez de seus valores, valores gerais, estabelecendo uma espécie de consenso sobre seu modo de proceder, como se não houvesse outras possibilidades, senão aquelas por ele delimitadas.

Disso resulta que seus meios, objetivos e finalidades (explícitos ou não) não sejam contestados ou que, mesmo contestados, sejam aceitos. Uma vez que há um consenso em torno desses valores, as consequências que derivam de seus processos também são aceitáveis, ainda que questionáveis ou incômodas. Como diz Mészáros (2002), "não importa quão catastróficos sejam seu já visível impacto e os riscos para o futuro" (p.59).

Mészáros (2002, p. 59) diz ainda que, diferentemente da época de Marx "a presente articulação do capital como um sistema global, na forma da acumulação de suas forças repressivas e interdependências paralisantes, nos coloca diante do espectro da incontrollabilidade total". A adaptabilidade a essa "nova" ética que nos faz conviver, quase que pacificamente, com o improvável, com aquilo que deveria ser inaceitável (a fome, por exemplo), é o que fortalece a hegemonia dos valores capitalistas. Esses valores

dão nova configuração ao sistema sociometabólico do capital.

Antunes (2009, p. 11) faz uma reflexão importante:

Mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem exclusivamente de seu trabalho para sobreviver e encontram cada vez mais situações instáveis, precárias, quando não inexistentes de trabalho. Ou seja, enquanto se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras no mundo, há uma constrição monumental dos empregos, corroídos em seus direitos e erodidos em suas conquistas (Antunes, 2009, p. 11).

Nesse sistema, não apenas o trabalho se subordina ao capital, mas tudo e todas as coisas, inclusive, as pessoas, suas mentes, seus sentimentos, seus gostos. Nas palavras de (Mészáros, 2002, p. 68), esse é um sistema “regido pelo imperativo do valor de troca em permanente expansão a que tudo o mais – desde as necessidades mais básicas e mais íntimas dos indivíduos até as variadas atividades produtivas materiais e culturais”, tudo se submete à sua lógica.

Na **sociedade onde tudo vira mercadoria, sobrevive-se do fetiche da aparência, onde a superficialidade é a marca registrada.** É uma forma, como diz Souza (2017), de colonização do espírito e das ideias, “colonizar o espírito e as ideias de alguém é o primeiro passo para controlar seu corpo e seu bolso” (Souza, 2017, p. 19). Tonet (s.d.) é assertivo ao dizer que:

O agravamento crescente dos problemas sociais de toda ordem, está aí para confirmar que a dinâmica desta ordem social não vai no sentido de ampliar - mas de diminuir relativamente - o universo daqueles que têm acesso ao patrimônio da humanidade. Se houve, ao longo desses últimos 150 anos, ilhas e períodos de elevação do padrão de vida (sem levar em conta que mesmo esse conceito de padrão de vida é muito questionável) da maioria da população de alguns países, o (welfare state), também houve, do ponto de vista do conjunto espaço temporal da humanidade, um crescente retrocesso Tonet, s.d).

No diálogo com Tonet (s.d.), vale ressaltar que presenciamos, conforme o autor, uma “decadência na degradação do conjunto da vida humana” e isto se dá pela “crescente mercantilização de todos os aspectos da realidade social”, quando pessoas são transformadas em objetos descartáveis e a vida perde o seu sentido mais profundo, reduzindo-se à luta pela sobrevivência (quase sempre de forma indigna). Tonet (s.d.) é taxativo, ainda, ao dizer que “há um rebaixamento do horizonte da humanidade que leva a aceitar, com bovina resignação, a exploração do homem pelo homem sob a forma capitalista, como patamar mais elevado da realização humana”.

Assim, o termo "captura" da subjetividade ajuda-nos na compreensão de que, ao avançar no plano da cultura, das relações de gênero, do corpo, da espiritualidade e mesmo na educação, o

capitalismo mantém sua ordem sociometabólica viva. Ao compreender como essa lógica se processa, entendemos melhor as formas atuais que a educação assume no projeto do capital e, por exemplo, o destaque que é dado às tecnologias digitais e às questões socioemocionais no currículo escolar.

O desprezo pela vida e a banalização das relações humanas em detrimento da lógica da acumulação reorganizam as relações, tornam todas as formas de usurpação possíveis e aceitáveis. A lógica do capital não se interessa pelo bem-estar das pessoas, não respeita suas memórias, suas formas de produção da vida ou os efeitos nas gerações futuras.

É no lastro de suas premissas em que, muitas vezes (ou na maior parte das vezes), se sustentam os “avanços” ou as “inovações” científicas e tecnológicas, que ignoram princípios éticos, morais e políticos, ou não os cumprem na sua totalidade, já que importa mais o o lucro que podem gerar.

Para Orletti (2018, p. 167), “o financiamento de novas tecnologias não tem o propósito de suprir as necessidades das pessoas ou reduzir a labuta sofrida dos seres humanos: limita-se incidir no que aumenta a rentabilidade”. Na esteira da apropriação, pelo capitalismo dos bens culturais coletivos, muitas vezes por via legal (nem sempre justa ou ética), “conhecimentos

que antes foram desenvolvidos de forma coletiva e pública são apropriados e passam a ser privatizados” (Lisboa, 2018, 117) e voltam como mercadorias para serem, por essa mesma coletividade, adquiridos, caso essa mesma coletividade disponha dos recursos financeiros para isso.

Essas questões não estão claras para toda a sociedade. No entanto, elas se situam no campo ético dos valores coletivos, que ultrapassam as fronteiras culturais de uma região ou país e remodelam as relações sociais em caráter global. Na ausência desse amplo e profundo debate, surgem as falsas teses de que a crítica de Marx ao capitalismo é ultrapassada (ou saturada), que a luta de classes não mais se aplica à atualidade e que há possibilidades de 'um outro mundo possível' sem que o conjunto das questões essenciais, como estas aqui colocadas, seja questionado e superado.



A exposição das contradições intensas que permeiam as relações socioprodutivas na cultura digital, inseridas no seio dos modos de sociabilidade capitalista, ajuda-nos a compreender que tanto as máquinas quanto as relações sociais que se produzem a partir delas, “são produto de uma tecnologia (e também de uma ciência) que foi toda pensada sobre a base do pressuposto do trabalho humano estranhado” (Alves, 2007, p. 53). Contudo, como

o próprio Alves aponta-nos, para ser possível superar essa lógica, é preciso “alterar o próprio processo de conhecimento e de realização técnica”, o que não é uma tarefa simples, haja vista, o avanço da ideologia capitalista, em todas as áreas da vida, seu domínio dos (*e nos*) meios de informação e comunicação, bem como, das (*e nas*) estruturas educacionais (via reformas intensas no sistema de ensino básico e superior), promovendo a separação da teoria e prática; pensamento da ação; conhecimento da técnica, a realidade da história.



Caminhos possíveis para uma perspectiva educativa contra-hegemônica: qual a ética devemos cultivar?

A premissa ética em que nos orientamos para dialogar sobre as possibilidades de uma educação contra-hegemônica situa-se em três pressupostos. Primeiramente, destaca-se que as formas de desumanização estão intensificadas e que a educação, como prática social, não escapa desse processo. Diante disso, torna-se necessária tomada de decisão sobre qual papel ela exerce frente a esta realidade: se atua para reiterar a barbárie ou para combatê-la

O segundo pressuposto está diretamente ligado ao primeiro e implica reconhecer a existência da luta entre classes.



Isso demanda que aqueles que conduzem os processos educativos assumam uma posição política de classe, compreendendo que a educação está a serviço de um objetivo maior do que a própria escola. O terceiro pressuposto, que deriva dos dois primeiros, é que existe uma disputa por projetos sociais, o que gera conflitos entre as classes. Se há projetos de sociedade em disputa, há disputa de projeto educativo, uma vez que a educação é um complexo social indispensável para a manutenção de qualquer forma de organização social.

A luta de classes se manifesta nas políticas educacionais, onde os setores empresariais hegemônicos disputam o controle das agendas educacionais. Essas forças estão em conflito com as representações da classe trabalhadora, que se opõem ao projeto do capital, evidenciado nas reformas de cunho neoliberal que avançaram intensamente nas últimas décadas. Esses pressupostos reforçam a ideia de que não podemos entender a educação e o papel da escola fora desse contexto de conflito.

É essencial enfatizar que a ideologia do capital exerce uma influência predominante e difusa na sociedade, permeando os valores que moldam o cotidiano por meio de diversos mecanismos. Como afirmou Marx, em uma estrutura social onde uma classe detém o domínio sobre outra, as ideias predominantes

refletem os interesses e perspectivas dessa classe dominante. Portanto, não podemos perder de vista que a forma que a escola assume, em cada tempo histórico, corresponde à forma social de cada período e ela **estará sempre servindo às forças dominantes de cada época.**

A professora Lúcia Maria Wanderlei Neves (2010), em referência às contribuições de Miriam Limoeiro Cardoso (2006) para a análise da educação brasileira, aponta que a autora:

observou que, nas sociedades capitalistas dependentes, em que as relações que presidem a organização capitalista são superdimensionadas (a exploração é superexploração; a organização política oscila entre autocracia e ditadura; a concentração da renda e da propriedade é extremada, concentrando a riqueza, o poder e a cultura e ampliando exacerbadamente a polarização social), a dominação ideológica é maciça, por requerer a construção ininterrupta do consenso (Neves, 2020, p. 365).

No contexto atual da sociedade, marcado pela intensificação das lutas sociais, a **escola e a educação não podem permanecer alheias a esses processos.** A **educação, como prática social, reflete as contradições inerentes à sociedade,** o que implica reconhecer que, dentro das práticas educativas, **os diversos interesses sociais em conflito moldam a totalidade social,** evidenciando suas contradições e o que está em jogo. Dessa forma,





é impossível separar a educação - tanto em sua forma quanto em seu conteúdo - de sua dimensão política. Como destacou Saviani (2008), a educação está subordinada à política vigente.

isto porque, se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista não podendo se realizar aí senão de forma subordinada, secundária (Saviani, 2008, p. 69).



Diante do que analisamos até aqui, vimos que o avanço do mercado e a globalização econômica fornecem uma explicação direta para o modelo que as reformas educacionais buscam instaurar. Nesse contexto, o objetivo é assegurar que as gerações futuras adquiram comportamentos, valores e atitudes alinhados aos padrões globais.

Em 2015, a UNESCO explicitou esse propósito no Relatório "Educação para a Cidadania Global - Preparando Alunos para os Desafios do Século XXI", que tinha como objetivo provocar uma "mudança no papel e no propósito da educação para construir sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas" (UNESCO, 2015, p. 8). Para a UNESCO, a Educação para a Cidadania Global (ECG) é uma "dimensão-chave da educação para lidar com os desafios e as oportunidades impostos

pela globalização", sendo essa uma demanda dos Estados-membros. Com a promessa de "capacitar os alunos e torná-los cidadãos globais responsáveis", a ECG tornou-se "um dos principais objetivos educacionais para os próximos oito anos (2014-2021)" (UNESCO, 2015, p. 8). Ainda na introdução do documento, afirma-se que,



Esta primeira publicação da UNESCO sobre ECG surge em um momento em que a comunidade internacional é chamada a estabelecer uma nova agenda de desenvolvimento, que leve em consideração as implicações de desenvolvimentos socioeconômicos mais amplos e tendências emergentes para a educação em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado (UNESCO, 2015, p. 8).

Nesse documento, são destacados os elementos prioritários da agenda global, os quais teriam impacto sobre o conteúdo, a pedagogia e as práticas educacionais nos países que adotaram suas propostas nos anos seguintes. O relatório ressalta a necessidade de reestruturar as formas de ensinar e aprender, para que estejam alinhadas com as reconfigurações da sociedade mundial (Silva, 2008). Diante desse cenário, surge a questão: é possível realizar uma educação na perspectiva contra-hegemônica?

Apresento aqui três premissas, que podem orientar a



construção de possibilidades educativas na contra-hegemonia; a) recuperar a concepção de Educação/Escola e da sua finalidade para a classe trabalhadora; b) reafirmar a importância social do trabalho docente, reivindicando de volta o lugar dos professores(as) como intelectuais; c) organizar a práxis com clareza de horizonte. Isso implica desmistificar as pedagogias do capital que prometem igualdade social por meio de reformas curriculares, ao mesmo tempo que negam o acesso ao conhecimento como um direito. Essa tarefa envolve fazer ciência de forma socialmente comprometida, utilizando-a como instrumento para resgatar o caráter sócio-histórico da educação.

O princípio orientador parte da premissa de que a educação, em uma perspectiva contra-hegemônica, só é possível quando os processos formativos são colocados em defesa e na construção de um projeto social para além do capital. Ou seja, é preciso buscar manter viva a necessária coerência que tal postura exige, ainda que, permanentemente cercada pelas contradições próprias do movimento dialético da sociedade e das lutas que nela se travam. Adiante, aponto alguns elementos dessas premissas.

Recuperar o sentido da escola, dos professores e do currículo

Diante das múltiplas possibilidades tecnológicas de acesso à produção de informação e conhecimento, **há quem acredite e divulgue que a escola não seja mais necessária.** Ao mesmo tempo, perguntamo-nos: como lidar com o mundo de informação que circula nas redes? E indagamos mais: a informação é conhecimento? Se **tudo está disponível nas redes sociais, qual o sentido da escola?**

O contexto atual, marcado pela rápida disseminação de informações devido ao uso cada vez mais intenso dos smartphones e de aplicativos como WhatsApp e Telegram, ressalta a atualidade de uma frase frequentemente atribuída ao escritor norte-americano Mark Twain: "uma mentira pode dar a volta ao mundo enquanto a verdade ainda calça seus sapatos". Isso também ecoa nas palavras do pesquisador espanhol Ignacio Ramone, que afirmou em uma entrevista ao Jornal Opera Mundi Diálogos do Sul que "as falsas notícias avançam mais rápido que as reais, porque estas últimas requerem explicações e argumentos".

A **proliferação de conteúdo pelas redes sociais tem gerado uma mistura caótica de informações,** dificultando discernir o que é real do que é falso, levando muitas vezes a uma confusão que compromete a capacidade de reflexão. Sem tempo para ponderar

sobre o que consumimos, acabamos agindo de forma impulsiva, acreditando e compartilhando informações que recebemos de grupos de WhatsApp ou encontramos em posts no Facebook, apenas para descobrir mais tarde que eram falsas.

Diante **dessa armadilha da desinformação**, algumas pessoas adotam uma postura cética, tratando quase tudo como potencialmente falso, especialmente quando contraria seus próprios interesses. Esse ceticismo exacerbado muitas vezes leva a **uma atitude de negação ou relativização, onde tudo é colocado em dúvida com base em critérios individuais**, sem o compromisso ou a disposição de tempo necessários para verificar a veracidade das informações recebidas e compartilhadas.

Como resultado, **fenômenos políticos como o negacionismo ganham terreno, aliados à disseminação de fake news**, que passam a ser encaradas como verdades alternativas. Isso **alimenta movimentos como o homeschooling, o Escola Sem Partido e discursos contrários à chamada ideologia de gênero**, que ressurgiram durante o período de ascensão do bolsonarismo e continuam presentes. Quando os argumentos históricos são dispensados para se explicar a realidade, a tentativa de invalidar a ciência (visto que é uma produção histórica) e menosprezar a escola são consequências previsíveis.

Outro aspecto dessa overdose informacional é que parece que os aplicativos de bate papo ativaram o desejo coletivo de estar por dentro de tudo, de não poder perder nada, ainda que tudo seja visto superficialmente. Essa ânsia pela conexão 24 (vinte e quatro) horas deixou a sensação de que, não apenas os celulares vivem com a memória lotada, mas nós também. Esse fluxo intenso causa uma exaustão mental que colabora no ato de deixar de olhar mais a fundo (com mais cuidado e precaução) sobre o que circula via online. Ou se olha tudo (e daí se dispersa a atenção do que é importante), ou se despreza tudo, o que levará ao mesmo lugar, o relevante passa a ser ignorado.



Este cenário contraditório é o grande paradoxo dos tempos das TIC – o aumento do acesso à informação não tem se revertido para gerar mais conhecimento. Parece que, ao tempo em que se sabe tudo de tudo, se sabe nada ou quase nada, de quase tudo. Acrescente-se a este cenário confuso, a facilidade do digital que leva a manipular o que circula nas redes, fragmentar, alterar, copiar, montar, reestruturar imagens, textos, vídeos e áudios, criando realidades dentro da realidade.

No balaio de informações úteis e inúteis, dedica-se tempo e atenção demais ao supérfluo. Redes como TikTok; Instagram, por exemplo, apelam para várias formas de distração, que atraem

milhares de visualizações, promovendo cortes da realidade. Vídeos com uma ampla variedade de informações (receitas de comida, dicas para casa, intimidade da vida das celebridades das redes etc.), circulam velozmente, capturando a atenção de pessoas de todas as idades.

Tudo isso contribui para a banalização da informação, do conhecimento, da ciência, da história e das relações sociais, afetando diretamente a escola e suas práticas. Hoje (e cada vez mais) não é (e nem será) tarefa fácil distinguir o que é falso do que é verdadeiro; o que é relevante do que é banal; o que é original do que é cópia, reprodução. Assim, é fundamental que a escola se coloque na dianteira desses questionamentos e na busca de caminhos, na contramão desse movimento.



É preciso lembrar que grupos políticos, econômicos e religiosos, munidos de alta tecnologia, poder financeiro, com seus exércitos de seguidores e fiéis, usam desse cenário para construir narrativas próprias sobre a história. Esse movimento mostra que temos um contexto social cada vez mais complexo, multifacetado e, também, perigoso para a democracia, como bem pudemos vivenciar nos últimos anos.

Os desdobramentos desses recentes fenômenos no cenário brasileiro foram um alerta para a necessidade do compromisso da

escola com o processo de socialização do conhecimento histórico, e de uma formação crítica da realidade, como condição indispensável de aprimoramento e manutenção do estado democrático. Além desse alerta, o desprezo pela ciência, pelo conhecimento histórico e pela escola, reforçado nesses tempos sombrios, impõe-nos o desafio de avaliar, com muito critério, quais teorias do conhecimento e pedagógicas embasam nossa práxis, de modo que possamos concluir se ela fortalece ou não, a tática dos grupos antidemocráticos em retirar da escola, o seu valor e papel social.

Na tarefa de revisão das teorias que circulam no meio educacional, Silva, (2008, p. 364), lembra que “o sistema capitalista no seu desenvolvimento se fez como modo de produção também de ideias e concepções de mundo” e elas se refletem nas teorias pós-modernas, por exemplo, que por anos reforça uma boa dose de pessimismo quanto à escola e à relevância do conhecimento historicamente acumulado. Concordando com Sanfelice (2003, p. 7), é fundamental acentuar que:

A base material da pós-modernidade é, então, a globalização econômica, com todas as implicações que este fenômeno vem significando para as sociedades ou sujeitos, como já dito, subjetivamente desprovidos de qualquer senso ativo de história. Impõem-se, como se fossem

absolutos e daqui em diante eternizados, a pós-modernidade, a globalização, a lógica de mercado e o neoliberalismo que, apesar das posturas pós-modernas, é a sua própria grande narrativa (Sanfelice, 2003, p. 7).

Os reformadores empresariais estão cientes de que há um potencial transformador nos processos educativos escolares, que se pautam na socialização do conhecimento histórico, numa relação crítica com a práxis social. Por isto, tentam controlar o currículo e a escola a partir dos formatos padronizados e com base em indicadores aferidos em políticas avaliativas que buscam isolar, ao máximo, as relações escolares da realidade social. Há a explícita tentativa de manter inalterada a difusão de ideias, valores e comportamentos que assegurem uma convivência harmoniosa da sociedade com as contradições desse modelo social, o capitalismo.



É com esse propósito, inclusive, que os capitalistas neoliberais (o setor ligado ao empresariado e aos bancos), defendem a formação de competências cuja função é adaptar as mentes e corpos das crianças, da juventude e dos professores(as), aos modos de funcionamento da sociedade do capital, impedindo que as contradições sejam percebidas. O ensino por competências (que colocam como uma abordagem neutra) visa conter e negar as lutas de classes, as quais são evidenciadas quando as práticas

escolares, comprometidas com o desvelamento da realidade social, fazem vínculo com a realidade concreta. Molina e Sá (2012, p. 331) ajudam-nos nesta tarefa, quando dizem:

O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos. Este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do Campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento (Molina e Sá (2012, p. 331).

Por estas questões, reafirmamos que a escola deve ser recuperada como instrumento de acesso à cultura e, por via de suas práticas, garantir que crianças, jovens e adultos possam ter acesso ao conhecimento histórico (tanto aquele que foi cientificamente acumulado como, também, os silenciados e negados e que lhes ajudam a entender a si e o mundo que lhes cerca). É no exercício de cumprimento desta tarefa que a escola dará aos filhos e filhas da classe trabalhadora (que têm a escola como principal meio de acesso a esse conhecimento de forma organizada), as possibilidades de lidar com a realidade, nas suas

muitas formas e desafios.

Para tal, deve existir o compromisso da escola com o projeto educativo que desenvolve, vinculando seus objetivos em uma posição de classe, sem esquecer de que é no projeto da escola que se define o projeto histórico que se quer construir. Por esta razão, a escola não pode ser pensada (e não é), fora das outras relações sociais e aquilo que ela ensina e como ensina não se separa destes objetivos que a determinam e a ultrapassam. Como disse Onçay et al. (2015, p. 116), "é preciso recuperarmos o tema dos objetivos da educação para a nossa finalidade, libertando-o das amarras que a pedagogia burguesa lhe impôs", para assim trazer e fazer a escola para e da classe trabalhadora.



O trabalho pedagógico e o conhecimento: é preciso fazer a disputa

Ainda na busca de retomar a tarefa da educação e o papel social da escola, é preciso desfazer o discurso dos capitalistas neoliberais que acentua o individualismo, em detrimento da construção coletiva de possibilidades de viver em sociedade de forma mais igualitária. Antunes (2009, p. 50) ajuda a entender que,

Opondo-se ao contrapoder que emergia das lutas sociais, o capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade. Fez isso, por exemplo, no plano ideológico, por meio do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social (Antunes, 2009, p. 50).



Antunes (2009) destaca que, visando recuperar a hegemonia, o capital constrói narrativas para avançar com sua perspectiva ideológica. Uma dessas narrativas comuns é a ideia de que a educação de qualidade levará os estudantes a terem melhores oportunidades de emprego e renda, o que supostamente reduziria as desigualdades sociais e combateria a pobreza. No entanto, é crucial compreender os diferentes conceitos e abordagens de qualidade na educação, bem como ter clareza sobre os objetivos subjacentes à educação para entender a quem ela serve e em benefício de quem está direcionada.



Estamos cientes que as mudanças em curso no mundo do trabalho têm repercussões significativas na educação, estreitando os vínculos da escola com o mercado, os modelos de gestão empresarial e os princípios do capitalismo globalizado. As tecnologias da informação e comunicação (TIC) desempenham

um papel crucial nesse processo, servindo como umas das formas essenciais para a retomada do capital, ao “seu patamar de acumulação e ao seu projeto global de dominação” (Antunes, 2009, p. 52).



O projeto do capital avança de maneira abrangente e estratégica nas estruturas das reformas educacionais. Ele se manifesta não apenas no currículo, mas também nas políticas de formação de professores, nos sistemas de avaliação, nos materiais didáticos e apoio pedagógico, na gestão das redes e escolas, e até mesmo nas condições de financiamento. Além disso, essa influência se estende às relações entre estudantes, professores, gestores e pais, promovendo uma reconfiguração completa da escola e sua interação com outras práticas sociais.



É importante acentuar que as competências relacionadas ao uso das tecnologias ganharam força na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No texto da Base, são duas competências diretamente relacionadas a este tema, a 4 e a 5, contudo, elas não aparecem sozinhas. As competências tecnológicas, por sua vez, estão ligadas a dois importantes conceitos: 'inovação' e 'metodologias ativas', que vão reforçar os dois elementos apresentados anteriormente.

O primeiro é de que a escola só é inovadora se fizer uso

das tecnologias digitais; o segundo é a subsunção do conceito de participação (tão fundamental para o fortalecimento das práticas democráticas na escola), por "tarefas", atividades nas quais os alunos tomam a dianteira do processo de ensino e os professores viram orientadores, monitores, facilitadores ou instrutores.



