

RETRATOS DA  
**ESCOLA**



**Dossiê**

**Ataques à educação: um  
balanço de perdas e danos**

## Entidades Filiadas à CNTE

AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação  
APEOC/CE - Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará  
APEOESP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo  
APLB/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia  
APMC/PR - Sindicato Dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo  
APMI/RS - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí  
APP/PR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná  
ASPROLF/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas  
CPERS/RS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação  
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul  
SAE/DF - Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal  
SIMMP/VC/BA - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista  
SIMPERE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife  
SINDEDUCAÇÃO - Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luis/MA  
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju  
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo  
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará  
SINDTEC/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina  
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais  
SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho  
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo  
SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda  
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal  
SINPROCAN/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas  
SINPROEEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão  
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes  
SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria  
SINPROSUL/PI - Sindicato dos Professores Municipais do Extremo Sul do Piauí  
SINSEPEAP - Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá  
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí  
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte  
SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina  
SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre  
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas  
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas  
SINTEFRAMO - Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato  
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás  
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa  
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso  
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba  
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco  
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará  
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima  
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande  
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia  
SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon  
SINTESE/SE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe  
SINETET/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins  
SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso  
SISMMAP/PR - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá  
SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária  
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari

# **Revista Retratos da Escola**

v.13, n.27, setembro a dezembro de 2019.

## **DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2017/2021)**

### **Presidente**

Heleno Araújo Filho (SINTEPE/PE)

### **Vice-Presidente**

Marlei Fernandes (APP/PR)

### **Secretária de Finanças**

Rosilene Corrêa Lima (SINPRO/DF)

### **Secretária Geral**

Fátima Aparecida da Silva (FETEMS/MS)

### **Secretário de Relações Internacionais**

Roberto Leão (APEOESP/SP)

### **Secretário de Assuntos Educacionais**

Gilmar Soares (SINTEP/MT)

### **Secretário de Imprensa e Divulgação**

Luiz Carlos Vieira (SINTE/SC)

### **Secretário de Política Sindical**

Rui Oliveira (APLB/BA)

### **Secretária de Formação**

Marta Vanelli (SINTE/SC)

### **Secretária de Organização**

Beatriz Cerqueira (SIND-UTE/MG)

### **Secretária de Políticas Sociais**

Ivonete Almeida (SINTESE/SE)

### **Secretária de Relações de Gênero**

Berenice D'Arc Jacinto (SINPRO/DF)

### **Secretária de Aposentados e Assuntos Previdenciários**

Selene Michielin (CPERS/RS)

### **Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos**

Gabriel Pereira Cruz (SINPRO/DF)

### **Secretária de Saúde dos Trabalhadores em Educação**

Francisca da Rocha (APEOESP/SP)

### **Secretário de Assuntos Municipais**

Cleiton da Silva (SINPEEM/SP)

### **Secretário de Direitos Humanos**

José Christovam Filho (SINDIUPES/ES)

### **Secretário de Funcionários da Educação**

José Carlos do Prado (AFUSE/SP)

### **Secretária de Combate ao Racismo**

Iêda Leal (SINTEGO/GO)

### **SECRETARIA EXECUTIVA**

Ana Cristina Guilherme (SINDIUTE/CE)

Edmilson Camargos (SAE/DF)

Girlene Lázaro da Silva (SINTEAL/AL)

Joaquim Juscelino Linhares (APEOC/CE)

José Valdivino de Moraes (APP/PR)

Luiz Carlos Paixão (APP/PR)

Luiz Veronezi (CPERS/RS)

Manoel Rodrigues (SINTE/RO)

Odeni de Jesus da Silva (SINTE/PI)

Raimundo Oliveira (SINPROESEMMA/MA)

Rosana Souza do Nascimento (SINTEAC/AC)

Valéria Conceição da Silva (SINTEPE/PE)

### **Coordenador do Despe**

Mario Sergio Ferreira de Souza (PR)

### **Coordenador do Coletivo da Juventude**

Valdeir Pereira (MT)

### **DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA**

Alessandro Souza Carvalho (APEOC/CE)

Antônio Lisboa Amancio Vale (SINPRO/DF)

Carlos de Lima Furtado (SINTEI/TO)

Dóris Regina Nogueira (SINTERG/RS)

Jonaldo Tomaz (SINTE/RN)

Ísis Tavares (SINTEAM/AM)

Marco Antônio Soares (APEOESP/SP)

Maria Marleide Matias (SINTE/RN)

Marilda de Abreu Araújo (SIND-UTE/MG)

Marilene dos Santos Betros (APLB/BA)

Nelson Galvão (SINPEEM/SP)

Odíssia Carvalho (OPOSIÇÃO SEPE/RJ)

Veroni Salete Del Ré (APP/PR)

### **CNTE**

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.

CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003

E-mail: [cnte@cnte.org.br](mailto:cnte@cnte.org.br) > [www.cnte.org.br](http://www.cnte.org.br)

### **CONSELHO FISCAL - TITULAR**

Antônia Benedita Costa (SINPROESEMMA/MA)

Edson Rodrigues Garcia (CPERS/RS)

Ivaneia de Souza Alves (SINSEPEAP/AP)

José Teixeira da Silva (SINTE/RN)

Ornildo Roberto de Souza (SINTER/RR)

### **CONSELHO FISCAL - SUPLENTE**

Edivaldo Faustino da Costa (SINTEP/PB)

Fábio Henrique Matos (SINTE/PI)

Francisca Ribeiro da Silva (SINTE/PI)

## **REVISTA RETRATOS DA ESCOLA**

### **Editora**

Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

### **Comitê Editorial**

Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília

Juçara M. Dutra Vieira – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás

Márcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco

Roselane Fátima Campos – Universidade Federal de Santa Catarina

Vera Lúcia Bazzo – Universidade Federal de Santa Catarina

### **Conselho Editorial Nacional**

Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá

Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Armanda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas

Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação- MT

Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia

Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina

Ednacieli Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia

Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília

Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas

Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás

Jacques Therrien – Universidade Federal do Ceará

João Antônio Cabral de Monlevade – Universidade Federal de Mato Grosso

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí

Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre

Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Malvina Tuttmann – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás

Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Marília Gouvea de Miranda – Universidade Federal de Goiás

Marilsa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia

Miriam Fábria Alves – Universidade Federal de Goiás

Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Mônica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olgaises Cabral Maués – Universidade Federal do Pará

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande

Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo

Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas

Zenilde Durlin – Universidade Federal de Santa Catarina

### **Conselho Editorial Internacional**

Almerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcántara Santuario- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Beatriz Muhorro Manjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.

Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.

Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.

Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clacso, Argentina.

Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.

Jenny Assael- Universidade do Chile, Chile.

Juan Arancibia Córdova- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Luiz Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.

Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.

Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.

Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Maria Verónica Leiva Guerrero- Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.

Miguel Ángel Duhalde- Ctera, Argentina.

Miriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Omar Orlando Pulido Chaves- Universidade Nacional de Colômbia, Colômbia.

Pedro González López- FE.CCOO, Espanha.

Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.

Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.

Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

# Revista Retratos da Escola

v.13, n.27, setembro a dezembro de 2019.

ISSN 2238-4391

R. Ret. esc.	Brasília	v. 13	n. 27	p. 593-834	set./dez. 2019
--------------	----------	-------	-------	------------	----------------

© 2019 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

**Coordenação da Esforce**

Gilmar Soares Ferreira

**Editora**

Leda Scheibe (UFSC)

**Editor Técnico**

Diego Schibelinski (UFSC)

**Copidesque**

Eliane Faccion (português)

**Traduções dos resumos**

Polyanna Miranda (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

**Foto de capa**

Nelson Almeida / AFP

**Editoração**

Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <[revista@esforce.org.br](mailto:revista@esforce.org.br)>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.  
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 13, n. 27, set./dez. 2019. – Brasília: CNTE, 2019-

Semestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em:  
<<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5  
CDU 37(05)

**Revista Indexada em:**

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

**EDITORIAL**

Um balanço de perdas e danos ..... 599  
*Comitê Editorial*

**DOSSIÊ**

Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil ..... 607  
*Dirce Zan e Nora Krawczyk*

Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo? ..... 621  
*Erasto Fortes Mendonça*

Religião, moral e civismo em curso: a marcha da socialização política ..... 637  
*Luiz Antônio Cunha*

Funcionário da educação básica: a formação técnico-pedagógica ..... 655  
*João Antônio Cabral de Monlevade*

De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente ..... 669  
*Vera Bazzo e Leda Scheibe*

As ações do Poder Executivo Federal e o Plano Nacional de Educação (2014/24) ..... 685  
*Maria Diléia Espíndola Fernandes e Marli dos Santos de Oliveira*

Tensões no novo ensino médio: projetos de currículos em disputa ..... 699  
*Alaim Souza Neto*

Educação e controle de constitucionalidade: O projeto “escola livre” em Alagoas ..... 715  
*Ana Carolina de Oliveira Nunes Pereira e Jailton de Souza Lira*

**ENTREVISTA**

Diversidade, migrações e inclusão: desafios à gestão e à democracia ..... 729  
*Jaqueline Moll e Maria Carmen Silveira Barbosa*

## DOCUMENTO

O protagonismo da CNTE frente à organização dos/as trabalhadores/as da educação básica e sua luta pelo direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, socialmente referenciada e pela valorização dos/as profissionais da educação ..... 745

*Heleno Gomes Araújo Filho e Gilmar Soares Ferreira*

## ESPAÇO ABERTO

Anton Semyonovich Makarenko: um resgate para a prática educativa ..... 757

*Sandra Terezinha Urbanetz, Eliana Nunes Maciel Bastos e Xana Machado Kostrycki*

A educação da pessoa com deficiência visual ..... 769

*Tânia Mara Trecino e Lurdes Caron*

Prática docente em Ciências naturais no EF: caracterização e recursos didáticos ..... 783

*Caio Veloso e José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho*

O discurso da qualidade na educação: a voz dos professores ..... 799

*Givanildo da Silva e Alex Vieira da Silva*

Participação e colegialidade na política democrática: o caso do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ) ..... 817