Assim, é fundamental romper com a ilusão de que as tecnologias na educação (parafraseando a canção Podres Poderes de Caetano Veloso) “nos salvam ou nos salvarão dessas trevas e nada mais”. No atual contexto, sob o domínio da hegemonia, elas reiteram os valores que interessam ao capital.

Entendendo tais propósitos, os professores e professoras precisam reivindicar de volta seu papel como intelectuais, rejeitar o lugar de aplicadores de tarefas, executores de percursos e processos que, sequer, foram construídos com sua participação e, menos ainda, demandados de suas necessidades escolares concretas.

Especial atenção deve ser dada ao fato de que a BNCC enfatiza os meios, as formas e as estratégias, relegando o conteúdo a um papel secundário no processo educacional. Isso sugere que a técnica e a prática são mais importantes do que o conhecimento teórico-científico básico, ou que o conhecimento só é relevante quando aplicado a fins específicos e práticos imediatos. Essa visão

traz implicações graves ao processo formativo crítico e redefine o papel dos professores e professoras.

De forma equivocada, a BNCC induz a acreditar que o trabalho pedagógico deve voltar-se para a resolução de problemas imediatos. Leva os professores(as) à crença de que a escola deve ensinar o que os alunos querem aprender, deixando em segundo plano as necessidades socioeducativas do processo de escolarização, que asseguram o direito ao conhecimento acumulado como base da formação.

Essa movimentação de retrocesso das prioridades da educação nos leva a afirmar que a principal finalidade do currículo por competências é, sem dúvidas, o desenvolvimento de habilidades, procedimentos e valores demandados pelas novas configurações do processo produtivo, ou seja, a escola está para adequar e não para alterar a ordem. Sob o argumento de serem "exigências contemporâneas", difunde-se a ideia de que, uma vez que estas competências sejam alcançadas, a escola proporcionará aos jovens possibilidades de terem um emprego ou ocupação no dinâmico mundo tecnológico, flexível, diversificado e imprevisível do mercado, para o qual devem estar devidamente adaptados.

A defesa das TIC na BNCC recupera ainda, a velha ideia





de seu uso como instrumentos para “inovar”, “diversificar”, “quebrar a rotina”, “deixar o conteúdo mais leve” ou mesmo para deixar as aulas mais significativas, afirmando o lugar desqualificado e/ou desinteressante da escola, do professor, do ensino e do conteúdo clássico. Trazidas ao ambiente pedagógico como sendo o elemento mais desenvolvido que substituirá a ‘cultura atrasada’ da escola, as TIC passam a redefinir o papel da escola e do acesso ao conhecimento. Como lembra Barreto (2004, p. 1189), “os organismos internacionais” levaram essa lógica “às últimas consequências e posicionaram as tecnologias no lugar dos sujeitos”. A autora elucida ainda que,

Esse paradigma é constituído pela substituição tecnológica e pela racionalidade instrumental, está inscrito na “flexibilização”, especialmente na precarização do trabalho docente, sendo coerente com a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano. Em outras palavras, prevê cada vez menos professores e mais alunos, sob a alegação de que o desempenho dos últimos depende menos da formação dos primeiros e mais dos materiais utilizados (Barreto, 2004, p.1189).

Na abordagem dominante sobre a inserção das tecnologias no cotidiano escolar, há uma defesa de que os



resultados ruins da educação ocorrem pela não criatividade do professor, pela falta de metodologias atrativas e por conta de os conteúdos tradicionais fazerem parte do currículo. Tais conteúdos são qualificados como cansativos ou mesmo, deslocados das necessidades imediatas e práticas do momento atual. Como as tecnologias avançam em ritmo acelerado, afirma-se assim, que os professores e professoras não dispõem das competências necessárias para a “sociedade do conhecimento”, estando, portanto, desatualizados.

Essas falácias encontram lastro nas teorias pós-modernas, que ganham corpo nas reformas neoliberais, com o objetivo de desqualificar a escola e os professores(as) e instaurar o consenso a partir de outro parâmetro de qualidade: o da escola capitalista. Nas diversas teorias que desvalorizam o professor e a escola, os discursos sobre as tecnologias deixam de "contemplar o ensino, concentrando-se no segundo elemento do par: a aprendizagem, [...] supondo a aprendizagem sem ensino ou, ainda, o ensino inteiramente identificado aos materiais que sustentam as alternativas de *e-learning*". (Barreto, 2004, p. 1196).

Ademais, as TIC são apresentadas como instrumentos tecnológicos produzidos em um vazio de intenções, vistas desde uma suposta neutralidade que se afasta do aspecto fundante para

integração da cultura digital nos processos pedagógicos, que é a compreensão das tecnologias como instrumentos culturais que portam consigo conteúdos que incidem nas relações sociais, inclusive, nas práticas educativas e exercem influências (diversas) sobre elas.



Quando esta compreensão não se faz clara, as tecnologias são afirmadas como substitutas do conhecimento e dos processos didáticos para a aprendizagem (aqui já separada do ensino), colocando o professor na posição de mero coadjuvante, cujas condições de superar o conjunto de informações que as tecnologias comportam, são impossíveis. A relação com as tecnologias traz, sim, dúvidas para a escola, para os professores que, em sua formação, tiveram acesso a uma abordagem meramente instrumental.

Neste cenário de disputas de concepção de educação e de projeto social, a defesa das TIC (ressalvadas as exceções) soma-se às teses que desqualificam e ridicularizam os professores por não estarem 'preparados' para a nova ordem da flexibilidade, da adaptabilidade que a dinâmica tecnológica impõe (dentro da perspectiva que ela se impõe). São abordagens que não fortalecem a melhoria da escola ou das práticas docentes, ao contrário, colocam-nas em descrédito, uma vez que ignoram o contexto da

formação docente e das condições concretas de trabalho nas escolas.

Essas abordagens não se furtam da prepotência de apontarem fórmulas e receituários para resolução das questões históricas que desafiam o contexto escolar, generalizam conclusões retiradas de situações particulares, a partir de um ideal de escola constituído desde sua total dissociação com a realidade objetiva.



Por tudo isto, deve ser feita uma recusa coletiva ao neotecnicismo imposto na lógica dessas reformas e fortalecer a disputa por uma escola para e da classe trabalhadora. Para que isso seja possível, é preciso ter claro de qual lado da margem estamos. Se estivermos juntos às lutas sociais, em favor da superação das formas de exploração, é fundamental investir em práticas educativas que caminhem nesta direção. Neste sentido, devemos recorrer às iniciativas existentes (nos movimentos sociais, por exemplo) que apontam outras formas de estruturar a organização do trabalho pedagógico para além das formas hegemônicas.

(Re) politizar o ato educativo: uma tarefa para agora

Temos afirmado que o capitalismo atua a partir de muitas

formas, e elas estão tão embrenhadas como valores diários que temos dificuldade de decifrá-las e enfrentá-las. Para construir as formas de sua superação, a base teórico-prática que deve orientar

 a práxis precisa evidenciar como o capital opera na estrutura social. Só quando se compreende a lógica e as formas como atua é que se faz possível uma organização política, educativa, intelectual e prática para combatê-lo com mais firmeza. Este é mais um chamado para o fato de que nem toda teoria serve para decifrar essas formas numa perspectiva superadora.

O modelo de gestão empresarial que avança como uma regra incontestável pelas instituições públicas, tem sido incorporado sem grandes (ou com poucos) confrontos no cotidiano dos sistemas de ensino.  Centradas nas competências que

o mercado requer, nas metas impostas de fora para dentro; nos indicadores da suposta qualidade da educação e no recuo teórico da formação continuada de professoras, empacotada nos moldes das assessorias sob a tutela das fundações e empresas burguesas, as escolas vão, pouco a pouco, perdendo sua dimensão comunitária, viva, alegre e humana. Junto a isso, se ampliam os meios de controle, de pressão e de punição sobre alunos, professores e gestores, já que os resultados passaram a ser colocados como frutos de esforços individuais e não de

investimentos públicos nas questões estruturais da escola e da educação.

Ao deixarem de ser o lugar do encontro, das indagações, da mobilização da comunidade, do confronto das ideias, das culturas, da manifestação da curiosidade, **as escolas vão se tornando ambientes cada vez mais frios, menos democráticos e mais distanciados da dinâmica social** que dá movimento e sentido



a elas próprias. Como bem diz **Freitas (2018, p. 126), o capitalismo acentuou a contradição educar/explorar a partir de novas bases tecnológicas, que provocaram mudanças na preparação do trabalhador adequado aos padrões de acumulação e exploração do capitalismo contemporâneo**, necessitando que se formem "habilidades que não podem ser preparadas em treinamento de curto prazo dentro das empresas [...]", ficando esse papel para a escola.



Vê-se, então, que no projeto atual de expansão do capitalismo como valor global, a **educação assume posição central tanto para as formas hegemônicas que precisam manter a sociedade adaptável ao seu movimento, como para as forças opostas que abrem combate a essa lógica**. No campo do currículo é urgente voltar a explicitar seu caráter não neutro e recuperar seus laços com os objetivos da escola e o processo de formação de

condutas e de valores sociais democráticos que levem à superação do projeto histórico atual.

Quando as agendas internacionais passaram a ditar os rumos da educação nos países periféricos na década de 1990, vimos, também, inúmeras propostas alternativas ao modelo hegemônico nascerem em diversos lugares do país. Essas propostas se pautaram nos princípios da democracia constitucional anunciada como sinônimo de liberdade, justiça e igualdade. As perspectivas de educação derivadas desse contexto apontavam possibilidades de avançar em propostas capazes de superar os ranços dos duros tempos da recém-destituída ditadura militar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (ressalvadas suas contradições) foi importante nesse processo pela abertura do seu Artigo 1º. No primeiro governo de origem popular no início dos anos 2000, gestão Lula da Silva (2003-2006), as práticas alternativas (a exemplo da educação popular com as ações de alfabetização de adultos, a forma educativa que nascia nas áreas de reforma agrária, por exemplo) foram reconhecidas e alimentaram proposições de políticas educacionais que fortaleceram os princípios constitucionais, colocando os setores populares excluídos na pauta do direito à

educação.

Essas práticas que confrontavam o modelo educacional hegemônico possibilitaram um movimento importante na forma de pensar o currículo escolar, passando a tratá-lo na relação com as condições de acesso e permanência dos povos historicamente excluídos. Ao abrir o diálogo da escola com as práticas sociais, o currículo fez-se porta para ampliar a função social da escola. Além de ser o lugar de ensinar a ler e escrever, a escola estava sendo chamada a atuar no processo de transformação social. Nesse sentido, estar na escola, e aprender a ler e escrever implicavam questionar sobre aprender o que e para quê.

O anúncio desse movimento respaldou-se na LDB de 1996, ao reiterar que cabe às instituições de ensino socializarem o conhecimento acumulado de forma articulada e organizada em etapas, de modo que os sujeitos possam usá-lo para atuar conscientemente na realidade concreta. Deste modo, a educação escolar tem o dever de estabelecer vínculo com as demais instâncias e formas educativas da sociedade (a exemplo dos movimentos sociais, o trabalho e as diversas manifestações culturais).

A Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010 (Brasil, 2010), que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

para a Educação Básica – DCN, (à luz da LDB), desdobrou quais conhecimentos devem estar na base dessa formação, no Artigo 14:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso.

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão (Brasil, 2010).

As DCNs afirmam que o conhecimento histórico acumulado e organizado em grandes áreas deve ser a base do processo escolar de forma articulada com as questões sociais que

atravessam a atualidade. Ao relembrar estes pontos, buscamos destacar que tanto a função da escola como espaço de acesso à cultura, como a perspectiva da base da formação a partir dos conhecimentos históricos acumulados, foram profundamente alteradas na BNCC.

Uma das graves alterações provocadas pela Base foi separar o processo formativo que se inicia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da sua etapa final, o Ensino Médio. Quebrou-se a lógica de continuidade superadora dessas etapas, as quais são articuladas por objetivos gerais comuns, conforme se apresentam na LDB e DCNs, configurando a Educação Básica na sua totalidade. Outro ponto de rompimento foi a imposição de uma concepção homogênea do currículo (por competências) e pela limitação das finalidades do processo de escolarização à formação para o mundo do trabalho, ou melhor, para o mercado. Isso se dá a partir de um desenho curricular dependente e subordinado às demandas dos setores hegemônicos, sobretudo o empresarial, como já destacado.

O currículo padronizado pelas competências exigidas no processo de reestruturação produtiva afetou também o trabalho docente, impôs uma abordagem didático-instrumental de aparência desinteressada e neutra. A finalidade desse currículo é

afastar o debate escolar das questões sociais, das contradições da realidade e das possibilidades de sua superação. Freitas (2018, p. 42) resume bem o objetivo dessas reformas:

garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado (Freitas, 2018, p. 42).

No ano de 2019, o governo federal (gestão Jair Bolsonaro, 2019-2022) tentou excluir dos editais do livro didático os temas relativos à cultura camponesa, aos povos quilombolas e a violência contra a mulher, confrontando os professores(as) no que diz respeito à liberdade de cátedra, intelectual e política, salvaguardadas na Constituição Federal. A medida sinalizava a intenção de despolitizar a práxis escolar, retirar-lhe a dimensão crítica tão fundamental para compreender e enfrentar as desigualdades. Estava óbvio que, sem essa dimensão, a educação não teria (e não tem condições) de confrontar a hegemonia, de questionar processos autoritários, de provocar indagações que

podem levar a desestabilizar a ordem das coisas.

Essas contradições curriculares que a Base trouxe não aparecem nos discursos dos que promovem a BNCC, nem alteram a ética que move os argumentos em sua defesa. Esconde-se nessa outra ética, que o formato pragmático dado à Base, a partir do ensino baseado em competências, com problemas cujas soluções não questionam ou não confrontam o modelo social capitalista, é a forma educativa que a hegemonia encontrou para manter a realidade inalterada.

Esses “problemas” retiram do ensino os conhecimentos clássicos e se concretizam através de metodologias que transferem a responsabilidade de ensinar do professor para o aluno, que deve aprender a aprender. Essa dinâmica reproduz na escola o que está posto nos anúncios do mercado: a busca de soluções pelos próprios indivíduos, fazendo uso do discurso da motivação, do engajamento e da responsabilidade de cada um(a) pelo sucesso ou fracasso. Nesse viés, os que conseguem avançar são premiados, e os que não avançam são punidos, isolados. O mais grave desse movimento é a inserção da educação e da escola no modelo concorrencial, estimulando a competitividade e, consequentemente, o individualismo.

Esses elementos, tão próprios do mercado, são

extremamente nocivos à educação. Ao expor estas questões, vê-se que é impossível uma política curricular ser neutra quando há um projeto de sociedade em curso que não é neutro. A BNCC tem garantido que o debate político fique cada vez mais distanciado da escola e também da formação dos professores(as). A perspectiva crítica fundamentada em bases teóricas sólidas tem sido substituída pelas epistemologias da prática, pelos programas para monitoramento dos indicadores educacionais, das prescrições determinadas pelas consultorias (fundações, organizações sociais e editoras), que carregam consigo a promessa de elevar os índices nas avaliações standardizadas e assim vão reeducando os professores(as) para serem bons executores e executoras de tarefas.

Concebendo a formação como um processo que a pessoa, em formação, realiza sobre si mesma e o conhecimento, como instrumento para a resolução de problemas práticos imediatos, esse modelo visa à elaboração de ações adequadas aos contextos e às próprias possibilidades nele existentes, o que, em última instância, significa preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes. (Martins, 2010, p. 27)

No cenário de afastamento da educação das outras mediações sociais via currículo homogêneo de caráter



pragmatista, os professores e professoras são sufocados com mil tarefas. Não há tempo para estudar, para aprofundar e trocar conhecimentos consistentes. É desse cenário precarizado que surgem e se multiplicam como erva daninha, os "profissionais palestrantes", com aulas-shows, cursos e palestras de autoajuda ou kits/receituários metodológicos voltados a ensinar o(a) professor(a) a ensinar. Esse tipo de prática é, muitas vezes, o único meio de formação continuada que as redes de ensino têm oferecido aos docentes. As abordagens engessadas desse tipo de formação (adaptativa) não permitem que os professores se debrucem de modo crítico, sobre os problemas que lhes afligem, impedindo-os de articular o conhecimento da própria práxis com o que há de mais avançado nos estudos sobre esses problemas.

A formação baseada no treinamento de habilidades é esvaziada de conteúdo consistente e crítico da realidade educacional, afastando o trabalho docente de seu caráter intelectual, ampliando as formas de controle e regulação sobre a práxis escolar. Lamarão e Lamosa (2022, p. 12) ajudam nessa reflexão, tratando destas relações sob as novas formas de acumulação do capital:

O Toyotismo, a pejetização e a draconiana uberização do trabalho impactam diretamente na escola (em especial

àquela voltada a formação da classe trabalhadora) não apenas por inserir no seu interior formas precarizadas do trabalho (MOREIRA, 2020) mas, também substancialmente, no processo de ressignificação produzida pela *novilíngua* neoliberal que sequestra temáticas e ou bandeiras caras à classe trabalhadora, dando-lhes novos sentidos e significados e efetivando uma romantização desta precarização ao passo que individualiza a culpa pelo potencial malogro e insucessos (Lamarão e Lamosa, 2022, p. 12).



Ao tempo em que se **despolitiza e desintelectualiza o trabalho docente, avança-se em medidas de responsabilização dos professores** por questões que estão além do que podem resolver. Quando os resultados dos ranqueamentos internacionais e nacionais são divulgados, por exemplo, aparecem relatórios e análises que tratam de apontar que **eles se devem à falta de capacidade dos(as) professores.** A partir **da tríade padronização, testes e responsabilização verticalizada, (accountability)** (Freitas, 2018), criam-se mecanismos cada vez mais aprimorados de **controle sobre os(as) professores(as) e a avaliação é o principal deles.**

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em

conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo. (Freitas, 2018, p. 37)

A gestão da responsabilização verticalizada faz uma perigosa inversão de papéis. Leva o estado a isentar-se do dever de garantir as condições de estrutura e funcionamento da educação, para passar a atuar apenas na cobrança por resultados. Essa inversão não oferece alternativas à escola e aos professores, senão, procurar parcerias para desenvolver seu trabalho, o que acaba, inevitavelmente, direcionando ao setor privado instaurando, como diz Freitas (2018), um mercado empreendedor na área da educação.

A realidade mostra as possibilidades: conclusões propositivas

Discorreu-se neste trabalho sobre como “a sociedade capitalista promove a destruição de tudo que se apresente como barreiras à produção da riqueza” (Duarte, 2006, p. 2014) e, por via de mecanismos diversos, busca construir o consenso sobre uma



postura ética adaptativa e conciliadora, transformando a barbárie em uma rotina com a qual aprendemos a conviver sem maiores conflitos. No seu estágio atual de acumulação, o capital avança com os seus valores para todas as dimensões da vida e se utiliza dos meios tecnológicos para criar distrações e forjar novas e mais superficiais maneiras de sociabilidade.

Nesse contexto, as tecnologias voltadas à educação não são apenas instrumentos, mas também conteúdos que medeiam as relações sociais, valores e condutas. Sob o domínio dos grupos empresariais, elas têm sido utilizadas para ampliar as formas de precarização da educação, potencializando o controle do trabalho docente e o esvaziamento dos processos formativos.

Concluimos que a base curricular aprisiona os sistemas de ensino, as escolas e os professores na busca por resultados vinculados a testes em larga escala, o que distancia a educação de uma perspectiva socialmente referenciada. No entanto, a realidade concreta aponta que existem ações que fazem contraponto ao modelo burguês, como aquelas que estão ancoradas na retomada da educação como práxis emancipatória.

As práticas educativas ligadas aos movimentos da Educação do Campo, os caminhos subversivos construídos por muitas escolas comuns de redes e sistemas de ensino, que se

recusaram a abrir mão de sua autonomia; as ações das universidades públicas, sindicatos, associações de coletivos docentes no âmbito do ensino, pesquisa, extensão e redes em defesa da educação pública, **todas são práticas contra-hegemônicas que permanecem ativas**, embora, não estejam livres das contradições e desafios que as questões apontadas ao longo deste ensaio indicaram.

É fundamental **colocar em evidência estas perspectivas**, pois elas representam a mobilização da classe trabalhadora na **construção de um projeto de educação que faz enfrentamento ao capital**. No entanto, conforme lembra Duarte (2010, p. 34-55), é preciso ir à radicalidade de tal posição. Ou seja, apenas fazer a **“crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, como as políticas neoliberais em educação”** não é suficiente. É necessário afirmar e caminhar para a **“superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital”**. Para isto, é preciso olhar criticamente para os coletivos que se colocam na contramão do capital e revisar as bases pelas quais se orientam, de modo que possamos sempre voltar à rota certa.

Assim, devemos reiterar que, **“ainda que a escola, tal como conhecemos hoje, seja fruto da sociedade capitalista, não**

impede que nela, também, se desenvolvam elementos contraditórios que concorrem para a superação dessa sociedade” (Sala, 2010, p. 84). Por fim, para enfrentar a educação do capital devemos assumir que o trabalho educativo escolar não se dá apartado de uma ideologia, da política, da disputa por um projeto de sociedade, ou seja, ele é parte da luta de classes.

Referências

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007. Disponível em <http://www.giovannialves.org/DRP.pdf>. Acesso em 21 nov. 2019.

ALVES, Giovanni. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha**. São Paulo, Boitempo, 2011. Disponível em http://www.giovannialves.org/Artigo_GIOVANNI%20ALVES_2010.pdf><https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/179877>. Acesso em 23 jan. 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: O novo proletariado de serviço na era digital**. Livro eletrônico. 2018. Boitempo. Disponível em https://www.academia.edu/39897121/O_Privil%C3%A9gio_da_Servid%C3%A3o_e-Livros. Acesso em 10 out. 2019.

ANTUNES, Ricardo. **As novas formas de acumulação do capital e as formas contemporâneas do estranhamento**. Caderno CRH, Salvador, n 37, p. 23-45, jul-dez, 2002. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/> Acesso em 20 jan. 2020.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovani. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em 22 jan. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **A Sociedade Individualizada; vidas contadas e histórias vividas**; Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2008.

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

BRASIL, MEC, CNE/CEB. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010.

BRASIL, MEC, CNE/CEB. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. Expressão Popular, São Paulo, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, LM; DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALBRAITH, J. K. **O pensamento econômico em perspectiva: uma história crítica**. Tradução: Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Pioneira, 1989.

HUWS. Ursula Elin. **Vida, trabalho e valor no século XXI: desfazendo o nó**. Caderno CRH, Salvador, v. 27, n. 70. p. 113-130. Jan/abr.2014.

IANNI, Octávio. **Estado e capitalismo: estrutura social e industrialização no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

LAMARÃO, Marcio Vinícius Moreira; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. O conformismo neoliberal e o empresariamento da educação. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-15. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/55278> cesso em 13 nov. 2023

LEME, Alessandro André. **Neoliberalismo, globalização e reformas do estado: reflexões acerca da temática**. Barbaroi nº.32 Santa Cruz do Suljun. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-5782010000100008. Acesso em 20 abr. 2018.

LIMA, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular -BNCC. In: UCHOA, Antonio Marcos; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (org.). **Diálogos críticos: educação, crise e luta de classe em pauta**, Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em <https://www.editorafi.org/640bncc>. Acesso em 17 jan. 2020.

LISBOA, Marijany Vieira. Cultura e natureza: o que o software tem a ver com os transgênicos? In: PRETTO, Nelson de Luca.; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural etecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/211/4/Alem%20das%20redes%20de%20colaboracao.pdf>. Acesso em 18 nov. 2019.

MBEMBE, Achille. **A era do humanismo está terminando**. Entrevista. Instituto Humanitas Unisinos. Adital. Disponível em <https://www.ihu.unisinos.br/564255-achille-mbembe-a-era-do-humanismo-estaterminando>. Acesso em 10 abr. 2019.

MARX, Karl. **18 Brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 29-95.

MARTINS, Lígia Marcia. O legado do Século XX para a Formação de Professores. In: MARTINS, LM; DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p

MÉSZÁROS, Istiván. **A Educação para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A Política Educacional Brasileira na ‘Sociedade do Conhecimento’. **Revista Estado, Sociedade e Formação profissional em saúde**. Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/39533/Estado%2c%20sociedade%20e%20forma%c3%a7%c3%a3o%20profissional%20em%20sa%c3%bade%20-%20A%20pol%c3%adtica%20educacional%20brasileira.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em 20 nov. 2023.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de; NASCIMENTO, Maria Elisa Brum do. A organização da cultura numa perspectiva gramsciana, **Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas**, nº. 8, ano IV, mai. 2008, 22 p. Disponível em <http://www.verinotio.org/conteudo/0.58276866803204.pdf>. Acesso em 21 nov. 2016.

ONÇAY. Solange Todero Von. et al. Reflexões sobre os objetivos da educação na Escola Itinerante. In: SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (org). **Caminhos para a transformação da escola - organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre Complexos de Estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 115 - 132.

JORNAL Opera Mundi Diálogos do Sul- Soberania ou submissão: **guerra midiática rovoa mentiras e crise de credibilidade.**

Disponível

em

<https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/america-latina/54784/soberania-ou-submissao-guerra-midiatica-provoca-mentiras-e-crise-de-credibilidade> Acesso em 12 abr. 2019

ORLETTI, Elisabeth. **Mundo do trabalho e a explosão tecnológica:** ameaça ou esperança? Curitiba, CRV, 2018.

PRIMO, Alex. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (orgs). **Além das Redes de Colaboração.** Internet, diversidade, cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

SALA, Mauro. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. In: MARTINS, LM; DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. In: HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.779-794, jul.-set., 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/FfbjXtkLHPsyWjsfwVHFnVJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 5 out. 2023.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In.: LOMBARDI, J. C. **Globalização, pós-modernidade e educação:**

História, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados / HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Lenildes Ribeiro. Unesco: os quatro pilares da “Educação pós-moderna. **Revista Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 33 (2): 359-378, jul./dez. 20. Disponível em <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5272/4689>. Acesso em 30 nov. 2023.

SILVEIRA, Sergio Amadeu. Convergência digital, diversidade cultural e esfera pública. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (orgs). **Além das redes de colaboração.** Internet, diversidade, cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311> Acesso em 25 nov. 2023

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (2020) **Além das cercas, o que há?: a educação do campo no contexto da cultura digital.** Universidade Federal da Bahia. Tese doutorado. Salvador-Ba.

SHIROMA, Eneida.; EVANGELISTA, Olinda. **Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730> Acesso em out. 2023

TONET, Ivo. **Ética e Capitalismo**. Disponível em https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/ETICA_E_CAPITALISMO.pdf Acesso em 10 out. 2023.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

UNESCO. Relatório Educação para a cidadania global - preparando alunos para os desafios do século XXI. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311> Acesso em 08 out. 2023

Capítulo VII

Militarização de escolas: ideologia do capital rumo à barbárie

Celi Nelza Zulke Taffarel

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Marize Souza Carvalho

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Irinaldo Deodato Silva

Rede Estadual de Educação de Alagoas

Pedro Henrique Ferreira de Melo

Rede Estadual de Educação de Alagoas

A indissociabilidade entre Guerra e Capital

A militarização das relações sociais, na atualidade, pode ser verificada pelos fatos. Em pleno século XXI, ano de 2024, constatamos guerras genocidas no continente europeu, como a guerra na Ucrânia; no Oriente Médio, contra Gaza e Cisjordânia, contra o povo palestino pelo Estado de Israel, com apoio militar e diplomático dos Estados Unidos, Canada e Comunidade Comum Europeia; as guerras no continente africano, como a guerra na República Democrática do Congo, e a guerra na América Latina, como a guerra no Equador. Os conflitos armados têm raízes na economia política e têm motivos principais relacionados com questões geopolíticas de apropriação de riquezas. São conflitos gerados por relações colonialistas, imperialistas, de expropriação de continentes, países, povos, culturas que há séculos são submetidos à relação de exploração e opressão.

O modo de produção capitalista mantém-se por meio de acumulação, exploração e guerras. Para manter guerras, são necessárias políticas imperialistas de dominação militarista, um aparato científico e indústria bélica. A militarização não é um fato isolado, tem relação com o projeto histórico capitalista.

No presente texto, vamos demonstrar nexos e relações

entre a ideologia do capital, a militarização das escolas e os caminhos da educação rumo à barbárie, apresentando dados documentais sobre o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM) e sua fundamentação, assim como, dados sobre a militarização da política, via eleições para o parlamento e via ocupação de postos no Poder Executivo. Apresentamos, também, a constitucionalização da barbárie, via eleições na extrema-direita para o parlamento brasileiro, e a retirada de direitos e conquistas da Constituição Brasileira.

Estamos partindo de uma problematização que demonstra o avanço das forças de direita (Casimiro, 2018; Solano; Rocha, 2019), que estão implementando medidas de ajuste estrutural na economia, com políticas ultra neoliberais (Montoro, 2014). Este avanço é impulsionado pela formação da classe trabalhadora sob a lógica conservadora, fundamentalista das religiões (Cunha, 2022), dos consensos filantrópicos (Tarlau e Moeller, 2020) e empresariais capitalistas (Freitas, 2018). A exploração e opressão são mantidas com a priorização da educação disciplinada para a submissão.

Problematizamos a acumulação do capital que vem crescendo no mundo pelas guerras instaladas, entre as quais a Guerra na Ucrânia (Montoro, 2022). Sob a lógica capitalista, a

premissa “igitur qui desiderat pacem, praeparet bellum” (assim quem deseje a paz, que prepare a guerra), continua imperando entre os belicosos países capitalistas, imperialistas. Os orçamentos e investimentos na indústria bélica, que fabrica aparatos militares destrutivos de forças produtivas, vêm crescendo avassaladoramente no mundo, principalmente nos Estados Unidos. Segundo Montoro (2022), em um contexto econômico marcado pela desagregação do mercado mundial, as despesas militares ultrapassaram, em 2021, “exatamente 2,1 trilhões de dólares, segundo o Instituto Internacional de Pesquisa para a Paz de Estocolmo (Sipri) o que significa mais de 2,5% da produção mundial” (Montoro, 2022, p. 18-19). A ordem internacional dos Estados Unidos é que os países europeus “apliquem pelo menos 2% do valor de seu produto interno bruto (PIB) às despesas militares” (Montoro, 2022, p. 19).

A quem interessa a guerra, a morte, a fome, a miséria? A quem interessa a política da institucionalização da barbárie²¹?

Diante de tais questionamentos, problematizamos, portanto, a barbárie que avança através das guerras. Quando nos

²¹ Para a 4ª Internacional no 10º Congresso Mundial, de 04 a 08 de dezembro de 2023, com a discussão do “Programa de Transição – A Agonia do Capitalismo e as Tarefas da 4ª Internacional”. Concluem que cada vez mais o **não à guerra** é acompanhado do **não à guerra social** e das medidas brutais para que os trabalhadores paguem os custos de guerras.

referimos ao termo barbárie estamos nos valendo de referências clássicas, uma delas é Friederich Engels (2019) em sua obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado” Entre as páginas 147 a 163 dessa obra, Engels trata sobre barbárie e civilização, valendo-se da categoria “modo de produção da vida”, para demonstrar como no modo antigo a escravidão foi a primeira forma de espoliação, seguindo-se da servidão, na Idade Média, ao trabalho assalariado, no modo capitalista.

Essas três formas de escravidão, de três grandes eras, estão presentes de forma aberta ou dissimulada até hoje. Desse modo, retomamos Engels quando nos diz: “Portanto, quanto mais a civilização avança, tanto mais é forçada a cobrir, com o manto da caridade, os estados precários que são necessariamente causados por ela” (Engels, 2019, p. 163). Engels (2008, p. 69) faz referência, na obra sobre a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, à “guerra social” e demonstra com dados empíricos e fatos, a calamidade em que vivem os trabalhadores, bem como, denuncia o “assassinato social”, praticado pela burguesia, pelos ricos que exploram a classe trabalhadora e querem ocultar isto da sociedade.

Luxemburgo (1984, p. 89 e 98), ao tratar da Acumulação do Capital e “O Militarismo como domínio da Acumulação de

Capital”, alerta-nos sobre a importância crescente da produção militarista e como o Capital, em si, é o controlador da produção militarista por meio do legislativo e da imprensa, cuja função é moldar a opinião pública.

Luxemburgo destaca que:

O capitalismo é, em si, uma contradição viva, e que esta contradição somente será resolvida com a aplicação dos princípios socialistas, que não visa a acumulação, mas a satisfação das necessidades vitais da própria humanidade trabalhadora, por meio do desenvolvimento de todas as forças produtivas”. (Luxemburgo, 1984, p. 98)

Istvan Mészáros, em sua obra *O Século XXI: Socialismo ou barbárie?* (2003), vale-se da obra de Rosa Luxemburgo (1984) para, após considerar que o extermínio da humanidade é um elemento inerente ao curso destrutivo do capital, afirmar que nem a barbárie restará à humanidade. Para salvar nossa existência, segundo Mészáros (2003), o século à nossa frente é o século do socialismo.

David Gazlan, em seu texto sobre “As indústrias de armamento no mundo: rumo a uma economia de guerra” (2022), apresenta com fatos e dados empíricos o que é a obscura indústria armamentista, quem a mantém e a que custo. Gazlan (2022) apresenta dados sobre os países que mais fabricam e comercializam armas no mundo, a partir do entendimento de que

se armas são produzidas, elas devem ser usadas, e para isso deve existir mercado consumidor. Reside aqui, então, uma contradição insolúvel do capital, que consiste em produzir mercadorias para serem empregadas na destruição de forças produtivas. Procede, portanto, a afirmação de que as forças produtivas deixaram de crescer e estão sendo destruídas por forças destrutivas. (Lambert, 1989)

A guerra, segundo Carl Von Clausewits (2005), é uma força pela qual se procura obrigar o adversário a se submeter à vontade alheia. A força é o meio e o objetivo é obrigar o adversário a se submeter. Esta tem sido a política de relações dos Estados Unidos: a guerra é um meio de sobrevivência do capitalismo imperialista. O maior exportador de armas do mundo são os Estados Unidos, seguido da França, no mundo Ocidental. As consequências dessa volúpia ocidental pelo mercado das guerras causam sofrimento à população civil.

Gazlan (2022) também destaca que a superioridade armamentista decorre da política de investimentos públicos em pesquisa e desenvolvimento em tecnologia. O autor demonstra, com fatos, a relação guerra e imperialismo, bem como, a imposição de sanções, as intervenções em nome da democracia, de combate às drogas etc. Sendo esses pretextos para ampliar a acumulação

do capital mediante as guerras, são engodos para assegurar a militarização da sociedade (Soares, 2019)²².

Ainda segundo Gazlan (2022), os gastos militares são cada vez mais vultosos, ao ponto de superarem os gastos com a ciência e a tecnologia civil. A França, por exemplo, em constante crise e manifestações populares, por aplicar medidas contra a classe trabalhadora, é uma das maiores produtoras e exportadoras de armas. Gazlan (2022) explica-nos, por fim, que todos os espaços marítimos, terrestres e aéreos estão militarizados, ressaltando em seu texto que lutar contra as guerras é preparar a revolução. Conclui colocando as tarefas dos revolucionários: conhecer os elementos materiais da transformação material da existência; organizar os elementos intelectuais; recrutar o exército de trabalhadores, capaz de fazer girar a seu favor os acontecimentos; manter a força operária pronta para as lutas; preocupar-se com a eficácia de suas armas e não com sua natureza; colocar todos os recursos ao alcance da luta.

A compreensão da guerra, seus objetivos, os meandros que a estruturam e alimentam, permitir-nos-ão entender

22 Sobre a desmilitarização da Segurança Pública e Direitos Humanos, temos a obra de Luiz Eduardo Soares (2019) que nos atualiza sobre a problemática das políticas públicas de segurança, discutindo as raízes da violência, os direitos humanos e a ciência e, ainda, demonstra o que é o engodo das guerras contra o crime.

plenamente que o capitalismo “cavará a tumba da humanidade se não tomarmos em nossas mãos, o nosso destino, conforme nos diz Gozlan (2022, p.49): “O sistema capitalista parece forte diante do armamento que produz, mas produtores, salvemo-nos a nós mesmos! resistamos, organizamo-nos, vamos derrubar este sistema”.

Montoro (2022), ao tratar do “Capitalismo e militarismo”, demonstra a devastação brutal em todos os níveis da guerra, exemplifica com a Guerra na Ucrânia e nos alerta sobre explicar a guerra como um fator externo ao capitalismo. Demonstra, também, que o “capitalismo carrega em si a guerra como a nuvem carrega a tempestade”, expressão atribuída ao revolucionário dirigente histórico do movimento operário francês, Jean Jaurès. E, ainda, apresenta os três elementos interdependentes, que nos permitem compreender o militarismo e sua condição genética própria:

- (I) a necessidade de assegurar a dominação sobre a classe operária e seu grau de exploração;
- (II) a exacerbação da luta concorrencial em um mercado mundial incapaz de responder às necessidades de valorização do conjunto dos capitais;
- (III) a exigência de novos campos de acumulação para os quais, segundo os termos de Rosa de Luxemburgo, põe-se a frente “o militarismo como domínio da acumulação do capital” (Montoro, 2022, p. 15- 16).

Conhecer os nexos e as relações entre a acumulação do capital, a guerra, a política e a educação, são imprescindíveis para lutarmos contra a barbárie, contra a destruição das forças produtivas, seja ela na forma de “guerra social” (Engels, 2008) ou “guerras totais”, “guerra fria” ou “guerras civis permanentes”; “guerras fractais do capital” (Alliez; Lazzarato, 2021) ou “guerra convencional” (Clausewitz, 2005); “guerra híbrida” (Korybko, 2018); “guerras irregulares” (Visacro, 2009; 2022).

A luta histórica e permanente da classe trabalhadora (Marx. Engels, 2010) não é de modificar a propriedade privada, mas aniquilá-la, não é de camuflar contradições de classes, mas abolir as classes, não é melhorar a sociedade vigente, mas fundar um novo modo de produção material da existência humana, sem exploradores e opressores.—Esses ensinamentos não têm possibilidade de serem tratados em escolas cívico-militares. Provavelmente, ideias como as defendidas por Marx ao criticar o Programa de Gotha não serão admitidas. Diz-nos, Marx (2010, p. 31):

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e com ela, a oposição entre

trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado do indivíduo, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever a bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (Marx, 2010, p. 31).

É imprescindível conhecer o que o capital traz em seu DNA (Montoro, 2022), ou seja, as guerras, para podermos enfrentá-las. Isso porque quem sofre com as guerras é a população civil. Neste sentido, retomamos Alliez e Lazzarato (2021), em sua obra “Guerra e Capital”, que nos explicam como se dá a biopolítica da guerra civil permanente, que sequestra a classe operária pela formação da célula familiar ao adestramento subjetivo. Esse adestramento subjetivo passa pela educação não só familiar, mas pela educação formal, pela escolarização (Alliez; Lazzarato, 2021, p.131).

No DNA do capitalismo está, portanto, a barbárie, e no centro dessa barbárie civilizatória está a exploração e expropriação dos trabalhadores/as, da população negra, escravizada durante séculos, estão também as populações quilombolas e indígenas exterminadas. Os dados empíricos

demonstram a extensão histórica dessa barbárie (Gomes, 2019, 2021, 2022), como a escravização que, hoje, se coloca nas formas atuais das relações, capital-trabalho, onde o trabalho, subsumido ao capital, gera riquezas concentradas nas mãos do que detêm os meios de produção. Populações indígenas, agora, são submetidas a um poder legislativo, aos ruralistas, agropecuaristas, latifundiários, com um projeto de lei n.º 490/2007 (Marco Temporal-PL 490/07), que aprofundará a acumulação primitiva por espoliação, roubo e a violência contra os povos originários.

A quem interessa tamanha barbárie? Quem sustentará tamanha destruição de forças produtivas? Neste contexto histórico, adquire relevância a formação da classe trabalhadora submetida à lógica belicosa capitalista. Adquire importância a política educacional, regida por preceitos militaristas de disciplina, hierarquia e “coesão da tropa”. Uma vez no poder, as forças de direita militarista, como o foram os governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), passam a priorizar reformas educacionais, como foi a Reforma do Ensino Médio e, a implementação de escolas cívico-militares. Segundo Luiz Carlos de Freitas (2019):

A constitucionalização da barbárie induz um processo de privatização, o qual induz à vivência da concorrência e da meritocracia. Esta, por sua vez, justifica a barbárie, realimentando todo o círculo. Sob pressão da crise sistêmica do capitalismo, este círculo vicioso se converte em uma espiral de violência proto-fascista que se não for interrompida, levará a formas fascistas de organização social. (Freitas, 2019, s.p.)

Como vimos, pela problemática apresentada e nos dados empíricos, há estreita relação entre capital e guerra e esses fatos reverberam sobre os rumos da educação da classe trabalhadora. Portanto, os senhores do capital usam os meios materiais e espirituais, à sua disposição, para conseguir o consenso popular. A militarização da sociedade passa também pela inculcação dos valores beligerantes às crianças e jovens, através de programas educativos que têm na sua base os valores da caserna, hierarquia e disciplina.

O incentivo à implementação das escolas cívico-militares

A militarização da educação via Escolas Cívico-Militares (ECIM) é um processo que vem ocorrendo desde o final do século XX e perpassou o início do século XXI, ganhando impulso especial a partir de 2019, com a eleição e posse do governo de extrema-

direita de Jair Messias Bolsonaro²³, com a implementação do Decreto N.º 9.665 de 02 de janeiro de 2019. Especificamente, na Bahia, foram constatadas “104 escolas, em 87 municípios” (Jesus; C.H.; 2023) e com isso, passamos a questionar os fundamentos do projeto de formação dessas escolas, considerando as bases do PECIM.

O Decreto N.º 9.665 de 02 de julho de 2019 criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-militares e esteve, durante o governo de Jair Bolsonaro, no bojo da Reformulação da Estrutura do Ministério da Educação, reformulação esta que incidiu na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) pelo Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012, com isso, é importante não deixar de dizer que o desmonte da SECADI (Taffarel; Carvalho, 2019) foi um golpe fatal nas conquistas educacionais.

O incentivo à implementação das escolas cívico-militares passou a ser prioridade do governo Bolsonaro, a partir de 2019.

²³ Vale destacar que, junto às medidas, vieram outras, que se relacionavam com o armamento bélico para os cidadãos. A flexibilização no uso e na compra de armas foi uma das promessas de campanha de Bolsonaro. Com isso, aumentou o limite de armas de fogo, bem como a posse simultânea de armas pela mesma pessoa, junto a munição e armas para colecionador, atirador desportivo e caçador (CAC), foi flexibilizada a certificação de aptidão psicológica para esse grupo e ampliada a lista de categorias profissionais que têm direito à aquisição de armas e munições controladas pelo Exército.

Um governo anticiência que desdenhou da Pandemia da COVID-19, que ceifou a vida de, aproximadamente, 700 mil pessoas, das quais $\frac{3}{4}$ poderiam ter sido salvas. Não se faz necessário realizar grande esforço para constatar que o plano de governo de Jair Messias Bolsonaro era o obscurantismo beligerante. Isso pôde ser evidenciado na política de incentivo e facilitação para aquisição de armas de fogo à população (que pudesse pagar, o que corroborou com seu discurso armamentista e policialesco. E, conseqüentemente, também se alinha a ideias educativas conservadoras da extrema-direita como a absurda “escola sem partido”, a reforma do ensino médio e a militarização das escolas.

A partir das evidências concretas da implementação do Programa Nacional de Escolas Cívico Militares - (PECIM), perguntamo-nos: (a) quais são as Diretrizes que orientam o Programa de implementação das escolas cívico-militares? (b) quais as contradições dessas diretrizes frente à finalidade histórica da educação, na perspectiva da emancipação humana, da superação da sociedade de classes sociais? Qual a situação da implementação de escolas Cívico-militares na Bahia?

Delimitadas as perguntas sínteses ²⁴, levantamos as

²⁴ A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) lançou na Revista Retratos da Escola, v.17, n. 37, jan. abr. 2023. o Dossiê Militarização das Escolas Públicas no Brasil.

questões de investigação, a saber: (a) quantas escolas foram militarizadas no Brasil a partir do Decreto N.º 9.665 de 2 de janeiro de 2019? Quantas escolas cívico-militares existem na Bahia? Quais os fundamentos das escolas cívico-militares? Que relações e nexos podem ser apontados entre os propósitos das escolas cívico-militares e os interesses das forças de extrema-direita no Brasil? Quais os nexos e relações entre militarizar escolas, militarizar a política, o Estado, a constitucionalização da barbárie e a guerra?

Nossa hipótese de trabalho é que, para além do ataque de empresários e de fundamentalistas religiosos, com ingerências nos orçamentos públicos para a educação, bem como, gerência nas diretrizes educacionais nacionais, na formação inicial/continuada de professores, nas teorias, vemos a doutrina militar contribuindo com a constitucionalização da barbárie e com o Projeto de acumulação capitalista, que tem no horizonte a guerra.

As constatações preliminares

As questões aqui levantadas exigem delimitação de termos, fontes e instrumentos. Neste sentido, baseamo-nos no trabalho acadêmico de Santos, Alves, Mocarzel e Moehlecke (2019) para delimitar o que está sendo compreendido como

escolas *militarizadas*. Quando nos referimos à militarização das escolas públicas, estamos nos referindo à articulação de iniciativas a partir do Decreto N.º 9.665 de 02 de julho de 2019. Ressaltamos, no entanto, que o caso da Bahia é peculiar, porque desde 2017 se iniciou o processo de instalação de escolas cívico-militares. Escolas militares, segundo os autores:

(...) são as escolas das corporações, como Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros. Essas escolas já são criadas como militares e, geralmente, estão vinculadas a órgãos específicos, como as Forças Armadas e as Secretarias de Segurança e não a Secretarias de Educação. No âmbito da educação básica, o Exército Brasileiro possui 13 Colégios Militares (CM), que segundo seu regimento, são organizações militares, que integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército, e estão diretamente subordinados à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA). (Santos; Alves; Mocarzel; Moehlecke, 2019, p.584).

Os autores esclarecem:

Além dos 13 colégios de educação básica, o Exército possui ainda as escolas de formação dos seus oficiais, em diferentes áreas: Escolas Militares (formam os oficiais ou os sargentos de carreira do Exército Brasileiro), Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN); Escola de Sargentos das Armas - ESA; Escola de Saúde do Exército (EsSEx); Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx); Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx); Instituto

Militar de Engenharia (IME) e a Escola de Sargentos de Logística (EsSLog) (Santos; Alves; Mocarzel; Moehlecke, 2019, p.584).

No entanto, como resultado da adesão da sociedade, à militarização das escolas públicas, endossada pelas políticas do governo de Bolsonaro, têm ganhado espaços diversas formas de incluir nas escolas civis públicas princípios e bases militares, gerando, inclusive, as escolas militarizadas, como definem os autores:

As instituições escolares civis públicas, vinculadas às secretarias distrital, estaduais e municipais de educação, que por meio de convênio com as secretarias de segurança ou polícia militar, passaram a ser geridas em conjunto com as polícias ou passam a contar com a presença de monitores cívico-militares. Também se enquadram nesse quesito aquelas escolas que fazem convênio, acordos, parcerias com os comandos das Polícias Militares, passando a contar com assessoria da corporação, para a aplicação da “Metodologia dos Colégios da Polícia Militar” ou processo de gestão compartilhada nas escolas municipais. Mais recentemente, em consonância com a adesão da sociedade a esse modelo, vai surgindo outra modalidade de militarização: as secretarias municipais de educação têm adquirido pacotes educacionais (de empresas ou organizações não governamentais) de militarização das escolas públicas, que continuam geridas pelo município, mas utilizam um projeto militarizado. (Santos; Alves; Mocarzel; Moehlecke, p.584-585)

Na Bahia, foram identificados 87 municípios com 104

escolas municipais militarizadas por três programas: Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia, Programa Escola Cívico-Militar e Guarda Municipal de Feira de Santana. Dessas, 101 são escolas militarizadas pela política do Estado da Bahia, via Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia; sendo duas pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, uma em Feira de Santana e outra em Vitória da Conquista; e uma pela Guarda Civil Municipal de Feira de Santana, no mesmo município (Cristo, C.H. 2023)²⁵.

A militarização das escolas na Bahia ocorre em meio à dramática história da morte da juventude negra, em chacinas. A Bahia bate recordes regionais, nacionais e internacionais de violência contra a população jovem negra. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apresenta o Atlas da Violência, onde constatamos os números estarrecedores referentes à violência contra a juventude, em especial a juventude negra. Cabe-nos, portanto, interrogar, junto às forças armadas, sobre medidas de militarização das escolas, apontada como uma das mais violentas

25 Dados apresentados por Claudiano da Hora de Cristo, no Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação – FAGED UFBA, em 2023.

do país.

Para analisar os fundamentos que orientam as escolas militarizadas, baseamo-nos em dados disponíveis no sítio eletrônico do Ministério da Educação, onde localizamos as informações que nos permitem identificar o número de escolas a serem militarizadas e/ou que já foram militarizadas, bem como, as diretrizes que fundamentam o Programa.

Consta do sítio do Ministério da educação (MEC), sobre o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares:

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano. O modelo a ser implementado pelo Ministério da Educação tem o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e se baseia no alto nível dos colégios militares do Exército, das Polícias e dos Corpos de Bombeiros Militares. Os militares atuarão no apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação continuarão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógicos. Participarão da iniciativa, militares da reserva das Forças Armadas, que serão chamados pelo Ministério da Defesa. Policiais e Bombeiros militares poderão atuar, caso seja

assim definido pelos governos estaduais e do Distrito Federal²⁶ (Brasil, 2022).

Essas informações permitem afirmar que a meta era a instalação de 216 escolas cívico-militares até 2023, sendo 54 por ano, com referência ao modelo denominado de “alto nível dos colégios militares”. Em 24 de novembro de 2021, o Governo Federal informou que existiam 300 municípios aguardando aprovação para implementação de escola cívico-militar, esclarecendo que já foram implementadas 127, que adotaram tal modelo, em 26 Estados do Brasil, contabilizando 83 mil famílias.

O PECIM foi desenvolvido em parceria entre Ministério de Educação e o Ministério da Defesa, com apoio de militares de forças auxiliares, por intermédio das Secretarias de Segurança Pública dos Estados e Distrito Federal. Cabe ao Ministério da Defesa, segundo o PECIM, chamar militares aposentados para compor o corpo que atuará na gestão escolar e gestão educacional.

Consta do sítio, ainda, que o Regime de Colaboração entre Secretarias de Educação visa aprimorar a gestão escolar; o ambiente escolar; as práticas pedagógicas; o aprendizado e o desempenho escolar dos alunos.

²⁶ As informações foram retiradas do site do MEC e podem ser encontradas no link: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>. Acesso em 23 de jun 2022.

O documento norteador para atingir esses objetivos são as diretrizes das Escolas Cívico-militares. A prioridade são as escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade, onde deverá ser implementada a concepção das Escolas Cívico-Militares e seu modelo de gestão para as áreas educacionais, didático-pedagógica e administrativa, conforme prescreve o Decreto nº 10.004/2019, n.º art. 3º, inciso II, que instituiu o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares.

Quando nos perguntamos sobre as populações atingidas pela medida da militarização, vamos encontrar nas zonas periféricas, onde reside a classe trabalhadora, onde residem, na maioria das vezes, as populações negras, que têm no seu centro, como vítimas, as crianças e jovens negros e negras.

As análises preliminares

A análise preliminar das informações, considerando a delimitação do presente texto, permite-nos verificar que as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares ultrapassam, em muito, o anunciado no programa, quando do seu lançamento, no que diz respeito ao “apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação

continuarão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógicos”²⁷. Vale lembrar que a 2ª Edição do Programa foi lançada durante a gestão do Ministro Milton Ribeiro, que responde na Polícia Federal por corrupção com verbas públicas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Programa Nacional das Escolas Cívico-militares (PECIM) foi estruturado, apenas com intuito de apoiar a gestão de escolas públicas, estaduais, municipais e distritais de Educação Básica, nas Etapas do Ensino Fundamental (6º a 9º Ano) e Ensino Médio (1º a 3º ano), mas, notadamente, para assegurar uma concepção de formação humana enquadrada no projeto histórico das forças armadas. Para comprovar esta afirmação, recorreremos às “Normas de Conduta e Atitudes” na Cartilha do Colégio Cívico-militar do Paraná, no capítulo I, que, nas Disposições Preliminares, Item 2, constam as Considerações Gerais, onde ficam definidas as aprendizagens essenciais indicadas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em que são destacadas as 10 competências gerais e as habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), ressaltando que: “Considerando essas dimensões, destacamos os aspectos comportamentais e

²⁷ Informação retirada do site do MEC. E podem ser encontradas no link: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>. Acesso em 23 de jun 2022.

atitudinais, tendo como dois de seus componentes o respeito e a disciplina” (Paraná, p.2).

Esses comportamentos estão previstos como necessários aos militares, juntamente com a hierarquia e a coesão. A análise do conteúdo das Diretrizes permite-nos constatar a tutela da concepção estruturante do militarismo, na formação das crianças e jovens a partir do 6º ano escolar. Dito isto, quais são as concepções fundantes do militarismo? A hierarquia e a disciplina, a submissão às regras e normas do código militar, previstas, na Constituição Brasileira de 1988:

Art. 142º. As Forças Armadas, essenciais à execução da política de segurança nacional, são constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, e destinam-se a defender a Pátria e a garantir os poderes constituídos, a lei e a ordem. São instituições nacionais, permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República e dentro dos limites da lei. (Brasil, 1988)

A submissão a hierarquias e a disciplina militar, incidem na autonomia pedagógica, de gestão e administração das escolas, como bem demonstra o Dossiê, publicado na Revista Retratos da Escola v.17, N. 37, jan. abr. 2023, em que fica evidente, em cada um dos “Norteadores das ações” e em seus Títulos, Capítulos e Seções

expostos, com seus Artigos, as Competências e Habilidades, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como são marcos orientadores do projeto cívico militar de escola.

Mas, afinal, qual é a função social da escola?

A reflexão pedagógica exige radicalidade, visão de conjunto e rigorosidade (Saviani, 2009), o que nos leva a perguntar sobre a contribuição de escolas cívico-militares, cujas diretrizes são submetidas à concepção militarista, para a emancipação humana, para a finalidade histórica da educação, para a superação da barbárie capitalista. Sendo assim, quais as contribuições desse espaço para a superação da sociedade dividida em classes sociais antagônicas, sendo uma classe que detém o capital, outra que é explorada e oprimida em uma sociedade baseada na mercadorização do trabalho humano?

Considerando o modo de produção da vida capitalista, baseado na propriedade privada e no Estado, cuja forma e conteúdo se adequam politicamente à lógica econômica ultraliberalista, da exploração do trabalho, do trabalhador e da natureza (Mascaro, 2013), ou seja, se adequam ao sistema de metabolismo antissocial do capital e sua destrutividade (Antunes, 2020), qual a função social das Escolas cívico-militares?

Algumas respostas a estas indagações já estão sendo apresentadas em estudos sobre, por exemplo, o Programa de Gestão Compartilhada, desenvolvido por Santos (2021). Diz-nos, a autora, resumidamente:

(...) o Programa de Gestão Compartilhada do Distrito Federal, que já transformou doze escolas públicas em Colégios Cívico-Militares. A análise das normativas que regulamentam o funcionamento dessas escolas demonstra que as regras impostas aos estudantes aproximam as instituições de quartéis, desfiguram princípios comuns, desejáveis e necessários às instituições educativas, e trazem para o seu interior práticas que negam o direito à educação como previsto na atual Constituição. Com base em Anísio Teixeira e Theodor Adorno, foi possível observar que as regras estabelecidas nos instrumentos normativos orientadores poderão levar à formação para a barbárie e à construção de personalidades autoritárias (Santos, 2021, p. 01).

Outra hipótese que levantamos no presente trabalho é de que o PECIM está articulado com um projeto histórico, que destrói a escola pública laica, inclusiva, democrática, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada. Está articulado com a concepção de formação humana unilateral submetida à BNCC, que foi introduzida no Brasil, através de mecanismo empresarial, de fundação privada, conforme demonstra o estudo de Tarlau e Moeller (2020), ou seja, a formação para adequação, manutenção

subsunção do trabalho ao capital.

Como nos demonstra Luiz Carlos de Freitas (2018) a “nova direita”, com suas “velhas ideias”, aprisionou a escola e, por mediações da legislação, das diretrizes, da formação, da gestão, das teorias, da dinâmica curricular, da organização do trabalho pedagógico e normatização, entrou na sala de aula e atingiu a subjetividade de estudantes, professores, gestores, trabalhadores da Educação.

Os fatos concretos em relação à disputa que vem ocorrendo no âmbito da Educação da classe trabalhadora demonstram os interesses da burguesia em manter o modo de produção capitalista, mantendo o assalto à subjetividade humana pela via da Educação, sob a responsabilidade do Estado, para preservar a divisão social do trabalho intelectual e manual. A este respeito, Marx, (2010, p. 31.), ao criticar o Programa de Gotha, ressaltou:

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado do indivíduo, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o

estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever a bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!”. (Marx, 2010, p. 31)

A luta histórica e permanente da classe trabalhadora (Marx; Engels, 2010) não é de modificar adaptação aos interesses da burguesia e muito menos de manter a propriedade privada dos meios de produção da vida, mas aniquilá-la; não é de camuflar contradições de classes, mas abolir as classes; não é melhorar a sociedade vigente, mas fundar um novo modo de produção material da existência humana, sem exploradores e opressores. Esses ensinamentos não têm possibilidade de serem tratados em escolas cívico-militares.

Para comprovar tais hipóteses, podemos mencionar: os trabalhos investigativos de Erika Moreira Martins (2016) que demonstram como o movimento empresarial “Todos pela Educação” vem exercendo influências na definição da política educacional; as investigações de Rodrigo Sá Neto (2022), sobre o “partido da fé capitalista”, que destacam como as organizações religiosas, e o imperialismo norte-americano, interferem nas políticas públicas, em especial na educação; o trabalho de investigação de Luiz Antônio Cunha (2019-2022) que aponta os

retrocessos na laicidade do Estado, principalmente no quadriênio Bolsonaro (2019-2022). E, ainda, Cunha (2019-2022) sustenta a tese de que está em curso a implementação de um projeto reacionário de Educação, portanto, o que queremos evidenciar é o quanto esse projeto tem relação e nexos com os interesses bélicos, armamentistas que, pela via da “guerra social”, conduz à guerra convencional.

O projeto de escolarização militar é a adaptação e submissão do cidadão ao modo de vida da produção capitalista, e neste momento histórico a forma do capital enfrentar a sua crise de acumulação é abrindo mercados, sendo um deles o da guerra. O capital, em seus processos de reprodução de elementos comuns a todos, evidencia os modos de produção, mas no capitalismo existem traços específicos, e o que constatamos no presente tempo histórico é a contradição, que pode ser reconhecida no enfrentamento de forças produtivas e forças destrutivas que atuam para garantir a reprodução social do capital.

Luxemburgo (1984) explica-nos sobre o militarismo como domínio da acumulação capitalista. Desde a acumulação primitiva, o militarismo acompanha “os passos da acumulação” e, hoje, está desempenhando, mais uma vez, um papel decisivo. Afirma Luxemburgo (1984) que: “O capitalismo (...) tende a se

estender por todo o globo terrestre e a eliminar todas as demais formas econômicas, não tolerando nenhuma outra ao seu lado” (Luxemburgo, 1984, p. 98). Os indícios desse processo avassalador no Brasil são os ataques da extrema-direita aos movimentos de luta social, em especial o movimento camponês, particularmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Também são atacadas quaisquer possibilidades de se opor ao capital, em especial, um Projeto de Escolarização enquanto política cultural na perspectiva da formação humana omnilateral, dito de outra forma, contrário à formação unilateral que se adequa à lógica dos capitalistas. Este projeto contra-hegemônico se fundamenta na perspectiva da emancipação humana, é uma construção histórica da classe trabalhadora, que apresenta outras diretrizes, antagônicas as diretrizes que orientam as escolas cívico-militares.

A possibilidade histórica de a Escola Pública desenvolver um Projeto de Escolarização, baseado na formação humana omnilateral (Manacorda, 1989), integral, emancipatória, dentro de escolas que adotam o PECIM, é impossível. A perda de autonomia do corpo discente e docente pode ser constatada nas normas introduzidas, em âmbito escolar, sob a tutela do dito “apoio dos militares”. Podemos explicar isto, na conceituação sobre luta de

classes, no antagonismo de projetos históricos, no confronto de interesses, que perpassam séculos e séculos, conforme constatamos nas obras de Mario Manacorda (1989), Anibal Ponce (2000), Dermeval Saviani (2007).

A partir das contribuições teóricas críticas, é possível reconhecer que a classe trabalhadora construiu, nas lutas de classes, concepções e diretrizes diferenciadas das atuais Diretrizes Nacionais Comum Curricular (BNCC) 28, que estão sendo questionadas para serem revogadas, por serem impregnadas da ideologia militarista, em que se baseiam e sustentam.

A formação humana omnilateral tem como norte elevar a capacidade teórica da classe trabalhadora, possibilitando acesso, reflexão e análise do patrimônio cultural da humanidade, o que comprovadamente aproxima os indivíduos singulares do pleno desenvolvimento das suas potencialidades máximas. A educação escolar nesse projeto histórico de transição, segundo Martins (2013), assume a centralidade no desenvolvimento dos processos funcionais e no desenvolvimento psíquico. Nesta perspectiva, vem-nos o questionamento a respeito das forças de direita e

²⁸ A respeito das contestações à Base Nacional Comum Curricular sugerimos Retratos da Escola. Volume 9, Número 17 julho a dezembro de 2015 e o Dossiê sobre “A Reforma do Ensino Médio” Volume 11, Número 20 de janeiro a junho 2017.

extrema-direita que asseguram, mantêm e fazem avançar tais propostas educacionais, que buscam a adequação da formação aos interesses capitalistas.

O avanço das direitas e a constitucionalização da barbárie

A militarização das escolas vem ocorrendo em um momento histórico, em que constatamos os avanços das direitas (Casimiro, 2018; Gallego, 2018; Solano; Rocha, 2019) e a constitucionalização da barbárie (Freitas, 2018).

Casimiro (2018) esclarece que, os aparelhos privados do processo de internacionalização da burguesia brasileira atuam complementarmente com o Estado para a estruturação e atualização da dominação da classe burguesa no Brasil, expandindo as ideias da classe dominante para além de suas próprias fronteiras. A burguesia passou a se organizar e atuar com os procedimentos próprios, para conter e reverter o crescimento de forças populares, então representadas pelo MST, CUT e o PT. Por tal visão, explica, também, que se amplia o Estado burguês com as organizações de caráter patronal, inscrevendo seus projetos hegemônicos na ossatura material do Estado, transformando os projetos da burguesia em projetos nacionais de

interesse da nação.

As evidências desses processos de “penetração de aparelhos burgueses de ação política e ideológica na estrutura estatal”, Casimiro (2018, p.459), visam ampliar as expropriações sociais em benefício dos interesses específicos das classes dominantes. Este é o *modus operandi*, acrescenta, ainda, Casimiro (2018), da nova direita que age articulando, contraditória e dialeticamente, os mecanismos de consenso e coerção. Vinculam-se, assim, grupos econômicos nacionais e internacionais que interferem em políticas públicas pautadas em reformas e privatizações. Ao privatizar a gestão e as funções sociais do Estado, controlando fundos públicos e criando as próprias “regras do jogo que estão jogando” (Casimiro, 2018, p. 465).

Gallego (2018) organizou o livro intitulado “O Ódio como política: A reinvenção das direitas no Brasil”, demonstrando, através dos textos publicados, como ocorre a reemergência das direitas brasileiras. Além de destacar como o neoconservadorismo e liberalismo forjam as novas direitas no Brasil, questionando se isso se dá por financiamento ou por militância.

O que é a constitucionalização da barbárie? Segundo Luiz Carlos de Freitas (2019), isso está ocorrendo com medidas parlamentares que atacam direitos constitucionais:

As medidas do governo Bolsonaro estão sendo acompanhadas por Projetos de Emendas Constitucionais – PECs – de forma a eternizar na Constituição as características distintivas do conservadorismo e do neoliberalismo. Especialmente no caso da economia, trata-se de blindar o livre mercado pela Constituição, de forma que as demandas provenientes das lutas populares dificilmente possam ser acatadas pelo Congresso. A mais nova ideia a ser enviada ao Congresso atual é a relativização do papel do Estado na garantia dos direitos sociais, o que deverá conduzir à ampliação das áreas disponíveis para privatização e legitimar a transferência de recursos públicos para o setor privado, via mecanismos de atenção mínima (vouchers, por exemplo) (Freitas, 2019, s. p).

No ano eleitoral de 2022, mais uma vez, foram disputados os rumos da política de Estado e de Governo, entre os setores conservadores de direita e extrema-direita, a denominada “nova direita” e proto-nazifascista, que defende a barbárie, o que significa perda de soberania, destruição da democracia, retirada de direitos, conquistas e destruição do meio ambiente, bem como, dos setores progressistas, forças sociais–democratas, movimentos sociais de luta, organismos de luta da classe trabalhadora, que defendem o Estado de Direito, a Democracia participativa, os direitos trabalhistas, o meio ambiente e são contra o Estado de Exceção (Valim, 2017).

O que constatamos é que a militarização das escolas ocorre com a militarização do Estado Brasileiro, via militarização

do Executivo, ou seja, com a instalação de mais militares nos espaços do Executivo, via Legislativo, com a eleição de uma bancada de extrema-direita que, após ocuparem cargos no governo de extrema-direita, de Jair Bolsonaro, entre os anos de 2019 a 2022, retornam como parlamentares no Senado e na Câmara Federal²⁹. Com as eleições de 2022, a extrema-direita consolida-se como força política.

A partir do início do governo de Jair Messias Bolsonaro, em 2019, os cargos ocupados na administração pública por militares dobraram. Como expõe Fabio Victor (2022), em seu livro intitulado “Poder Camuflado: Os militares e a política, do fim da ditadura à aliança com Bolsonaro”, para entendermos o percurso republicano brasileiro temos que considerar fatos históricos que passam por vários golpes. Fabio Victor (2022) reconstitui essa linha histórica e o faz mencionando episódios que são relevantes, inclusive, para entendermos o envolvimento e a responsabilidade das Forças Armadas com os atos golpistas de 08 de janeiro de 2023.

²⁹ Parlamentares que compuseram o governo de Jair Bolsonaro: Hamilton Mourão, Ricardo Salles, Damara Alves, Sergio Mouro, Eduardo Pazuello, Rogerio Marinho, Tereza Cristina, Osmar Terra, Marcelo Álvaro Antônio, Marcos Pontes Foram ao todo 17 ex-ministros candidatos e nove conseguiram se eleger. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/eleicao-em-numeros/noticia/2022/10/03/maioria-dos-ex-ministros-de-bolsonaro-sai-vitoriosa-nas-urnas.ghtml>)

O relatório do Tribunal de Contas da União (TCU), em 2021, demonstra que no governo de Jair Messias Bolsonaro os cargos ocupados por civis foram substituídos por militares. O Ministro Breno Dantas do TCU, em 2020, solicitou à Corte de Contas, uma auditoria, para apurar o que denominou de “uma possível militarização excessiva do serviço público civil” (Camargo, 2022). Os dados demonstram este avanço e para exemplificar mencionamos os militares contratados, em 2020, para atuarem no Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS).

A redução de concursos públicos nesses setores tem relação com a ocupação de militares para o exercício das funções dos funcionários do INSS e dos docentes no Sistema Educacional.

O repórter Chico Alves (2022), baseado em Nota Técnica do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de autoria de Flávio de Holanda Schmidt (2022), demonstrou que ocorreu um crescimento de 193% da ocupação de cargos civis por parte dos militares. Para agravar mais ainda a situação, os dados das últimas eleições de 2022 demonstram que:

Puxados pela onda bolsonarista iniciada em 2018, 87 candidaturas ligadas à Segurança Pública foram eleitas nestas eleições, segundo dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). De candidatos do mesmo grupo, houve o

aumento de 27% em 2022, de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública”. (Bispo; Luchetta, 2022, s.p.)

A socióloga Samira Bueno (2022), demonstra que “A política entrou nos quartéis (e é de direita)”. Esses dados apontam que a militarização é um projeto das direitas. Solano e Rocha (2019), na obra “As direitas nas redes e nas ruas: A crise política no Brasil”, apresentam elementos sobre a formação da direita ultraconservadora que “saiu do armário” (Solano; Rocha, 2019, p.175).

As denúncias do Professor Luiz Carlos de Freitas, em 2019, já antecipavam a tragédia, decorrente do não cumprimento de dispositivos constitucionais, a exemplo do Artigo 6º da Constituição Federal, que, assim, dispõe:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a Previdência Social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, 1988)

Os interesses dessa bancada, agora instalada tanto no Senado, como na Câmara dos Deputados, dizem respeito a: (a) apropriação privada dos fundos públicos; (b) disputa dos rumos das leis e dos planos, projetos e programas na área Educacional,

ambiental, social, saúde, ciência; (c) a privatização do patrimônio público; (d) a espoliação das reservas indígenas; (e) o controle ideológico das ideias da classe trabalhadora, com a pretensão de que as ideias dominantes, sejam as ideias da classe dominante, burguesa, exploradora. Entra aí o aprisionamento da escola com as medidas que foram, estão e serão cada vez mais violentas, no próximo período. Por este prisma, Luiz Carlos de Freitas (2019) esclarece:

A Constitucionalização da barbárie induz um processo de privatização, o qual induz à vivência da concorrência e da meritocracia. Esta por sua vez, justifica a barbárie, realimentando todo o círculo. Sob pressão da crise sistêmica do capitalismo, este círculo vicioso se converte em uma espiral de violência protofascista que se não for interrompida, levará as formas fascistas de organização social. (Freitas, 2019, s.p.)

O que vamos enfrentar no próximo período é o aprofundamento da constitucionalização da barbárie, visto que, medidas já foram imediatamente anunciadas pelos que, hoje, compõem o Senado e a Câmara, na sua maioria de direita e extrema-direita. Entre as medidas que atingirão de forma violenta a classe trabalhadora está a Emenda Constitucional 32/2020, que foi barrada, em 2022, pela luta unitária e nacional dos servidores

públicos. A Reforma Administrativa, caso aprovada, é mais uma medida de constitucionalização da barbárie, com um agravante, no Brasil, os militares julgam-se donos da República, e se “pretendem um poder moderador” com permissão para fazer o que bem entendem, inclusive, dirigir o projeto de educação do povo, tendo como prerrogativa da Tutela, o artigo 142 CF, no entanto, há de enfrentar resistência. O Brasil tem memória, sim, tanto de 64, como de 8 de janeiro de 2024.

À guisa de conclusão

Os estudos realizados permitem-nos afirmar que as escolas cívico-militares são mediações, enquanto aparelhos de ação política e ideológica “das direitas” que, visando a “educação militarizada” da classe trabalhadora, em última instância beneficiam o acúmulo de capital e a reprodução social do modo de produção capitalista, sustentada e sedimentada pela opressão e exploração.

Nosso propósito aqui foi demonstrar que a militarização das escolas não é um Programa isolado, mas faz parte de um projeto que tem como ponto central a manutenção e aprofundamento do modo de vida capitalista e, portanto, se opõe à emancipação humana, que, em última instância, é a superação

da sociedade dividida em classes sociais antagônicas.

Como vimos, em escolas cívico-militares não é possível discutir a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho, uma vez que este é um princípio da própria concepção militarista. A subordinação hierárquica, a premiação e a meritocracia são valores que figuram nos seus manuais de controle da conduta cognitiva, afetiva, motora e socioemocional.

Nas escolas cívico-militares, a consideração de outro modo de vida, de outro projeto histórico, com outras relações de produção jamais será admitida porque prevalece a educação para a manutenção e adaptação ao modo do capital explorar o trabalho humano.

Levando em consideração as Diretrizes próprias das forças armadas, que têm seus alicerces constitucionais na hierarquia e na disciplina, cabe-nos perguntar sobre o desenvolvimento psíquico dos estudantes (Martins, 2013; Leontiev, 2004) e sobre a autonomia pedagógica dos/as professores/as, bem como, a forma de gestão e organização que a escola está adotando, a partir da militarização do Estado e da Educação. Cabe-nos perguntar sobre a dinâmica curricular – sobre o trato com o conhecimento, a organização do trabalho pedagógico e a normatização escolar. Sendo assim, qual o rumo

da Educação, a emancipação humana ou a barbárie?

Em meio ao acirramento da luta de classes, para impulsionar um projeto de escolarização, cujas bases não sejam a adaptação ao modo de vida capitalista, que está destruindo a humanidade (Chmosky e Prachat, 2021), cabe-nos, não somente deter a barbárie, expressa também na militarização das escolas e do Estado, mas apresentar alternativas superadoras, em relação ao currículo escolar, à gestão da escola, à sua forma organizacional e normatização.

O que fazer frente ao avanço da militarização das escolas? O que fazer frente à militarização do Estado? O que fazer frente à avassaladora ocupação do parlamento brasileiro pela Bancada da Barbárie? O que fazer para deter a destruição da soberania, da democracia, dos direitos e do meio ambiente?

A resposta a essas perguntas consiste na revogação de todas as medidas adotadas, que implementam o retrocesso civilizatório, com a implementação constitucional da barbárie. Revogação de todo o aparato legal que institui o militarismo nas escolas e no Estado brasileiro, bem como, revogação do Novo Ensino Médio e sua lógica empresarial capitalista, dos dispositivos legais que restringem recursos públicos para a Educação Pública. Sem perder de vista, o fim da Tutela Militar.

Além disto, faz-se necessário permanecer na luta com as organizações da classe trabalhadora, mobilizando, organizando, enfrentando, nas ruas, com o poder popular, a barbárie institucionalizada; pressionar o parlamento, apoiando a bancada minoritária de esquerda, que defende as reivindicações imediatas e estruturais da classe trabalhadora; exercer no campo de nossa atuação profissional, nossa capacidade de estudar, criticar, mobilizar, organizar, propor e implementar a práxis revolucionária, pois, caberá à classe trabalhadora fazer este enfrentamento que poderá durar décadas na defesa intransigente da Educação Pública, laica, democrática, inclusive, mantida com recursos públicos, de qualidade socialmente referenciada.

Acrescenta-se, ainda, a ampliação de ações contra o bolsonarismo, expressão atual da velha ideologia nazifascista, cujos traços estão, também, na Constitucionalização da barbárie e, com isso, colocar a política educacional como um dos pilares centrais do projeto de reconstrução e transformação do Brasil, em um país soberano, democrático, com Estado de direitos garantidos à classe trabalhadora, com preservação do meio ambiente e com seu povo feliz.

A conclusão a que chegamos, neste trabalho, é de que o PECIM deve ser imediatamente revogado, porque não interessa a

parceria de apoio dos militares, quando se trata de formação emancipatória da classe trabalhadora e da superação do modo de vida capitalista, portanto, a bancada de extrema-direita deve sentir a pressão popular. Porém, para além da revogação do Programa, é necessário que, nos Estados e nos Municípios, a comunidade reconheça os rumos à barbárie, sedimentada com a militarização de uma escola.

A tendência da militarização é a guerra, é a barbárie, ou pior ainda, é a extinção da vida e, a isso, temos que nos opor, com veemência: NÃO À GUERRA! Não à militarização do Estado, da Política e das Escolas.

Referências

ALLIEZ, Éric; LAZZARATO, Maurizio. **Guerras e capital**. São Paulo: Ubu Editora, 2011.

ANESPE. **Desmonte das políticas públicas no Brasil. Contribuições Técnicas para o debate**. Brasília. ANESPE, 2022. Disponível em <https://anesp.org.br/todas-as-noticias/anesp-lana-coletnea-sobre-desmonte-de-politicas-pblicas-no-brasil>. Acesso em 19 out. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo-SP: Boitempo, 2020.

A VERDADE – **Revista Teórica da IV. Internacional**. Número 111. Nov. 2022.

A VERDADE – **Revista Teórica da IV Internacional**. Número 112. Abril. 2023.

BISPO, Geovanna; LUCHETTA, Evellyn. 87 policiais e militares foram eleitos em 2022. **Jornal de Brasília**. Brasília, 03 out. 2022. Disponível em <https://jornaldebrasilia.com.br/noticias/politica-e-poder/87-policiais-e-militares-foram-eleitos-em-2022/>. Acesso em 30 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Presidência da República, [2016] Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 19 out. 2022.

BRASIL. **Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 490/2007**. Altera as Leis n. 11.460, de 21 de março de 2007, 4.132, de 10 de setembro de 1962, e 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Disponível em <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/345311>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.32, de 11 de setembro de 2001**. Altera dispositivos sobre servidores e empregados públicos e modifica a organização da administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Disponível em <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2262083>. Acesso em 30 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto N. 9.665 de 02 de janeiro de 2019**. Aprova a

Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Disponível

em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-9665-2-janeiro-2019-787572-publicacaooriginal-157159-pe.html>. Acesso em 30 jun.2023.

BRASIL. **Decreto N. 9.665 de 02 de julho de 2019** [revogado]. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em 30 jun.2023.

BRASIL. **Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012** [revogado]. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em 30 jun.2023.

BRASIL. **Decreto n. 10.004/2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm. Acesso em 30 jun.2023.

CASIMIRO, F. H. C. **A nova direita: Aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. São Paulo, Expressão popular, 2018.

CHMOSKY, N.; PRACHAT, V. **Três grandes ameaças à vida na terra que devemos enfrentar em 2021**. Disponível em <https://www.pressenza.com/pt-pt/2021/01/chomsky-e->

[prashad-tres-grandes-ameacas-a-vida-na-terra-que-devemos-enfrentar-em-2021/](#) Acesso em 18 jun. 2023.

CLAUSEWITZ, C. Da guerra: A arte da estratégia. São Paulo: Tahyu, 2005.

COSTA, Ana. Juvenicidop: **A expressão da Necropolítica na morte de jovens no Brasil**. In: Ver. Direito e Práx, Rio de Janeiro, v. 12, n. 04, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Retrocesso na laicidade do Estado no quadriênio bolsonarista (2019-2022). Disponível em http://luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1675180498_069651_quadrinio.pdf Acesso em 19 jun. 2023.

ENGELS; Friederich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGELS; Friederich; MARX, Karel. **Lutas de classe na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. **Constitucionalização da Barbárie: Privatização e Meritocracia**. Disponível em <https://vermelho.org.br/2019/11/11/constitucionalizacao-da-barbarie-privatizacao-e-meritocracia/> Acesso em 03 out. 2022, às 19h00.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da Educação: Nova Direita, velhas ideias**. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. **Constitucionalização da barbárie, privatização e meritocracia**. Brasília: Vermelho, 2019. Disponível

em <https://vermelho.org.br/2019/11/11/constitucionalizacao-da-barbarie-privatizacao-e-meritocracia/>. Acesso em 03 dez.2022.

GALEANO, Eduardo. **As veias Abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GAZLAN, David. **As indústrias de armamento no mundo: rumo a uma economia de guerra**. Revista A Verdade, Nº 111, p. 33 a 49, nov. 2022.

GOMES, Laurentino. **Escravidão. Volumes I. Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. São Paulo: Globo Livros, 2019.

GOMES, Laurentino. **Escravidão. Escravidão. Volume II. Da Corrida do ouro em Minas gerais até a chegada da corte de dom João ao Brasil**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021.

GOMES, Laurentino. **Escravidão. Escravidão. Volume III, Da Independência do Brasil á Lei Aurea**. Rio de Janeiro: Globo Livros 2022.

GOMES, Nilma; LABORENE, Ana. **Pedagogia da crueldade: Racismo e Extermínio da juventude negra**. In: **Educação em Revista**. 2016.

KORYBKO; Andrew. **Guerras híbridas: Das revoluções coloridas aos golpes**. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

HYPOLITO, Álvaro M. BNCC, **Agenda Global e formação docente**. In: **Revista Retratos da Escola**. V. 13, n. 25, p. 187-201, jan/mai. 2018.

LEONTIEV; Alexis. **O desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauros. 2004.

LAMBERT, Pierre. Les forces productives ont cessé de croître, In: **Paris/La Verité**, juin, 1989).

LUXENBURGO, Rosa. **A acumulação do Capital. Volume I e II**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MANACORDA, Mario Alichiero. **História da Educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MARTINS, Ligia Marcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**. Campinas-SP; Autores Associados, 2013.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo, Boitempo, 2013.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2016.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MÈSZÁROS; Istvan. O século XXI socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

MONTORO, X. A. Capital e militarismo: a guerra contra o povo ucraniano. In: **Revista A VERDADE** p.11-31. Ed. Novembro de 2022.

MONTORO, X. A. **Capitalismo y Economía Mundial: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los**

problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes.** 17 ED. São Paulo, Cortez, 2000.

PRONER, C.; CITTADINO, G.; TENENBAUM, M; RAMOS FILHO, W. **A Resistência ao Golpe de 2016.** Bauru/SP: Canal 6, 2016.

NETO, RODRIGO SÁ. **O partido da fé capitalista: Organizações religiosas e o imperialismo norte-americano na segunda metade do século XX .** Tese. UFF, 2022.

SANTOS, C. de A.; ALVES, M. F.; MOCARZEL, M.; MOEHLECKE, S. **Militarização das escolas públicas no Brasil. Um debate necessário.** In: RBPAE – v 35, n 3 p. 580-591, mai/ago. 2019.

SANTOS, Catarina. **“Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie.** Educ. Soc., Campinas, v. 42, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica.** 18º Ed. Revista. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SOARES; Luiz Eduardo. **Desmilitarização: Segurança Pública e Direitos Humanos.** São Pulo: Boitempo, 2019.n

SOLANO, E. ; ROCHA, C. **As direitas nas redes e nas ruas: A crise política no Brasil**. São Paulo, Expressão Popular, 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. CARVALHO, Marize Souza. **A Extinção da SECADI: Um Golpe Fatal nas Conquistas no Campo da Educação**. Cadernos GPOSSHE On-line, Fortaleza, v.2, n.1, jan./jul. 2019.ISSN: 2595-7880. p. 84-90. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/issue/view/107>. Acesso em 02 nov. 2019.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Khatryn. O Consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. In: **Currículo sem fronteira**. V. 20, n. 2 pp. 553-603, maio ago. 2020.

VALIM, Rafael. **Estado de Exceção: A forma Jurídica do Neoliberalismo**. São Paulo. Contracorrente, 2017.

VICTOR, Fabio. **Poder Camuflado: Os militares e a política, do fim da ditadura à aliança com Bolsonaro**. São Paulo. Companhia das Letras, 2022.

VISACRO, Alessandro. **Guerra irregular: Terrorismo, guerrilha e movimentos de resistência ao longo da história**. São Paulo: Contexto, 2009.

VISACRO, Alessandro. **A guerra na era da informação**. São Paulo, Contexto, 2022.

Capítulo VIII

Formação de professores(as): concepção ontológica e epistemológica da práxis

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Universidade de Brasília - UnB

Introdução

A Formação de Professores tornou-se uma área de estudos nas últimas décadas do século XX. No Brasil, destacamos pesquisadores da área, representados na Anped, especificamente no GT 08 – Formação de professores; na Anfope; na Redap; entre outros, como produtores da sistematização do conhecimento na área. São diferentes reflexões que perpassam a constituição do campo da formação de professores, entre elas: políticas públicas para a formação; o trabalho docente; a identidade; a profissionalidade; a formação inicial e continuada; e diferentes temáticas emergentes da pesquisa. Entretanto, venho destacar, neste artigo, uma unidade de análise basilar que perpassa e funda as demais questões: a relação teoria e prática.



Por que e de novo esta questão? Procura-se na escola, soluções para a formação de “novos cidadãos”, a fim de atuarem como trabalhadores e consumidores no atual estágio do desenvolvimento do capital, organizado a partir do capitalismo financeiro³⁰ com as inovações técnicas e informacionais, oriundas

³⁰Para maior aprofundamento: IANNI, O. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997. PRADO, E. F. S. *Capitalismo no século XXI: o caso por meio de eventos catastróficos*. São Paulo, CEFA Editorial, 2023.

da globalização e da nanotecnologia. Esse cenário possibilita a integração do mercado financeiro e das empresas multinacionais, agora transnacionais, interferindo nas desigualdades sociais e nos processos educativos das diferentes nações na busca pela consolidação de uma hegemonia da lógica imperante do capital.

Neste sentido, o capitalismo contemporâneo caracteriza-se pela “gestação de uma classe dominante com um caráter progressivamente transnacional” (Mariutti, 2009, p.11). Apesar de não estarem completamente dissociadas de seus países de origem, as grandes burguesias globais consolidaram vínculos cada vez mais efetivos entre si, por meio do processo de interpenetração patrimonial e educativa, tornando-se uma classe com algum grau de coesão. O capitalismo, no atual estágio, tem as principais características de domínio do capital financeiro; estado a serviço do mercado; desregulamentação do mercado de trabalho; reorganização do trabalho em função do desenvolvimento de novas tecnologias comunicacionais e informacionais; flexibilização do trabalho; e incentivo ao individualismo e à competição entre trabalhadores impulsionada pela diminuição, cada vez mais explícita, dos postos de trabalho.



Nesta perspectiva, é essencial analisar como o capitalismo financeiro e suas características intrínsecas têm relação com a formação dos professores e, por consequência, com a unidade teoria e prática. Qual é o propósito subjacente à educação? Esta pergunta e sua resposta são carregadas de contradições, pois a educação é movimento; entretanto, a educação escolar continua a ser uma ferramenta que sustenta o sistema capitalista vigente, o qual molda e implementa sua própria agenda educacional, alinhada aos interesses econômicos e políticos predominantes. A busca por eficiência e rentabilidade tem levado a uma reestruturação do papel e da função da escola e do formador, com demandas crescentes por resultados imediatos, centrados numa pedagogia neotecnista.



Este contexto tem provocado crescentes questionamentos quanto à formação de professores, visto que, na perspectiva pragmática, os responsáveis pelo ensino e por sua prática (Tardiff, 2005). Os resultados de avaliações externas, que indicam, na lógica gerencialista, a qualidade da educação, são analisados e apontados como consequência da formação e do trabalho docente. Isso tem levado, com muita frequência, à sustentação de posições que reivindicam o valor da prática como fonte de aprendizagem e eixo do processo formativo. Aprender a partir da prática, com a





reflexão das “boas práticas”, mentores e professor de “sucesso” são expressões que têm ganhado consenso, e se apresentam como solução inquestionável para a formação inicial e continuada. Seria esta a fórmula de estabelecer relação entre teoria e prática?



Fundamenta-se o pressuposto de que a ênfase da relação teoria e prática deve recair sobre a prática, como solução para uma formação, que atenda à qualidade do capitalismo financeiro.

Um primeiro olhar sobre a complexidade do problema, *teoria e prática*, mostra-nos um campo confuso e, muitas vezes, tomado de maneira reducionista. Aprender a partir da prática é ponto fundamental e de consenso nas propostas formativas de qualquer pedagogia (tradicional, libertária ou libertadora). A questão é: tomada a prática do processo de conhecimento, como ocorrerá a elaboração da relação teoria e prática? Como se reelabora a prática? Quais as intencionalidades? A prática está estabelecida em contextos carregados de mediações pseudoconcretas, fragmentados, com sujeitos situados pelas condições sociais, culturais, políticas, econômicas, espirituais e, principalmente, pelas condições de trabalho.

Parece haver uma identificação mais ou menos linear, entre “atividade de prática” e “atividade de ensinar”; a concepção de aprendizagem estreitamente vinculada aos processos de

aprender a ensinar, ou melhor, aprender a ensinar, o aprender a aprender. Parece confuso, mas se conforma à aprendizagem de professores e alunos às necessidades básicas imediatas. Em tal



perspectiva, diríamos pragmática e neotecnicista, a aprendizagem a partir da prática mostra-se como um processo passivo de adaptação ao ritmo de aula, de pensar novas formas de ensinar ou resolver os problemas de aprendizagem, incluindo seus alunos no aprender a aprender, ou seja, no aprender a empreender a si. A criatividade fica por conta das “inovações” metodológicas (os casos de pesquisa ou mesmo a premiação de melhor professor apresentam as características de centrar, na melhora da forma de ensinar a aprender).

Os problemas da relação teoria e prática não são superados com uma simples mudança curricular na formação pela imersão e reflexão da prática. Pelo contrário, tudo isso pode reforçar uma racionalidade mecanicista e reprodutivista, reduzindo a ideia de reflexão e construção do conhecimento na ação. A imersão, na prática não é suficiente para articular a unidade teoria e prática, pois é necessário reconstruir a experiência, torná-la vivência, com marcos conceituais e princípios que orientem a ação, em outros termos: é necessário que a formação permita a construção de significados para a reflexão e



a ação. A prática tem aparecido como questão central das diretrizes para a formação dos professores em direção à redução da carga horária da formação teórica³¹, com discussões que dizem

³¹A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, do Ministério da Educação, 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). Segue trecho do documento:

“CAPÍTULO IV - DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

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, 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.

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).

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 – como 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” (Brasil, 2020, s. p.). A esse respeito, Moraes e Torriglia (2003, p. 45-60) já identificaram a tendência da prática nas Diretrizes de 2002 propostas pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso.

que os cursos são teóricos. Ora, nossas pesquisas não os apontam como teóricos e nem práticos, pois não há práxis.



Entendemos que, sem uma perspectiva teórico-prática, ou seja, sem elementos que expliquem a historicidade do fenômeno e sua dialética dotada de significados e de conteúdos interpretativos, a capacidade para produzir reflexão é limitada, apesar de sermos todos filósofos (Gramsci, 1995). Podemos, em determinadas condições históricas, repetir, até mesmo de forma criativa, o movimento de adesão à massa pode originar uma situação catártica, dados os índices de insatisfação no trabalho docente (Codo, 1999) e os difíceis problemas sociais que enfrentamos.

A análise da noção de prática não pode ser dotada de prática limitada ao âmbito do saber fazer em sala de aula, ampliada, no máximo, à escola. Essa ênfase, na prática, apresenta uma visão empirista desta, como espaço do real, reduzindo o trabalho do professor à técnica, agora mais flexível, criativa e autônoma, ou seja, um neotecnicismo (Freitas, 2023). Assim, a imersão, na prática, pode estimular um praticismo que consolide os rituais. Esse praticismo nos leva a questionar: é a recuperação da prática ou o recuo da teoria?



Reivindicamos a valorização da prática como ponto de



partida da reflexão, porém, em um movimento dialético, que revele as contradições e mediações dessa prática, utilizando conceitos e categorias teóricas e, principalmente, recuperando uma totalidade explicativa que proporcione o debate político, cultural e social da escola, dos alunos e, sobretudo, do trabalho docente. Assim, esse trabalho será tomado como princípio educativo, evitando, com isso, um fazer adaptativo e aplicacionista, no qual a relação teoria e prática converta-se em praticismo.

O real não é uma presença objetiva monolítica, mas está fortemente determinado pela maneira como os sujeitos percebem e constroem a realidade, ou seja, a partir das suas relações objetivas e subjetivas, especialmente pelas relações de produção. A prática humana, e sobremaneira, a prática educacional, é uma prática intencionalizada, ou melhor, sua existência, sua construção e sua substancialidade se constituem, exatamente, pela condição de ser uma ação de intervenção humana e social.



O que estamos defendendo é que, ao colocar a prática como objeto de pesquisa do professor, é necessário que ele a teorize como processo de mediação e de busca da unidade teoria e prática. Esse processo não pode acontecer na imediateidade, com modelos pré-determinados, nem por meio de teorias

superficiais, uma vez que é o resultado de uma atividade histórica, atividade da qual a compreensão crítica de si é obtida, portanto, por meio de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois da política, atingindo finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam.

Se coloca o problema de identificar teoria e prática, coloca-se neste sentido: de construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico do ato, tornando a prática mais homogênea, isto é, mais elevando-a a máxima potência; ou então, dada uma certa posição teórica, no sentido de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria seja colocada em ação. (Gramsci, 1995, p. 51).

A teoria possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação, não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade, sendo que a principal forma de atuação humana é o trabalho e, assim, por meio dele, pode-se

articular teoria e prática. É importante enfatizar que a prática não se basta a si mesma; se isso acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a si mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência e, apesar de algumas inovações que possa apresentar na aparência, sua essência é de conservação do real. É na unidade teoria e prática que pode haver uma práxis transformadora da realidade. Se sobre o real, deve-se elaborar uma teoria que seja capaz de acelerar seu devenir histórico, é porque cada indivíduo pode tornar-se intelectualmente melhor, mais qualificado, capaz de agir política e filosoficamente na esfera pública.



Relação teoria e prática: a necessidade de uma concepção ontológica e epistemológica da práxis na formação de professores



A tese que tenho formulada para a formação inicial e continuada de professores referenda-se na unidade teoria e prática e, portanto, numa compreensão ontológica e epistemológica. Neste sentido, problematizamos a formação das condições objetivas e subjetivas dos professores para e pela prática. A premissa com que ora trabalho é de que uma formação inicial e continuada, fundamentada na práxis, pode constituir

professores, trabalhadores e docentes que teriam ferramentas/instrumentos teórico-metodológico-práticos para uma organização coletiva contra qualquer forma de currículo e/ou política que não contenha determinadas e grandes formas de liberdade humana. Desta forma, o debate perpassa o trabalho docente como atividade básica da formação e, portanto, tratamos de perspectivas ontológica e epistemológica. Duas questões se fazem indispensáveis: qual a importância da questão ontológica e epistemológica da/na formação de professores? Este debate “resolveria” ou “atenderia” as necessidades da formação de professores e da prática docente?

É importante considerar que, quando se pergunta pelo significado ontológico, questiona-se, em primeiro lugar, a natureza, a razão de ser da proposta de formação. Refletir sobre a essência da formação contribui com o significado do projeto formativo dos sujeitos sociais. A sobrevivência física dos indivíduos e sua produção biológica asseguram a continuidade da espécie biológica, mas não asseguram o gênero humano. É necessário compreender que o ser necessita produzir-se como humano e isso se dá por meio do trabalho – até porque, é trabalhando, agindo, que o sujeito vai aprendendo e se educando. E, então, os indivíduos apropriam-se do gênero humano que



consiste na riqueza cultural humana em sua totalidade. Por este processo, ele se apropria das máximas possibilidades do que foi produzido historicamente pela humanidade (Duarte, 2013).



Tendo isto em conta, o trabalho pode ser considerado princípio educativo; referimo-nos, portanto, à dimensão ontológica por colocar exigências específicas que o processo educativo deverá preencher com vistas à participação direta da sociedade no trabalho socialmente produtivo, no sentido da apropriação e a objetivação da genericidade para-si, com o intento da formação da individualidade para-si (humanização).

Isso significa que o ser humano, ao produzir uma realidade humana, humaniza também a si próprio, pois a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. Ao produzir, o ser humano se objetiva nessa transformação. A realidade humana objetivada passa a ser objeto de apropriação, sendo que o ser humano deverá se apropriar daquilo que criou. Tal apropriação gera, no ser, novas necessidades que exigem outras atividades humanas, em um processo que é cíclico (Vázquez, 2007; Duarte, 2013). Neste sentido, por meio do trabalho, os indivíduos transmitem às novas gerações de sua espécie aquilo que desenvolveram e que será incorporado por cada ser humano de forma objetiva e subjetiva.



Esse processo pode ser também denominado de universalização do ser humano, ocorrendo por meio da apropriação, subjetivação e objetivação. As produções são apropriadas pelos indivíduos das gerações posteriores, possibilitando novas objetivações. É importante salientar que o acúmulo do processo de apropriação, subjetivação e objetivação é o desenvolvimento da cultura (Peixoto, 2023).



De novo, por que a ontologia na formação de professor? Quais são as características que permeiam a constituição de si e do seu trabalho? Porque, ao afirmar que a formação é ontológica, estamos nos remetendo ao processo formativo humano, referendado no trabalho humano que é transformação, sendo a transformação da natureza e, ao mesmo tempo, transformação de si, com desenvolvimento de qualidades que, inclusive, são apropriadas, na perspectiva biológica, cultural e econômica, pelas gerações seguintes. Portanto, quando falamos do trabalho docente, não nos referimos apenas a uma formação cognitiva, mas ao processo objetivo de uma sociedade humana e à construção da individualidade para si.



Contraditoriamente, sob determinadas condições das relações de produção - no caso, o capitalismo - o trabalho também é expropriação do humano. O trabalho docente (Gestrado, 2020;

Oliveira; Pereira Jr., 2020; Oliveira, 2022; Hypollyto, 2011) tem vivenciado formas de precarização, proletarização e intensificação, e que, por ser ontológico, dialeticamente, pode se viver o esvaziamento do sentido do trabalho (Rocha, 2020). O que dá sentido para o trabalho e, aqui especificamente, para o trabalho docente? O trabalho docente é construído dialeticamente com o significado social das atividades desenvolvidas, portanto, não é totalmente subjetivo (interesse, jeito de ser, nasceu para..., tem habilidades naturais, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva.

Tais condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos; à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo; à duração da jornada de trabalho; ao tipo de contrato de trabalho; ao salário etc., quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, ou seja, "que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que

não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente" (Marx, 1989, p. 153), este trabalho é realizado na situação de alienação, e/ou perda de sentido.

Ao compreender, discutir, vivenciar e elaborar o trabalho docente na formação inicial e continuada, em uma perspectiva ampliada e fundamentada, pode-se propor organização coletiva em torno da condição do trabalho, portanto, do viver e ser



professor. Recuperar a dimensão ontológica da prática é construir uma nova condição social em que o trabalho é energia de vida, construção do outro e de si. Não é uma energia vital vocacionada ou espiritual, mas é energia da vida, da liberdade, da humanização, da não barbárie, de novas organizações societárias, que tem processo formativo escolar em um espaço social complexo, multifacetado, disputado, mas que, constituído pela humanidade, pode produzir e reproduzir formas de relação ou a própria humanidade.

Procuramos mostrar que a articulação dialética da unidade teoria e prática, a práxis, tomando a dimensão ontológica do trabalho – aqui, trabalho docente – permeado pelas condições subjetivas e objetivas, apresenta-se como um caminho para uma formação de professores, emancipadora e autônoma. Esta

compreensão pode permitir o delineamento de possíveis intervenções, visando à reformulação da prática do professor e de sua formação inicial e continuada.

E por ser ontológica é epistemológica. Está relacionada às concepções de formação de professores e dos professores sobre os processos de ensinar e aprender, que podem: avançar, aprisionar e, principalmente, disputar um processo de construção do conhecimento e seus objetivos. Porque é preciso conhecer a coisa em si, que é dialética, mas não uma dialética do pensamento de fora para dentro, nem imediato, tampouco uma dialética das suas formas de decomposição, mas estamos falando de uma dialética da relação entre singular e particular. É preciso reconhecer nossas lutas particulares e coletivas; é preciso trazer a singularidade do nosso aluno, da escola, do professor, mas, ao mesmo tempo, o todo que compõe o singular, pois o todo traz a estrutura do fenômeno, dos sujeitos sociais.

Com isto, podemos compreender a coisa em si, apreendê-la e construir o que denominamos de matriz epistêmica coerente com a discussão de como o professor conhece e como ele faz o outro conhecer, servindo, então, de alicerce para uma visão do mundo para as metodologias, para a escolha de conteúdos e formas avaliativas.

Esse movimento de expansão das nossas consciências para a compreensão daquilo que é a realidade em sua materialidade, em sua concretude, para além da forma imediata com que ela se apresenta, não pode ocorrer como uma experiência individual, subjetiva e isolada das relações em que nos movemos, como uma eterna redescoberta e reinvenção criativa de saídas. Esse movimento de expansão das nossas consciências exige um complexo processo de apossar-se das referências em debate/embate que permitiram, até aqui, analisar esse movimento e chegar a sínteses provisórias sobre o que ele vem sendo e o que é necessário fazer para corrigir ou melhorar esta realidade (Peixoto, 2023, p.12).

 Nessa epistemologia, teoria e prática relacionam-se de modo indissolúvel. A prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria, não pela sua utilidade imediata, mas pela intencionalidade de transformação revolucionária da realidade. Para a epistemologia da práxis, a reflexão sobre a prática docente também ocupa um lugar de destaque no processo de constituição do professor, porém essa reflexão dialoga com a explicação teórico-metodológica da realidade, tendo como objetivo final que a ação docente contribua com a função da escola de formar a humanidade em um processo de humanização emancipador, portanto justo e igualitário. A teoria permite a interpretação e análise da prática além da observação imediata, compreendendo as relações, as finalidades, as estruturas internas entre essa prática

e o contexto no qual se insere.

o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que se deixa parcialmente perceber, que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados. (Kuenzer, 2003, p. 18).

Fazer a discussão epistemológica sobre como o professor conhece e, portanto, forma-se no campo do trabalho para construir-se profissionalmente e assumir a perspectiva do fazer conhecer o outro, pode nos revelar dimensões de como o conhecer e o conhecimento são aprisionados em conjuntura hegemônica, mas também pode ser e conter unidades de e para a emancipação.

Advoga-se que determinadas epistemologias, assumidas pelas políticas públicas que controlam a formação e o trabalho docente, cerceiam a autonomia docente mediante processos formativos excludentes e individualizantes que fomentam o trabalho alienado, causando a perda e/ou ausência do sentido no fazer/ser dos trabalhadores da educação.

Considerando-se o contexto e a organização socioeconômica em que a formação docente se efetiva, a separação

entre teoria e prática tem origem no modo pelo qual a sociedade se estrutura: por meio da separação entre os meios de produção, aliado ao capital e à força de trabalho. A divisão do trabalho intelectual e do trabalho manual é estratégica para a manutenção dos meios de dominação, tendo em vista a valorização do capital, ou seja, tal dicotomia entre teoria e prática é intrínseca a fortalecer formas capitalistas de produção.

No entanto, opondo-se a essa dicotomia, a educação apresenta-se como possibilidade de construção de subjetividades comprometidas com a transformação das relações sociais (Kuenzer, 2007). Não obstante, sem incorrer no erro de pretender resolver essa separação por meio de medidas exclusivamente educativas, ontológica e epistemológica, uma vez que se trata de dimensões estruturais do capital, mas tendo o processo formativo humano como uma dimensão da constituição de um novo bloco histórico na relação estrutura e superestrutura (Gramsci, 1995).



Ao propor a formação de professores na práxis educativa, assume-se a intenção de questionar a realidade institucional existente para transformá-la. Mas essa transformação contém elementos de uma dimensão técnica, cognitiva, afetiva, política, ética e estética, de elaboração de um fazer/ser pedagógico para um fim exterior ao próprio ato de fazer, transformação que se

pretende implicada na produção do fazer e do ser e na qual se definiram as finalidades educativas. Não estamos apenas discorrendo sobre uma formação política, pois a formação deverá conter as dimensões expressadas, entretanto, há uma intencionalidade na forma de produzir e compreender o conhecimento que possibilitarão a construção do ser social e de um projeto de sociedade.

As dinâmicas de reconstrução social da organização societária, das relações coletivas, da individualidade em-si e da escola implicam-se numa complexidade social, cultural, relacional e cognitiva podem ser ferramentas para compreensão da realidade e transformação na perspectiva da liberdade humana, no entanto, urge a compreensão de totalidade da história humana. Os estudos de Curado Silva (2018; 2021) possibilitam inferir que a epistemologia da práxis, adequada a um projeto societário educativo emancipatório, possibilita a construção social da escola a favor da vida humana, e não, apenas, o domínio da técnica.

O processo de uma tendência formativa pragmatista para a tendência formativa da práxis é construída na unidade de um projeto formativo em que cabem debates de diferentes dimensões que façam avançar no sentido da liberdade humana, da fome, da miséria, do trabalho explorado, das crenças místicas da exploração

do outro, da política, de uma estética artificial, entre outras dimensões. Assim, a relação formativa, teoria e prática, na correlação com a existência de dimensão social, modifica as práticas, a compreensão do real e as perspectivas de ensino, construindo uma concepção educacional que ultrapassa a demanda técnica e cognitiva e passa a se orientar pela humanidade como elemento de diálogo entre a vida e o conhecimento sistematizado.



Como estabelecer a questão ontológica e epistemológica na formação inicial e continuada de professores? Não há uma lista de regras, métodos e/ou modelos, mas existem princípios que podem nos orientar na busca da práxis, nas propostas formativas. Apresento como síntese alguns elementos: i) a intencionalidade do projeto formativo de formação – qual professor? Para formar que sujeitos? E para qual sociedade? ii) a instituição formativa e, portanto, os formadores de formador necessitam articular o projeto formativo e reorganizar o trabalho de formação a partir de discussões coletivas sobre o formar professores, porque não é de forma isolada e centrada em propostas práticas individuais que será formado um professor para uma escola coletiva; iii) o trabalho docente não é só um tema, disciplina, e/ou seminários, mas uma unidade de análise presente em todo o currículo, seja expresso em

disciplinas, na pesquisa, na extensão ou no cotidiano formativo. Discutir o que é trabalho docente, sua estrutura, condições, necessidades de avanço, formas coletivas de organização, processos de objetivação e subjetivação, entre outros; iv) os conteúdos formativos fundamentados integralmente na perspectiva interdisciplinar da construção do objeto e embasados na formação para a docência (Curado; Silva, 2022); v) vivenciar, discutir, construir e reconstruir práticas pedagógicas na universidade, na escola, em outros espaços formativos, entendendo que implicam tomadas de decisões: quais práticas? Por que essa escolha? Como podemos trazer elementos formativos emancipadores? Como possibilitar práticas integradoras em diferentes dimensões de formação? As práticas são dialéticas, às vezes reducionistas, apegadas ao cotidiano, ora criativas na perspectiva do humano, e tal processo exigirá sínteses provisórias que vão sendo elaboradas pela explicação da realidade (teórica), bem como, se pondera como fundamental aos processos de ensino, uma direção de sentido, direção emancipatória e crítica.

Poderia apresentar outros princípios, mas, no limite de um artigo, entendo que estes são fundamentais para a organização de um projeto de formação inicial e continuada de professores. Nesta perspectiva, para a ontologia e epistemologia da práxis, a



formação, o trabalho docente, e suas práticas estão relacionadas ao princípio da totalidade do ser, à ideia de *bildung*³², que visa favorecer a emancipação dos sujeitos e a necessidade de uma nova proposta societária – comunista – de bem comum. Como o ontológico e o epistemológico se relacionam dialeticamente, pensar tais elementos na formação de professores é reconhecer a essência coletiva do seu trabalho, seu poder emancipatório frente ao diálogo como componentes das ações coletivas, em defesa da humanidade, sendo que, “toda esta vida fortaleceu meu caráter. Estou convencido de que mesmo quando tudo está ou parece perdido, devemos voltar ao trabalho com calma, começando do início”. (Gramsci, 2005. Vol. 1 p. 190)

Considerações Finais



Como já foi referido, na formação de professores, há uma profusão de perspectivas múltiplas que propõem formas de atuação e organização da educação escolar; que a situaram em um universo complexo de racionalidades e de justicas divergentes, em uma disputa hegemônica em que anunciam a legitimidade sob a ótica de justiça social, de liberdade e de prática social, sendo que

³²Palavra alemã que significa formação humana - *educação*.

a globalização da ideologia neoliberal tem imposto uma retórica educacional centrada no individualismo, na formação, no trabalho docente e na proposta da função da escola.

A expansão da educação escolar moderna, na segunda metade do século XX, encontra-se hegemonizada por lógicas meritocráticas, que não só intensificam a formação de subjetividades individualistas e competitivas, como responsabilizam os professores, as crianças e os jovens (e com eles as suas famílias) pelo insucesso escolar.

Toma-se a prática como elemento da articulação teoria e prática, como autossuficiente e em sentido utilitário, reduzida à atividade e aos modos de fazer. Afirma-se, nos documentos oficiais e de algumas pesquisas, o desenho de que a formação do professor se dá, na prática, e demanda pela maior necessidade de prática ao longo do curso. Neste caso, a teoria passa a ser substituída pela aplicabilidade e possibilidade adaptativa na realidade, que é o sentido da prática e a ela não se opõe. Novamente, não estamos negando o valor da prática no processo de formação do professor, porém entendemos que a prática é sempre acompanhada de uma teoria que a fundamenta e que garante autonomia ao professor.

Nossa atuação como profissionais, preocupados com a

formação inicial e continuada de professores, é propor uma formação na perspectiva de mudanças, na prática; realizar a própria práxis nos projetos formativos das licenciaturas e, juntos, organizar a construção de novas relações de trabalho na escola, possibilitando o enfrentamento coletivo das condições objetivas e subjetivas que obstaculizam o aprendizado escolar. Isto significa o aprofundamento teórico-metodológico que favoreça a criação de novas relações entre teoria e prática, valorizando a experiência de cada professor, partindo de problemas identificados na prática cotidiana da sala de aula e possibilitando a ampliação do conhecimento na busca coletiva de novos fundamentos para a prática, o que nos indica Paulo Freire.



Fazemos história, muitas vezes, não a história que queremos, mas a que podemos, diante dos projetos em disputa.

Entre os aspectos centrais para a formação de professores está o instruir, possibilitando os instrumentos para conhecer, de fato, esta realidade em contínuo movimento e na qual vão atuar; agitar, para que possamos criar debates e resistências, e organizar, em coletividade, na universidade e na escola (Gramsci, 1987). Neste sentido, encaminho como sínteses, no limite desta produção:

Discernir sobre o melhor caminho para a formação, compreendendo que temos e estamos situados em relações de

produção capitalista, portanto, explorada; conjuntamente, também articular a compreensão ontológica e epistemológica, ou seja, da estrutura e superestrutura que configura a realidade social;

Fazer enfrentamentos que se confrontam no cotidiano das políticas educacionais em todos os níveis: nas associações, nas universidades, nas escolas, nos movimentos sociais, nos sindicatos, ou seja, nas organizações de luta para a defesa de um projeto que forme o trabalhador com condições de emancipação e busca da autonomia;

Reconhecer que a articulação teoria e prática, posta no polo da prática, atende a um projeto societário que a toma como construção da explicativa de um social desigual, centrando no indivíduo e seu fazer; portanto, há mediações e nexos com as posições políticas em disputa que ocupam, na divisão social do trabalho, formas de dominação.

Perceber a intencionalidade da educação formal, nas contradições expostas pelo capital e nas ações, que tem sido chamada a cumprir essas relações de produção.

Enfim, os processos históricos não são únicos e nem lineares. As propostas para um novo projeto societário têm que ser colocadas, escritas, debatidas, planejadas, construídas. A

conjuntura é triste, com barbárie de guerras produzidas pelo capital e em pseudoformas de espiritualidade, mas há também o novo que se recria na coletividade e é nele que iremos caminhar.

Referências

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, ed. 28, seção 1, p. 87, 10 fev. 2020.

CODO, W. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes. 1999.

CURADO SILVA, K. A. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico emancipadora. 1. Ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018.

CURADO SILVA, K. A. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: diferentes prismas. 1. Ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2021.

CURADO SILVA, K. A. P. C. **Estágio de docência universitária: múltiplos olhares**. Ed. UFOB. 2022.

DUARTE, N. A Pedagogia Histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 59-72, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9699.

Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699> Acesso em 27 jan. 2024.

FREITAS, L. C. de. Formação dos professores para a prática: Notas em procura de um materialismo consequente. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 10, 2023.

GESTRADO. Grupo de estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Relatório Técnico. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GRAMSCI, **Cartas do Cárcere**, Volume 1: 1926-1930. Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Organização de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. Educação: teoria e prática. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro-SP, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011. Disponível em <https://bit.ly/3VV1NIg> Acesso em 16 mai. 2022.

KUENZER, A. Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, n. esp., p. 43-69, 2003.

KUENZER, Acacia Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MARX, K. A mercadoria. In: MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1. Vol. I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p.220-221

MARIUTTI, Eduardo. Ordem e desordem internacional: tendências do capitalismo contemporâneo. Campinas: **Cecon/IE/Unicamp**, 2011.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção do seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos?. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 713-732, 2022. DOI: 10.22420/rde.v15i33.1362. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1362>. Acesso em 27 jan. 2024.

OLIVEIRA, D. A; PEREIRA JR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.



PEIXOTO, E. M.M. Formação dos professores para a prática: notas em procura de um materialismo consequente. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, 2023.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Capítulo IX

Entrevista com a Dra. Amanda Moreira da Silva (UERJ) - A precarização do trabalho docente no século XXI: a ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal

André Almeida Santos
Rede Estadual de Educação da Bahia

A professora entrevistada é a doutora Amanda Moreira. A docente atua como professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ). É docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc) da UFRRJ, na Linha 2: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais. Possui doutorado em Educação na linha “Estado, Trabalho-Educação e Movimentos Sociais” pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É mestra em Educação e Especialista em políticas públicas em espaços escolares pela mesma instituição. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Campinas (UNICAMP), sob supervisão do professor doutor Ricardo Antunes.

Figura 1 – Entrevista on-line



Print de tela: André Santos. À esquerda, o professor André Almeida Santos e à direita, a professora doutora Amanda Moreira Silva (UERJ).

Atua como pesquisadora no Coletivo de Estudos em

Marxismo e Educação (COLEMARX - UFRJ) e do Grupo Mundo do Trabalho e suas metamorfoses (GPMT - Unicamp). É parecerista de diversos periódicos na área de educação e autora dos livros: “Tempo e Docência” (2017), “Formas e tendências de precarização do trabalho docente” (2020) e “Trabalho docência sob a lógica privatista empresarial”.

1. André Almeida Santos – Professora Amanda, qual a trajetória da senhora até chegar às formas e tendências de precarização do trabalho docente? E, se possível, teria como relacionar esta questão com o professorado estável-formal?

Amanda Moreira Silva - Estudo a precarização do trabalho docente há 13 anos, o mesmo tempo que tenho como professora. Iniciei a minha carreira como docente concursada, na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Ao iniciar o trabalho, porém, me deparei com péssimas condições de trabalho, submetida às diversas formas de precarização objetivas e subjetivas. Fui convocada para atuar numa região diferente da que eu havia feito o concurso, era uma escola muito distante da minha residência. Ao chegar na escola, não pude atuar com a minha disciplina de formação, sendo induzida a trabalhar com uma disciplina chamada “projeto definido”, que não tinha propósito ou respeito na comunidade escolar. Após um ano, a disciplina foi retirada da

grade curricular e tive que dividir a minha carga horária em três escolas diferentes e muito distantes umas das outras, o que implicava longos deslocamentos diários e muito desgaste físico e mental, além disso, as salas superlotadas, a falta de material e estruturas físicas inadequadas geraram a quase inviabilidade do exercício profissional. O interesse por estudar as formas e tendências de precarização do trabalho docente surgiu desse contexto vivenciado. Eu desejava entender o que acontecia com a categoria docente; primeiro no âmbito do estado do Rio de Janeiro, depois ao nível nacional. A expressão conceitual “professorado estável-formal” foi construída na minha tese de doutorado a fim de caracterizar uma das formas de precarização, dentre as múltiplas que atingem os docentes. Neste caso, seriam os professores concursados, portanto estáveis e com direitos garantidos, no entanto, são profissionais que estão submetidos a diversas formas de precarização em seu cotidiano, assim como eu estive submetida durante a fase inicial de minha carreira.

2. André Almeida Santos – Alguns pesquisadores marxistas, entre eles, o Ricardo Antunes observa que estamos diante de uma nova morfologia no mundo do trabalho. Quais são as principais tendências no século XXI para os trabalhadores e trabalhadoras em educação neste “novo” contexto?

Amanda Moreira Silva - Venho apontando as tendências de precarização desde os estudos de doutorado. Naquele momento, além das formas de precarização já existentes, que atingem o que denominei de “precariado professoral” (professores temporários e eventuais) e o “professorado estável-formal” (professores concursados), também apontei as tendências. Não à toa elas condizem com a nova morfologia no mundo do trabalho, tais quais: terceirização, pejetização e uberização. Infelizmente, algumas dessas tendências se confirmaram, outras se aprofundaram absurdamente, principalmente a plataformização/uberização, que hoje é o que há de novidade no contexto educacional e precisa de uma análise aprofundada do fenômeno, especialmente em relação aos impactos para o trabalho docente. É nesse sentido que venho me dedicando nos estudos de pós-doutorado, junto ao professor Ricardo Antunes, na Unicamp.

3. André Almeida Santos – Em uma das suas inúmeras pesquisas você trata de uma “nova categoria” o professor(a) uberizado (a). Quais são as principais características da uberização e o que seria o (a) professor (a) uberizado (a)?

Amanda Moreira Silva - Essa foi uma tendência de precarização que apontei assim que o fenômeno da uberização se estabeleceu no Brasil. A Uber chegou ao Brasil no final de 2014 e trouxe

consigo) uma nova forma de organização, controle e gerenciamento do trabalho. Ao encontrar um amplo exército de reserva e um índice de desemprego altíssimo, a empresa foi, por aqui, muito bem sucedida e conseguiu abarcar muitos trabalhadores que aceitaram a condição de um trabalho sem direitos. Ao perceber que este fenômeno era parte da engrenagem neoliberal do século XXI e que se estenderia praticamente para todos os setores do mundo do trabalho, a docência não ficaria imune a esse processo. Neste sentido, identificamos o trabalho eventual dos professores da rede estadual de São Paulo como uma uberização, pois são docentes que ficam à disposição das escolas, só atuam por demanda quando um professor efetivo se ausenta e só recebem mediante aulas dadas. E esse tipo de vínculo de professores existe desde a década de 1990, ou seja, o trabalho uberizado, na docência, existe até mesmo antes do termo “uberização” se estabelecer.

4. André Almeida Santos - Outra categoria que podemos encontrar em suas pesquisas é o processo de youtuberização. Alguns chegam a tratar de “professor(a) - youtuber”. O que seria esse processo de youtuberização e como esta “nova morfologia” afeta o processo de ensino-aprendizagem das escolas públicas?

Amanda Moreira Silva - Hoje eu não usaria o termo “youtuberização”, mas sim “plataformização”. No entanto, no

momento em que escrevi o artigo “Da uberização à youtuberização: o trabalho docente em tempos de pandemia”, nós vivíamos um contexto pandêmico, em que os docentes foram inseridos numa realidade complexa de trabalho remoto, que impactou muito profundamente as suas vidas. Esse processo afetou diretamente a realidade das escolas que tiveram que se adaptar abruptamente às aulas remotas, gerando um amplo processo de exclusão educacional e aprofundando as desigualdades. Em relação aos docentes, criou-se um “darwinismo professoral” , quando muitos docentes do setor privado foram sumariamente demitidos e no setor público muitos não tiveram aulas atribuídas, no caso dos eventuais, ou contratos renovados, no caso dos professores temporários; em relação aos docentes estáveis-formais, que permaneceram nos postos de emprego porque são concursados, estes tiveram que custear todos os instrumentos de trabalho (computadores, tablets, planos de internet), adaptar suas casas para dar aulas, ter a sua vida privada completamente invadida e se adaptar ao “grafocentrismo digital”, pois, ao contrário, também seriam excluídos.

5. André Almeida Santos – Na obra, Tempo e Docência, a senhora trata dos dilemas, valores da realidade educacional. Em linhas gerais, o que mudou e o que permanece na educação

pública brasileira, desde que essa pesquisa foi realizada em termos de flexibilização do trabalho docente?

Amanda Moreira Silva - A obra “Tempo e docência” foi resultado dos meus estudos de mestrado, quando desenvolvi uma pesquisa voltada para discutir o tempo de trabalho e como os professores têm sido expropriados nesse sentido. Essa pesquisa foi realizada no início da década de 2010 e teve como campo empírico a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, que passava por um processo intenso de reestruturação. Naquele momento, o estado do Rio de Janeiro ocupava o segundo pior lugar do ranking do Ideb e isso fez com que a secretaria de educação implementasse uma série de medidas que buscassem reverter esse quadro. O resultado foi desastroso. Os índices subiram, mas com base em parcerias público-privadas, projetos privatistas com metodologias duvidosas, classes de aceleração que funcionavam como “depósitos” de alunos com distorção idade/série e muito controle sobre o trabalho docente. **Foi exigido do professor que se tornasse um profissional polivalente, cuja preocupação maior deveria ser aumentar os índices educacionais e, por consequência, conquistar bônus salariais ou gratificações.** Tudo isso implicou em profundas desigualdades educacionais, precarização e adoecimento dos professores daquela rede.

6. André Almeida Santos - Um dos seus artigos mais recentes faz uma análise da educação no governo Bolsonaro, tendo como itinerário o inventário da devastação. No livro, a senhora contribui com uma pesquisa que tem como **foco o trabalho docente durante a pandemia da COVID-19. Quais foram as “investidas” do bolsonarismo para atacar os trabalhadores em educação no período pandêmico? E como podemos sentir as consequências dessa investida na educação brasileira atualmente?**

Amanda Moreira Silva - Esse livro publicado pela Editora Expressão Popular é de muita importância. Ele reúne diversos autores e autoras que buscaram refletir sobre esse período peculiar de nossa história, quando tivemos uma pandemia de dimensões inéditas e um pandemônio ocupando a Presidência da República. O inventário da devastação foi necessário como um registro histórico desse momento que vivemos, e que trouxe profundos impactos para a educação pública e para os trabalhadores da educação. Bolsonaro, desde antes da eleição, já demonstrava que odiava professores e o seu governo carregou esta marca, quando éramos acusados de praticar “marxismo cultural” , nas escolas e universidades. Essa lógica da “guerra cultural” foi bastante perversa para a educação, pois implicou em sucessivos cortes e contingenciamentos de recursos para a pasta, além de priorizar projetos e iniciativas, como a criação de escolas

cívico-militares, incentivo ao homescholling e ideias próximas ao “Escola sem partido”. Ao longo do período, os cinco ministros que passaram pelo ministério só demonstraram falta de zelo com a educação, colecionaram declarações polêmicas, iniciativas esdrúxulas e foram envolvidos em diversos escândalos de corrupção. Ainda estamos recuperando o fôlego desse período que deixou profundas marcas na educação brasileira.

7. André Almeida Santos - A saída do ex-presidente Jair Bolsonaro do poder não colocou fim ao bolsonarismo, mesmo com a vitória do presidente Lula, ainda temos muitos desafios para o tempo presente. Resumidamente, quais são os desafios mais imediatos para a educação pública brasileira?

Amanda Moreira Silva - Com o fim do governo de Jair Bolsonaro, eliminamos do Ministério da Educação os setores mais retrógrados da frente ultraconservadora, no entanto, a frente social liberal, do empresariado, segue forte como nunca. O atual Ministro da Educação, Camilo Santana, demonstra a cada dia o seu compromisso não com a educação pública, mas com os interesses do capital financeiro nacional e internacional. O MEC, hoje, pode ser considerado o Ministério mais retrógrado, conservador e privatista da Esplanada dos Ministérios. Hoje, o nosso maior desafio é enfrentar os rumos do MEC, que está nas mãos do empresariado e tem dado seguimento a toda política

educacional pensada no contexto do golpe e sem promover grandes rupturas com o que foi feito durante os quatro anos do governo Bolsonaro.

8. André Almeida Santos - Uma das pautas atuais é o fim do Novo Ensino Médio. Como essa Reforma pode afetar o futuro dos jovens brasileiros?

Amanda Moreira Silva - Sem dúvidas a revogação da Lei 13.415/2017 é a pauta mais urgente da educação brasileira. Essa reforma tem afetado profundamente a formação dos jovens, pois retira o direito à educação. Ao reduzir os tempos das disciplinas tradicionais, como Filosofia, Sociologia, História, Geografia etc. e colocar no lugar microdisciplinas eletivas, dentro dos itinerários formativos, a formação dos estudantes fica extremamente prejudicada. Foram criadas disciplinas com os nomes mais peculiares como “O que rola por aí?”, “Brigadeiro caseiro”, “RPG” etc., que tem como objetivo fazer com que o jovem, sem perspectiva de emprego no futuro, possa ser um empreendedor de si mesmo, no sentido mais precário do termo. É o Estado brasileiro dando um recado muito explícito para a juventude, no sentido de conformar para a resiliência. .

9. André Almeida Santos - Mudando um pouco de assunto, o movimento sindical foi extremamente atacado durante o

governo Bolsonaro. Diante disso, quais seriam as possibilidades e os desafios para os sindicatos dos trabalhadores em educação neste momento?

Amanda Moreira Silva - Os sindicatos de trabalhadores da educação têm um enorme potencial. Os docentes são parte de uma categoria extremamente numerosa e, com os demais profissionais da educação, tanto da educação básica quanto do ensino superior, possuem uma imensa capacidade de organização coletiva. O governo Bolsonaro teve como função criminalizar os movimentos sociais e os sindicatos de conjunto, mas, ainda assim, a maior manifestação de rua ocorrida durante o governo Bolsonaro foi justamente o “Tsunami da educação”, em 2019. Tristemente, fomos atravessados por uma pandemia de grande impacto para a sociedade em diversos pontos, dentre eles a dificuldade de mobilização e presença física de pessoas nas ruas. Tudo isso, junto a diversos outros elementos que atravessam a sociedade neoliberal, acarretou retração dos movimentos em geral. Na atualidade, os trabalhadores da educação têm se mobilizado, tanto na luta pelo piso salarial quanto pela revogação da Reforma do Ensino Médio. No mês de março, ocorreram mobilizações importantes por todo o país, que fizeram, inclusive, o governo suspender a implementação da reforma, por não se adequar ao calendário do Enem, e abrir um processo de consulta pública.

Sabemos de todos os limites desse processo, no entanto, ele foi fruto da mobilização social. Precisamos reconhecer a vitória mínima e parcial, mas continuar nas ruas, buscar a unificação das lutas estudantis e dos trabalhadores da educação, caminhar no sentido da construção de uma luta conjunta das centrais sindicais e avançar para a sociedade de conjunto. Somente com uma ampla força social conseguiremos derrotar esta reforma que é um traço fascistizante e ultraneoliberal, um resquício perverso do governo temer-Bolsonaro.

10. André Almeida Santos - Em sua obra, **“Trabalho docente sob a lógica do capital privatista empresarial”**, entre as questões abordadas temos a dinâmica privatista para a conformação de um professorado adaptado subjetivamente. Quais são as investidas dos setores privatistas para **“formar esse professorado adaptado subjetivamente”** e como podemos lutar contra essas mesmas investidas?

Amanda Moreira Silva - Desde o final dos anos **1990, temos a investida de um “empresariamento de novo tipo”** na educação pública. Esses aparelhos privados e de hegemonia atuam em duas direções: uma mais estrutural no sentido de buscar a apropriação do fundo público e outra, no sentido de conformação da classe trabalhadora. Para isto, é necessário um trabalhador da educação que contribua para tal projeto. Com esta visão, esses setores do

empresariado e seus intelectuais orgânicos atuam no sentido de expropriar cada vez mais o saber docente, alienando o professor no processo educacional, ou seja, retirando cada vez mais a função de elaborador e o tornando um executor de projetos e programas pensados por fundações e institutos empresariais. É uma luta difícil, pois os tentáculos desse empresariamento crescem a cada dia, com novos setores sendo parte dessa investida. Hoje, por exemplo, temos o Ifood e a Bolsa de Valores como mantenedores do Movimento Todos Pela Educação, o que, por si, já deve nos trazer muitas reflexões a respeito da intenção desses setores se fazerem presentes na educação pública brasileira. Considerando isso, é fundamental a nossa mobilização por um projeto de educação que não esteja atrelado a esses interesses, e isso deve começar por exigir do governo Lula que modifique a composição privatista atual do Ministério da Educação.

11. André Almeida Santos – No Estado da Bahia, governado há mais de 16 anos pelo partido dos trabalhadores - PT, ainda temos uma forte influência de organizações empresariais na formação docente. Entre elas, se destacam a Fundação Lemann e a Itaú Social. Como a senhora analisa essa entrada do empresariado, mesmo em governos que trazem, em si, propostas mais progressivas?

Amanda Moreira Silva - O empresariado de novo tipo na educação ganhou força justamente durante os governos, de frente popular. O Movimento Todos Pela Educação surgiu em 2006 e em 2007, emprestava o seu nome ao plano de Educação do governo. Desde então, esses setores seguiram se apropriando do fundo público, se inserindo sorrateiramente nas redes públicas estaduais e municipais, por meio de projetos e programas educacionais, construíram e determinaram a aprovação de reformas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular, a reforma do ensino médio, a base nacional de formação de professores, entre outras medidas. É quase uma ilusão acreditar que a atual composição do Ministério da Educação irá romper com essa dinâmica, no entanto, para enfrentar esse rumo que a educação pública brasileira vem tomando, há três décadas, precisamos de mobilização efetiva dos estudantes, profissionais da educação, entidades científicas e sindicatos.

12. André Almeida Santos - No Estado da Bahia, um dos modelos adotados é a utilização de avaliações externas. Destaco aqui, a prova aplicada no Ensino Médio, mas, elaborada pelo Sistema de Avaliação Baiano de Educação - SABE. Em termos federais, também temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Como a senhora analisa essas avaliações externas no Ensino Médio e quais as suas implicações para a escola pública?

Amanda Moreira Silva - Essas avaliações têm dado a dinâmica da educação, nas últimas décadas. **Elas propõem um modelo de educação meritocrática, baseada em metas** a fim de atingir índices nacionais e internacionais. Uma dinâmica que segue a agenda dos organismos internacionais do capital para a educação, tendo como propósito atingir os **objetivos estipulados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**, por meio do Pisa, o ranking internacional. As avaliações externas, impostas por essa visão econômica de educação, têm sido duramente criticadas por profissionais da educação que estão no chão da escola e por pesquisadores, pois elas induzem a uma educação neoliberal que contribui para a competitividade entre os pares, entre as escolas e entre redes de ensino. Além disso, essas avaliações são indutoras de fraudes, levam a uma educação minimalista e instrumental, por focar em Português e Matemática, esvaziam cada vez mais a formação dos estudantes, expropriam o saber dos professores e levam ao adoecimento desses profissionais.

13. André Almeida Santos - Alguns pesquisadores analisam que a Base Nacional Curricular trouxe uma perspectiva com forte viés neoliberal, focada nas demandas do empresariado. Para escamotear esse discurso, palavras como trabalhador, uberizado, terceirizado, plataformizado, informalizado, entre outras, foram



trocadas por empreendedor. Como a senhora analisa essa ideologia do sistema de tentar ocultar, em documentos oficiais, como a Base Nacional Curricular, essa nova morfologia do trabalho, com palavras como empreendedor?

Amanda Moreira Silva - A educação para o “empreendedorismo” tem dado a tônica das reformas educacionais recentes. A B3 Social, o braço social da bolsa de valores, tem um projeto educacional para as escolas públicas, baseado no tripé “Poupar, investir e empreender”, o Instituto Ayrton Senna possui projetos de empreendedorismo na educação; diversas outras fundações e institutos resolveram investir nesse caminho, tendo a BNCC e o Novo Ensino Médio como os mecanismos perfeitos para implementação de tal visão de educação. Os itinerários formativos estão incluindo microdisciplinas, disciplinas eletivas e “projetos de vida” como parte expressiva da carga horária dos estudantes, visando formar os futuros trabalhadores com essa mentalidade supostamente empreendedora, no sentido de serem burgueses de si mesmos e proletários de si próprios, ou seja, formar trabalhadores **uberizados, plataformizados, terceirizados, informais, com base na autoexploração, na resiliência e desresponsabilizando** o Estado da função de garantir direitos sociais e trabalhistas.

14. André Almeida Santos - Professora, existe alguma possibilidade de a plataformização ser implantada com professores efetivos ou eles se encontram à margem desse processo?

Amanda Moreira Silva - Há total possibilidade. Os professores efetivos não estão à parte da precarização que atinge os professores temporários, eventuais etc. É claro que são graus diferentes de precarização, mas isso não significa que os docentes concursados não sejam atingidos pela mesma dinâmica, em curso na educação. Hoje, a plataformização da educação é uma realidade, inclusive, ela vem combinada com a financeirização da educação básica, o que leva a um caminho muito preocupante para todos nós que defendemos uma educação pública de qualidade.



15. André Almeida Santos - O voucher abordado em seu livro: “Trabalho docente sob a lógica privatista empresarial” é uma das bandeiras de setores privatistas. Primeiro, gostaria que a senhora esclarecesse, ao nosso público, o que é essa “categoria”? Segundo, como voucher pode afetar a dinâmica da escola pública brasileira?

Amanda Moreira Silva - Os vouchers buscam drenar recursos públicos para o empresariado, configurando-se como mais um elemento das múltiplas formas de mercantilização e privatização da escola pública. Temos um exemplo no Chile, em que houve um

sucateamento das escolas públicas, concomitantemente, à política dos vouchers nas escolas privadas. A voucherização traz a ideia de “escolha”, pois os pais poderiam retirar os filhos das escolas públicas e colocá-los em instituições privadas, muitas vezes complementando o valor da mensalidade, implicando num apagamento da escola pública e na falta de investimento nessas instituições. Tivemos um obsessivo entusiasta da implementação dos vouchers como Ministro da Economia do governo Bolsonaro. Na sua perspectiva, a saúde e a educação deveriam ser comandadas por empresas privadas, por organizações sociais, e caberia ao Estado oferecer vouchers para a população acessar tais serviços, uma medida que contraria frontalmente a Constituição Federal. Felizmente, a intenção do privatista Paulo Guedes não prosperou e esse modelo não foi implementado, fortemente no Brasil.

16. André Almeida Santos - Voltando às questões da plataformização, durante a pandemia tivemos uma intensificação da liverização. Como essa liverização entra ou não, como uma das características da plataformização do trabalho docente?

Amanda Moreira Silva - A **plataformização do trabalho é um fenômeno que atinge diversos setores da classe trabalhadora**, a

nível global. No Brasil, as plataformas funcionam como um meio de agregar o trabalho informal e precário, que já é marca da nossa formação social. O trabalho docente, embora tenha suas especificidades, também sofre as influências do mundo do trabalho em geral, e hoje se situa também no contexto de plataformização. A proliferação de lives, a utilização de plataformas e o trabalho remoto, em geral, cresceram muito durante a pandemia. Esse período funcionou como um grande experimento para avançar com a sanha mercadológica, unindo o processo de financeirização com a plataformização da educação. Nesse sentido, produzir conteúdos para plataformas, inserir em nosso cotidiano de forma naturalizada a utilização de ferramentas oferecidas pelas Big Techs tem sido uma dinâmica que passou a fazer parte do nosso trabalho, sendo pouco questionada.



17. André Almeida Santos – Quais foram as mudanças que a pandemia trouxe para a universidade no campo da tecnologia?

Amanda Moreira Silva - Com o ensino remoto emergencial, realizado nas universidades públicas durante a pandemia, observamos uma mudança muito expressiva no desenvolvimento do trabalho nas universidades. Houve um aumento da utilização de serviços do oligopólio GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft), especialmente Google e Microsoft, que hoje

possuem convênios com mais de 80% das instituições de ensino superior brasileiras. O trabalho docente foi brutalmente modificado, trazendo uma imbricação entre trabalho e vida pessoal, uma docência onipresente nos diversos tempos e espaços, o custeio de todos os instrumentos de trabalho necessários para a realização do trabalho remoto, além de uma atomização crescente entre as pessoas. Ainda estamos sofrendo os impactos dessas mudanças, pois, embora o ensino presencial tenha retomado, muitos elementos trazidos pelo remoto permaneceram, o que tem gerado uma intensificação do trabalho muito flagrante.

18. André Almeida Santos – Qual é a agenda pós-moderna para a educação e para o trabalho docente? Como podemos nos contrapor a essa agenda?

Amanda Moreira Silva - As teorias pós-modernas são baseadas na negação da história e no pessimismo político, levando a um abandono das esperanças emancipatórias, que têm como base as “grandes narrativas”, especialmente o marxismo, considerado pelos pós-modernos como um modelo falido de explicação da realidade. Portanto, o pós-modernismo se estabelece num novo estágio da história do capitalismo de dominância financeirizada, sempre buscando a manutenção da ordem vigente. A agenda pós-moderna é permeada pela concepção de que há muitos tipos





diferentes de poder, opressão, identidade e "discurso", que acabam levando à ideia de que não há sistemas ou história suscetíveis de causalidade e que, por conseguinte, não podemos chegar às raízes dos muitos poderes que nos oprimem. Tudo isso reflete diretamente na formação dos sujeitos históricos. Com o intuito de harmonizar os interesses de manutenção da ordem em um momento de crise estrutural do capital, o empresariado, que atua na educação, busca exercer a hegemonia da classe burguesa e manter o consenso espontâneo da grande massa. Portanto, é fundamental discutirmos as transformações pelas quais passa a educação, hoje, assim como as ideias pós-modernas que a permeiam, para pensarmos em formas renovadas de intervenção, que auxiliem na construção de uma resistência ético-política.

19. André Almeida Santos – Professora, qual a diferença entre Ensino Remoto, Ensino Híbrido e Educação a Distância? Além disso, existe algo que se assemelha a essas “tipologias de ensino”?

Amanda Moreira Silva - São muitas diferenças. A Educação a Distância, em sua definição oficial, é uma modalidade educacional na qual os estudantes e os professores estão separados, física ou temporalmente, e por isso, se faz necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Propostas de ensino à

distância **existem no Brasil desde os anos 1960**, com a popularização das primeiras tecnologias de comunicação à distância. O **ensino remoto não é uma modalidade, ele foi instituído durante a pandemia**, como algo emergencial devido à necessidade do distanciamento social. Já em relação ao ensino híbrido, há uma incongruência, pois convencionou chamar assim o ensino remoto combinado com o presencial, no entanto, **o ensino híbrido é uma metodologia de ensino que vem importada dos Estados Unidos e que no Brasil dá a tônica do ensino**, nas organizações privado-mercantis de ensino superior, também, é uma metodologia fortemente defendida pela Fundação Lemann para ser implementada na educação básica.

20. André Almeida Santos – Professora, a senhora pode deixar uma mensagem a todos os trabalhadores e mais especificamente aos trabalhadores no campo da educação pública básica e superior?

Amanda Moreira Silva - A mensagem que eu gostaria de deixar evoca os muros de maio de 1968, na França: **“Sejamos realistas, exijamos o impossível”**. Digo isto, porque, hoje, lutar em defesa de uma educação pública, laica, de qualidade e socialmente referenciada parece quase uma utopia. São muitos tentáculos de diversas magnitudes envolvendo a educação brasileira, os

interesses mais escusos estão em jogo, o MEC, atualmente, está tomado pelos interesses empresariais, o capital financeiro busca invadir a educação básica, como fez com o ensino superior nas últimas décadas, e a plataformização da educação vem para



ajudar nessa sanha mercadológica.

No entanto, precisamos ser realistas, essa realidade não é impossível de mudar! Somos uma categoria extremamente numerosa, estamos em contato cotidiano com mais de 80% dos filhos e filhas da classe trabalhadora, que estão nas escolas públicas, temos sindicatos fortes e derrotamos eleitoralmente a extrema-direita no nosso país. Portanto, temos muito potencial. Nunca devemos abandonar o pessimismo da razão, afinal, somente compreendendo a realidade a fundo é que conseguiremos transformá-la. Neste sentido, somado a esse inventário da realidade, precisamos unir o otimismo à vontade, defender cotidianamente a nossa agenda para a educação pública, organizarmo-nos entre os nossos pares e lutar coletivamente com os instrumentos que temos disponíveis, no caso, os nossos sindicatos.

Apesar de estarmos vivendo todo um contexto de precarização, de intensificação e sobrecarga de trabalho, não podemos nos furtar ao bom combate. A subjetividade neoliberal

que paira na sociedade de conjunto impõe que sejamos cada vez mais individualizados, segregados, sofrendo sozinhos os efeitos da venda da nossa força de trabalho, seja para o Estado, seja para os patrões. Precisamos entender essa lógica em que estamos submetidos e buscar as alternativas coletivas, pois só elas são capazes de garantir as transformações de que precisamos.

21. André Almeida Santos - Agradecemos pela sua disponibilidade, para conceder essa entrevista. Além disso, deixamos aqui nossa admiração, respeito e carinho, pois a senhora é uma referência para todos os trabalhadores que lutam por melhores condições. Forte abraço e até a vitória! Terminamos com Marx: “Trabalhadores do mundo, uni-vos”.

Posfácio

Tive o privilégio de ter acompanhado, aprendido e saber denunciar e anunciar com os trabalhos *Diálogos Críticos* produzidos pela Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública – REDAP, em que este livro é o sexto deles, cuja ênfase recaiu sobre *a ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal*. Denunciar, através do conhecimento crítico, o processo e os sistemas de ações normativas e normatizantes deste período, no Brasil, de devastação da Educação nacional é inevitável. E é essa a *denúncia* que vem sendo feita pela REDAP ao enfatizar a lógica destrutiva da existência estratégica do capital em relação à Educação, um recurso dos atores hegemônicos, cujas *normas* se constituem em um condicionador da (des)ordem da dispersão de racionalidades neoliberais que influenciam direta e indiretamente na organização da escola, da universidade, da formação e do trabalho (não apenas docente) e sua (re)produção social.

Com esta obra, refletiu-se sobre o sentido e os efeitos da ideologia do capital através do seu processo de mercantilização da

educação nacional, chamando a atenção para a *necessidade da utopia* e da construção de *inéditos viáveis* contra às políticas educacionais em voga no Brasil e suas variantes já implementadas em *sistemas de objetos e sistemas de ações* em diversos lugares do território nacional.

A utopia é necessária “[...] porque, não “domesticando” o tempo, recusa um futuro pré-fabricado que se instalaria automaticamente, independente da ação consciente dos seres humanos. Utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da *libertação das classes oprimidas*, se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica na *dialetização da denúncia e do anúncio*, que têm na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo” (Freire, 1981, p. 48; destaques meus). Portanto, “[...] quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não se faz na desafiante unidade da denúncia e do anúncio, é porque o futuro perde sua real significação ou porque se instala o medo de viver o risco do futuro como superação criadora do presente que envelhece” (Idem *ibidem*).

A denúncia e o anúncio dos *Diálogos Críticos*, e em particular nesta obra, não são palavras vazias, mas compromisso histórico. A denúncia da devastação da Educação nacional pela *ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto*

neoliberal evidencia a exploração de uma classe por outra e isso exige, por um lado, cada vez maior conhecimento científico de tal processo e, de outro, o anúncio de novas possibilidades que “[...] demanda uma teoria da ação transformadora da sociedade denunciada” (Freire, 1981, p. 48), seja no campo, seja na cidade, no território nacional.

Por essa razão, a obra nos chama ao futuro como tarefa de libertação que tem que ser construído, assim como nos já convidou Freire (1981). Sua ideia do “inédito viável” diz respeito ao futuro como tarefa a ser construída. O futuro é o ter que fazemos, é o vir a ser, que não se faz sem projeto, sem anúncio, sem pressupor a denúncia da realidade injusta, opressora; não se faz sem a coletividade que abala a ordem social estabelecida, podendo alterá-la pela raiz através da luta coletiva que desmantela as tendências neoliberais de individualização da vida e do trabalho. Dessa forma, o “[...] ‘inédito viável’, isto é, a futuridade a ser construída” é o que este livro procurou instigar em você leitor e profissional da educação. Assim, “a concretização do ‘inédito viável’, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis.” (Freire, 1981, p. 109).

A denúncia e o anúncio que foram aqui apontados pelas/pelos autoras/autores nos convidam a resistir à política fascista ultraneoliberal no Brasil, em que a Educação nacional e seus *sistemas de objetos* são imperiosamente impostos a assumirem cada vez mais um *sistema de ações* de obediência ao capital e a seus *aparelhos privados de hegemonia empresariais* (Leher, Santos, 2023) impetrados no MEC e no Congresso Nacional. Por essa razão, este livro evidencia que “quanto mais somos capazes de desvelar a razão de ser de porque somos como estamos sendo, tanto mais nos é possível alcançar também a razão de ser da realidade em que estamos superando assim a compreensão ingênua que dela possamos ter” (Freire, 1981, p. 72), pois como diria Santos (2010, p. 17) vivemos “[...] num mundo confuso e confusamente percebido”. E, nesse sentido, “para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isso significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana” (Santos, 2008, p. 115).

O processo enquanto uma das “[...] velhas categorias filosóficas e velhas categorias analíticas [...]” (Santos, 1988, p. 13) da totalidade, refere-se a “[...] uma ação contínua, desenvolvendo-

se em direção a um resultado qualquer, implicando conceito de tempo (continuidade) e mudança” (Santos, 2008a, p. 69), que somadas às demais mencionadas em cada capítulo desta obra dão compreensão da natureza constitutiva da devastação da Educação nacional, no sentido de que é possível se conhecer as *normas* e as *formas-conteúdos da ideologia do capital e da mercantilização da educação no contexto neoliberal*.



A norma é *uma categoria de análise fundamental da ideologia do capital e da mercantilização da educação*, pois é um dos eixos estruturantes da razão de ser da forma-conteúdo criminosa como está sendo a Educação em nosso país e da maneira como nossa juventude vem sendo forma(ta)da enquanto (re)produção social e de como vem se dando a formação de educadores(as). Enquanto leis, regras, decretos, resoluções criadas pelo Estado e suas instituições, as normas regulamentam as ações dos sujeitos nos lugares, nos territórios. Refletir sobre elas ajuda no desvelamento dos processos pelos quais hoje passa a Educação, pois através delas percebe-se como as ideologias se desdobram em ações e estas em racionalidades. Dessa forma, norma é aqui entendida como as ações políticas e/ou institucionais, criadas e implementadas para regular a Educação, dando-a uma racionalidade e funcionalidade – a do capital neoliberal.

Junto com a norma, a noção de forma-conteúdo, possibilita se compreender que a totalidade ideológica do capital só se realiza de forma seletiva mediante uso dos lugares, das instituições e de seus conteúdos. De acordo com Santos (2009, p. 124-125), “pessoas, coletividades, classes, empresas, instituições se caracterizam, assim, por tais efeitos de especialização”. Para Santos (2009, p. 103), “a ideia de forma-conteúdo une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito [...]”.

Portanto, a compreensão disso possibilita perceber que as formas de desumanização no contexto da *ideologia do capital e da mercantilização da educação* estão intensificadas e a Educação cada vez mais devastada, pois é parte desse processo, aqui nesta obra denunciada. Isso evidencia a luta entre classes, o que requer de todos/todas nós a tomada de posição diante as características dos processos educativos sob a égide da *ideologia do capital e da mercantilização da educação no contexto neoliberal*, pois há projetos de sociedade em disputa, sendo a Educação, nesse contexto, extremamente disputada. Precisamos defendê-la nesse movimento contraditório, combatendo seu uso como ferramenta do capital e da política neoliberal, resistindo e defendendo práticas e concepções que mostrem à sociedade que há outra

forma de fazer **Educação, outras finalidades, com** criação pedagógica coletiva e elaboração teórica rigorosa.

Prof. Dr. José Erimar dos Santos

Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)

Referências

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SANTOS, Milton. O espaço geográfico como categoria filosófica. **Terra Livre**, São Paulo, n. 5. AGB, 1988. p. 9-20.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008. (Coleção Milton Santos; 11). 176 p.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008a. (Coleção Milton Santos; 12).

SANTOS, Milton **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo, Ed. Edusp, 2009. (Coleção Milton Santos; 1).

SANTOS, Milton **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2010. 176 p.

Autores(as) e Organizadores(as)

Ana Elisa Antunes de Oliveira

Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba/Uniube. Possui mestrado em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB (2019). Graduação em Educação do Campo pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFGM (2015), com habilitação na área de Ciências Sociais e Humanidades. Possui pós graduação em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas/FSULDEMINAS. Formação Técnica pela UNIMONTES no Curso Técnico de Meio Ambiente. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade -Gepemdecc, vinculado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB. Coordenadora Territorial no Programa de Formação de educadores do Campo (Formacampo) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UESB), em parceria com a UESC, UFRB, UNEB, UNDIME, UNCME e redes municipais de educação. Atua como tutora na Diretoria de Educação Aberta e a Distância - DEAD/UFVJM no curso de Pedagogia. Servidora efetiva na rede Estadual de Educação de Minas Gerais como professora da Educação Básica e Assistente Técnico de Educação.

<https://orcid.org/0000-0002-3083-1628>

André Almeida Santos

Licenciado em Pedagogia: Habilitação em Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC - X), licenciado em História na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC - X) e Licenciado em Filosofia (UNIASSELV). 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 da Bahia desde 2019 e atua no Conjunto Penal em Teixeira de Freitas. Faz parte da direção da APLB/Sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras da Rede Pública Municipal e Estadual na Delegacia Extremo Sul, sendo vice-diretor e responsável pelo Departamento de Imprensa e Comunicação. Tem experiência como professor no curso da pós-graduação em Educação do Campo - PGEDUCAMPO na Universidade do Estado da Bahia UNEB/Campus - X. É membro da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública- REDAP.

<https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

Antônia Euza Carneiro de Sousa

Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia (1998). Possui especialização em História, Cultura Urbana e Memória pela Universidade do Estado da Bahia (2007), em Planejamento Educacional pela UNIVERSO (2000) e em Gestão Educacional pela UNILATUS (2014). Tem experiência na área de Educação desde 1987, já lecionou em todas as séries da Educação Básica. Atualmente é professora de História no Ensino Fundamental II no Colégio Gilberto Dias Miranda da rede Municipal de Jacobina, atuando também na rede estadual da Bahia lotada no Colégio Estadual de Quixabeira como Regente de Classe em turmas do Ensino Médio e do Tempo Formativo III na Educação de Jovens e Adultos, na Área de Ciências Humanas.

<https://orcid.org/0000-0002-0334-8729?lang=pt>

Arlete Ramos dos Santos

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). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB) e da Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, políticas educacionais, educação de jovens e adultos, movimentos sociais do campo e Plano de Ações Articuladas (PAR), pandemia. Desenvolve pesquisas sobre o PAR e a BNCC, e os reflexos da pandemia. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc/CNPq), Coordenadora da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais - RedePECC-MS. Coordenadora do Programa Formação de Educadores do Campo - Formacampo/UESB. Membro da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP). Pesquisadora do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), no GT Capitalismo digital. Bolsista Produtividade em pesquisa do CNPq Nível 2.

<https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

Átila de Menezes Lima

Professor Adjunto A classe C, Nível III da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia PROPGEIO da Universidade Estadual do

Ceará - UECE. Mestre e graduado em Geografia (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Fui Professor substituto da Universidade Estadual do Ceará. Também tive experiência lecionando na rede Estadual de ensino, lecionando na Escola de Ensino Fundamental e Médio Estado do Pará e na Escola Estadual Jenny Gomes. Membro da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública - REDAP. Líder dos Grupos de pesquisas do Cnpq ? Geografia, trabalho e ontologia do ser social: estudos sobre a essência da relação sociedade-natureza - GTOSS e do grupo- A Geografia histórica da espacialização das forças produtivas no Nordeste brasileiro de meados do século XX ao início do século XXI e seus rebatimentos sócioespaciais. Tenho desenvolvido estudos no campo da Geografia Humana com ênfase na Geografia Histórica, História do Pensamento geográfico, geografia econômica, reestruturação produtiva e do capital, Geografia do trabalho, Epistemologia, Geografia Política e Geopolítica, Geografia urbana, Geografia agrária, Formação Econômica e Territorial, geografia regional com ênfase ao Nordeste brasileiro, movimentos sociais e Ensino da Geografia com ênfase na análise crítica dos currículos e bases curriculares. Para além da Geografia, venho ampliando a leitura do ser social a partir da ontologia do ser social e estudos sobre o método ontogenético e sistemático-abstrato e estudos de Economia Política.
<https://orcid.org/0000-0003-1140-3465>

Celi Nelza Zulke Taffarel

Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1993) e, Pós-doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha, (1999). Professora na Universidade Federal de Pernambuco (1977-1999). Atuou em Curso de Graduação e Especialização da UFPE onde orientou Iniciação Científica e, atuou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (1994-2000) onde orientou 20 Dissertações de Mestrado. Professora Titular da Universidade Federal da Bahia (2000). Atuou na Graduação em Educação Física, Pedagogia e Educação do Campo da FAGED/UFBA. Orientou 50 Dissertações de Mestrado e 45 Teses de Doutorado. Em

andamento 6 dissertações de mestrado e 5 teses doutorado. Supervisora de 07 Pós-doutorandos. Professora Visitante da UFAL/Arapiraca no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP 2022-2023). Professora Visitante da UESC. Contribuições em 70 publicações em periódicos e livros como autora, co-autora de artigos e capítulos. Artigos Publicados em periódicos Qualis A e B. Pesquisadora Executora do Diagnóstico Nacional do Esporte com Financiamentos do FINEP e CNPQ. Pesquisadora de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Educação Física (2008-2011), Educação do Campo (2018-2021). Foi diretora da FAGED/UFBA (2008-2012). Foi Coordenadora do Projeto Piloto de Educação do Campo da UFBA (2008-2013). Coordenadora da Ação Escola da Terra Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo (2016-2022), coordenou o PRONERA/UFBA. Membro do Fórum Estadual de Educação e Educação do Campo. Presidente do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE) (1998-1992). Coordenou a ANFOPE Nordeste (2018-2019). Secretaria Geral ANDES-SN (2002-2004). Parecerista de periódicos nacionais e internacionais e parecerista da CAPES e CNPQ. Coordenadora de intercâmbio e cooperação internacional com Alemanha, Portugal, Itália e Espanha. Compôs a Comissão Nacional do PRONERA/INCRA/MDA.

<https://orcid.org/0000-0003-3593-4279>

Cláudia Batista Silva

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia, pós-graduada em: Gestão e Orientação Educacional pela Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia Darwin, Gestão Educacional pela rede Pitágoras, Ciências da Educação pela Faculdade Afirmativo, Especialista em Alfabetização e Letramento pela UNEB - Universidade do estado da Bahia. Atua como coordenadora pedagógica da SEMED. Foi orientadora de estudos do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e Coordenadora regional Multiplicadora do PNAIC no Território Velho Chico. Apresenta experiência em coordenação escolar

do Ensino Fundamental I e Educação Infantil. Possui relato de experiência publicado em periódicos com ênfase em matemática e campo aditivo no Ensino Fundamental I, formação continuada de professores alfabetizadores, leitura e escrita, entre outros. escreveu os livros de literatura infantil "A Serpente Emplumada e a Onça", "A Lei Chegou na Casa da Bicharada" e "Os Cachinhos de Bia".

<https://orcid.org/0000-0002-9307-0707> ***Cristiane Ferreira de Souza França***

Graduada em Geografia, nas modalidades licenciatura (2009) e bacharelado (2010). Fez parte do Programa de Educação Tutorial PET/Geografia/UECE entre 2006 e 2009. Integrante do Laboratório de Estudos Urbanos e da Cidade - LEURC desde 2008. Mestre (2011) e Doutora (2017) pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UECE PROPGeo/UECE. Foi professora celetista da UECE, vinculada ao Centro de Ciências e Tecnologia - CCT, lotada no Curso de Geografia no período de 2011 a 2013 e de 2019 a 2021. Desde novembro de 2021 exerce docência na Universidade Vale do Acaraú - UVA, como professora celetista, vinculada ao curso de Geografia (licenciatura e bacharelado). Integrante da Diretoria da Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB, seção Fortaleza, gestão: "Caminhando contra o vento" (2020-2022). Integrante da Rede Diversidade e Autonomia da Educação Pública - REDAP.

<https://orcid.org/0000-0003-4597-9569>

Gustavo Araújo Batista

Graduação em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU; 1997-2001); graduação incompleta em Filosofia pela mesma universidade (UFU; 1998); graduação em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER; 2021-2022); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU; 2002-2003). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP; 2005-2008). Pós-Doutorado em Educação pela sua alma-mater (UFU; 2010-2011). Professor na Universidade de Uberaba

(UNIUBE; desde 2009) e no Centro Universitário Mário Palmério (UNIFUCAMP; desde 2002). Tem experiência docente tanto na graduação quanto na pós-graduação, além de pesquisa na pós-graduação stricto sensu em Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação (relações entre Educação e Filosofia). De 2011 a 2015, atuou como Pesquisador da REDECENTRO (Rede de Pesquisadores sobre o Professor da Região Centro-Oeste). A partir de 2015, passou a figurar entre os membros acadêmicos do ATINER (Athens Institute for Education and Research - Instituto de Atenas para Educação e Pesquisa), na Divisão de Pesquisa de Artes e Humanidades (Arts & Humanities Research Division).

<https://orcid.org/0000-0002-8528-3833>

Ilma da Silva Cabral

Doutoranda em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA; Especialista em Tecnologias Educacionais pelo Instituto Federal do Paraná- IFPR e em Docência do Ensino Superior pela ABEC/Fundação Visconde de Cairu; docente efetiva do Instituto Federal Baiano, Campus Senhor do Bonfim. Atuou como Coordenadora de Formação dos Profissionais em Educação no Instituto Anísio Teixeira/IAT- Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), Assessoria Técnica do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente da Bahia- FORPROF/Ba e Coordenação e organização geral do Plano de Formação Inicial de Professores do Estado da Bahia (PARFOR-BA); Atuou na Assessoria Técnica na Superintendência de Educação Profissional-SUPROF/Secretaria de Educação (BA), desenvolvendo ações na elaboração de currículos em nível médio e subsequente integrados à educação profissional e de formação docente com Projetos de Especialização na Área de Educação e Gestão da Educação Profissional em parceria com a Universidade do Estado da Bahia-UNEB; Atuou na Coordenação da Especialização na área de Atividade Física e Saúde, na modalidade EaD pela Universidade Federal da Bahia - UFBA

e em apoio e organização de cursos EaD em projetos com Universidades Públicas e Secretaria da Educação.

<https://orcid.org/0000-0002-1317-3088>

Irinaldo Deodato Silva

Doutor em Educação pelo PPGE/FACED/UFBA. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE - Mestrado e Doutorado, FACED - UFBA. Possui graduação em Educação Física - Licenciatura, pela Universidade Federal de Alagoas / Campus Arapiraca; é especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, pela Universidade Federal da Bahia; é colaborador na UFAL Campus Arapiraca como componente da Rede LEPEL. Professor de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Alagoas.

<https://orcid.org/0000-0003-1827-1549>

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Gestão Pública Contemporânea e graduada em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia na qual é Professora Adjunta no Campus VII - Senhor do Bonfim, onde coordena o Curso de Especialização em Educação do Campo. Pós-doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco. Coordena a Pesquisa "A BNCC no controle da educação pública: mecanismos neoliberais para conter as perspectivas educacionais emancipatórias", através do grupo de pesquisa Educação do Campo Trabalho Contra-hegemonia e emancipação humana. É Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (UNEB/UNIVASF/UFRPE). É membro fundadora e articuladora da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública - REDAP. Membro do Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire - CADCDT/UNEB; Membro

da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais -Rede PECC-MS; Membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. Foi Coordenadora do Colegiado de Pedagogia do Campus VII (2012 a 2014); coordenou o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial - NEDT (2015-2016); pesquisadora nas áreas de Educação do Campo, Educação contextualizada no Semiárido; Escolas Multisseriadas; Educação e Desenvolvimento Territorial; Cultura Digital, Currículo, Gestão e Políticas Educacionais.

<https://orcid.org/0000-0002-6834-8842>

Janeide Bispo dos Santos

Pós-doutora em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia, Especialista em Pedagogia Histórico-crítica (UFBA), Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (Campus XI - Serrinha), desenvolve atividades no curso de Geografia. Também é professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES). É líder do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE) da UNEB Campus XI e membro do Grupo A Geografia dos Assentamentos nas Áreas Rurais (GEOGRAFAR) IGEO/UFBA. Também é professora de Geografia da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Tem experiência nas áreas de Geografia e Educação com atuação nas problemáticas significativas, a saber: formação de professores, ensino de geografia, políticas públicas, trabalho pedagógico, pedagogia histórico-crítica e Educação do Campo.

<https://orcid.org/0000-0002-4551-2232>

João César Abreu de Oliveira Filho

Professor efetivo de Geografia Humana do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE-Campus Fortaleza), Vice-coordenador do NAPNE (Campus Fortaleza). Foi Presidente da Associação de Geógrafos Brasileiros - AGB - Fortaleza (Gestão 2018-2020). Doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE/ProPgeo (2016). Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2014) e Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Regional do Cariri - URCA/CE (2011). Foi Professor efetivo da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Vice-Presidente do Sindicato dos Docentes da Univasf (SINDUNIVASF/ANDES), Professor Substituto da Universidade Estadual do Ceará - UECE (FAFIDAM) e professor efetivo da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Questão Agrária, Epistemologia da Geografia, Geografia Urbana, Ensino de Geografia e Educação. Pesquisa na área de Movimentos Sociais, Teologia da Libertação, Igreja Católica, Educação do Campo, Educação Popular, Escola, Produção do espaço, Associações de Bairros, Luta pela moradia, Luta pela terra, conflitos no campo e na cidade, Estado e políticas públicas. É coordenador e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Geografia, Educação e Movimentos Sociais (GEMS), vinculado ao CNPq.

<https://orcid.org/0000-0002-4551-2232>

José Erimar dos Santos

Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) (2005-2009). Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (2010-2012). Doutor em Geografia por esta mesma universidade (2013-2015). É professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas (DCH), do Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas (CCSAH), da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana trabalhando, principalmente, com os seguintes temas: Usos do Território; Semiárido Brasileiro; Desigualdades Socioespaciais; Dinâmica Territorial;

Circuitos da Economia Urbana, Epistemologia da Geografia; Ensino de Geografia; Educação e Escolas do/no Campo. Leciona e desenvolve Pesquisas e atividades de Extensão no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFERSA. Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas: Observatório das Desigualdades Socioespaciais, Dinâmicas Territoriais e Usos do Território no Semiárido Brasileiro, CNPq/UFERSA. Integra a Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP). É Coordenador de Área do PIBID Educação do Campo da UFERSA. Coordenou o Programa Institucional de Residência Pedagógica da UFERSA de 04/2018 a 06/2019. Exerceu função administrativa de Pró-Reitor Adjunto de Graduação da UFERSA no período de junho de 2019 a agosto de 2020.

<https://orcid.org/0000-0002-3909-2729>

José Romildo Pereira Lima

Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (2020), graduado em Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia (2010) e em Normal Superior pela Universidade Norte do Paraná (2007). Atua como professor no Centro Educacional Nilton Oliveira Santos (CENOS), Santaluz Bahia e no Colégio Municipal Carlos Raimundo Mota (CMCRM) no município de Araci - Bahia. Tem experiência em Coordenação pedagógica, Vice direção escolar e na Educação de Jovens e Adultos, com ênfase em Matemática.

<https://orcid.org/0000-0003-1961-1816>

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Possui graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2008). 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. Desenvolve e orienta pesquisas na área de

Formação de Professores. Coordena o grupo de pesquisa GEPFAPe - Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos. Pós-doutorado na Universidade de Campinas/Faculdade de Educação sob a supervisão do professor Dr. Luiz Carlos de Freitas. Coordenadora do GT-08 - Formação de professores da Anped. Faz parte do Conselho Nacional da IGS - Internacional Antonio Gramsci Society (Gestão 2022-2024). Membro da Diretoria ampliada da Anfope. Pesquisadora Produtividade do CNPq. Professora Visitante Sênior na Universidade de Cagliari (Università degli Studi di Cagliari)

<https://orcid.org/0000-0002-9808-4577>

Lorena Ferreira de Souza Almeida

Doutora e Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Dinâmica Territorial e Socioambiental do Espaço Baiano e Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Integrante do Grupo de Pesquisa Dinâmica dos Territórios (DIT), do Laboratório Estado, Território e Desenvolvimento - LESTE do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal da Bahia. Vinculada à Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública - REDAP. Coordenadora do Laboratório de Ensino de Geografia e Professora Adjunta da área de Ensino do Colegiado de Geografia da Universidade do Vale do Rio São Francisco - UNIVASF, Senhor do Bonfim/BA. Possui pesquisas associadas à Geografia Humana e Ensino de Geografia. Atualmente trabalha com os componentes curriculares: Estágio Supervisionado, Educação do Campo, Categorias e Conceitos da Geografia, Espaços Não Formais, Currículo e Diversidade Humana e Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, tem se debruçado nas pesquisas sobre o Ensino de Geografia e a Pedagogia Histórico Crítica.

<https://orcid.org/0009-0003-2478-4575>

Maria Jucilene Lima Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (2015); Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2006); Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação; Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1996). É Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. É Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED/UNEB - Campus XIV). Atuou como vice-coordenadora do MPDE - Campus XIV (2018-2020). Atua como Coordenadora do Curso de Bacharelado em Agroecologia, biênio (2022 - 2024). Integra a Coordenação Colegiada do Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (CAECDT/UNEB). É líder do Grupo de Pesquisa Educação do Campo: Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação Humana (GPEC/UNEB/CAECDT). Integra o Grupo de Articulação da Educação do Campo da UNEB. E, também, o Grupo de Pesquisa Formação, Experiência e Linguagem (FEL - Campus XIV). Participa da Rede UNIVERSITAS que congrega pesquisadores do GT Política de Educação Superior/ ANPED (Expansão da Educação Superior no Campo) Sub 7. É afiliada a Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais -Rede PECC-MS e à Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública - REDAP. Desenvolve pesquisas na área de Educação do Campo; Formação de Educadores; Organização do Trabalho Pedagógico em espaços escolares e não escolares; Profissão e Profissionalidade docente.

<https://orcid.org/0000-0002-0456-3842>

Marize Souza Carvalho

Possui Licenciatura em Ciências Sociais (1994), Bacharelado em Antropologia (1996), Mestrado (2005) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2011). Atuou como consultora de programas e ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) - Ministério da Educação (2006). Atualmente é Professora Adjunto C3 da Faculdade de Educação/UFBA, docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da

Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas - Mestrado Profissional em Educação/MPED/UFBA; Vice Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC); Membro pesquisadora da Rede de Ensino, Pesquisa e Extensão da Educação Profissional e Tecnológica Pública da Bahia e da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública ? REDAP. Tem experiência na área de Ciências Humanas, com ênfase em Educação, Planejamento e Desenvolvimento Curricular, atuando nos seguintes temas: Currículo, Formação de Professores, política educacional, Legislação Educacional, Educação do Campo, Educação Profissional e Tecnológica.

<https://orcid.org/0000-0001-5055-2725>

Pedro Henrique Ferreira de Melo

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas (Campus Arapiraca) em 2024. Graduado em Educação Física (Bacharelado) pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa - FERA em 2021. Pós-graduado em Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa - FERA em 2016. Graduado em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade Federal de Alagoas (Campus Arapiraca) em 2016. É servidor público no município de Major Izidoro - AL na função de professor de Educação Física desde 2021. Atua como docente na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas desde 2018, sendo que a partir de 2022 leciona como servidor público efetivo. Ensinou no curso de Educação Física pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Boa Esperança - FAFIBE 2017-2019. Atuou como docente de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação e Esporte em Arapiraca - AL em 2016 e de 2018-2019. É integrante da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte Lazer - LEPEL (UFAL/Campus Arapiraca) desde 2012.

<https://orcid.org/0000-0002-0473-1420>

Roseli Salete Caldart

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1982), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1986) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Atualmente é assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e coordena o curso de Licenciatura em Educação do Campo, parceria Iterra-UnB-MEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais do campo, educação, escola, pedagogia do movimento, educação do campo.

Tihara Rodrigues Pereira

Graduada em Pedagogia com habilitação em Gestão e Docência em Processos Educativos pela Universidade do Estado da Bahia UNEB (2012). Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica Institucional e Hospitalar pela Faculdade Católica de Anápolis (2013) Alfabetização e Letramento Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2018). Professora efetiva da rede municipal em Bom Jesus da Lapa - Bahia, desde 2008. Atuou como Coordenadora Regional do Programa PNAIC com estudos acerca da Alfabetização e Letramento (2017); Coordenadora de Turmas do Programa Todos Pela Alfabetização TOPA (2015). Atualmente é Coordenadora de Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa - Bahia. Atua como Tutora do curso de Licenciatura em História/Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), desde 2016 Possui experiência na docência na Educação Básica nas escolas do campo, em Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Formação de Professores/as Alfabetizadores/as PNAIC, Formação de Professores para atuar no Programa Todos Pela alfabetização (TOPA). Temas abordados em pesquisas: Leitura e Escrita, Educação Infantil, Formação Continuada de Professores/as da educação básica, Alfabetização

e Letramento, Mídias na Educação, Currículo. Integrante do Grupo de Estudos As abordagens do Materialismo Histórico Dialético na Pesquisa em Educação, na UNEB, Campus XVII, desde 2018. Cursa a Disciplina Especial Educação do Campo e Popular como Política Pública, pelo Programa de Pós-graduação em Nível de Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

<https://orcid.org/0000-0002-9641-2776>

Coletânea Diálogos Críticos, v. 6: A ideologia do capital [...]

DIA COLETÂNEA
LO
REDAP **GOS**
CRÍTICOS
VOLUME 6