*Marcela Moraes Castro, Bethania Bittencourt, Caroline Domingues da Silva Teles Assis e Janaina Moreira de Oliveira Goulart*

NORMAS DE PUBLICAÇÃO ..... 831



## Um balanço de perdas e danos

*Desesperar, jamais...  
Aprendemos muito nesses anos  
Afim de contas não tem cabimento  
Entregar o jogo no primeiro tempo.  
(Ivan Lins)*

**G**ostariamos de concluir este ano de 2019 com uma retrospectiva bem mais aprazível acerca das políticas educacionais em andamento no País. Nada fácil para nós, educadoras e educadores, que tanto apostamos na continuidade do desenvolvimento de programas educacionais para a efetiva democratização do conhecimento, para a melhoria da escola pública, gratuita, laica, formadora de um cidadão crítico.

Vivemos, no entanto, a crescente sensação de perda, a desesperança pelos retrocessos que vivenciamos no dia a dia.

Desde o Golpe de 2016, presenciamos o meticuloso dismantelamento, tijolo por tijolo, de um projeto de sociedade voltado à melhoria das condições do povo brasileiro – e particularmente daqueles mais necessitados – duramente construído no País desde as lutas pela Constituição de 1988.

O que assistimos agora é à avalanche de calamitosas políticas neoliberais, já iniciadas nos governos da década de 1990, como a derrubada de consagrados direitos trabalhistas, aumento do desemprego, a entrega de importantes fatias do erário nacional à sanha exploradora do mercado internacional, a privatização dos bens estatais, que transferem aquilo que pertence ao povo brasileiro para uma minoria privilegiada de bilionários mancomunada aos conglomerados internacionais.

Tudo isso, acobertado por avassaladoras estratégias discursivas anti-intelectualistas e falsamente moralistas, de cunho fascista, de grupos fundamentalistas que galgaram o poder. São tantos retrocessos, num país que construiu aos poucos sua descolonização...

E eis que, no momento em que escrevemos este editorial, cai sobre a nossa mesa de trabalho a notícia de que o presidente eleito neste período pós-Golpe, em mais um dos seus mal-educados rompantes, chamou Paulo Freire, o Patrono da Educação Brasileira, de “energúmeno”.

É o desenvolvimento de uma educação emancipatória, de um projeto escolar capaz de ensinar a todos o pensar e construir um mundo melhor, que está sob ataque.

As reformas educacionais em curso estão umbilicalmente alinhadas aos interesses mercadológicos. Não interessa desenvolver a participação da comunidade educacional, num processo democrático e transparente, nas opções e definições programáticas para a educação.

Há submissão completa, a busca incessante de parcerias com o setor privado, mesmo para aqueles serviços que, como educação e saúde, necessitam de total apoio do Estado para sua distribuição justa, equitativa e humanitária. Soluções aparentemente mais pragmáticas, “flexíveis”, consideradas “mais eficientes e não burocráticas” – e certamente mais favoráveis aos grandes capitais dos grupos educacionais – determinam a busca da privatização. Os grupos mais vulneráveis da nossa sociedade, ou seja, a grande maioria da população, sofre com a desenfreada privatização, que, em última análise, visa essencialmente interesses econômicos.

O Dossiê deste número da *Retratos da Escola* pretende concluir o ano de 2019 dando um espaço especial para temas que nos preocupam enquanto Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), entre outras entidades parceiras nas lutas pela democratização da educação, que constituem o Fórum Nacional Popular de Educação. *Ataques à Educação: Balanço de Perdas e Danos* é fruto da necessidade de explicitar e refletir sobre algumas das grandes questões deste momento de retrocessos educacionais absurdos.

O artigo que inicia o Dossiê, escrito pelas professoras e pesquisadoras Dirce Zan e Nora Krawczyk, denominado *Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil*, abrange um grande espectro das reflexões pretendidas. Destaca o avanço do pensamento conservador no País e o desmonte de direitos adquiridos, a interrupção de políticas sociais anteriormente construídas, o aprofundamento da desigualdade educacional e social, que ocorre de forma contundente após o Golpe de 2016 e mais acirrada neste ano de 2019. Para evidenciar tais aspectos, focalizam quatro grandes projetos em curso na educação brasileira: o Escola sem Partido, a militarização das escolas públicas, o destaque ao *homeschooling* e a inclusão do empreendedorismo como tema nos currículos escolares. Concluem que eles têm em comum a intenção de retirar o poder da escola e dos professores com relação à educação emancipatória das novas gerações, como também de restringir o poder do Estado sobre a escola pública.

O artigo *Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo?* de Erasto Fortes Mendonça, coloca em questão mais especificamente o significado do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), instituído recentemente pelo Decreto nº 10.004, de 05/09/2019. O autor não só nos esclarece sobre as concepções e objetivos que as autoridades instituidoras alegam a respeito desse programa, como também expõe a crítica formulada por entidades e por especialistas da área da educação. O título do artigo é bem-posto: a escola pública é ferida no seu âmago ao desmerecer os princípios constitucionais

e legais do ensino, por meio de uma formação cuja centralidade tem base não nos princípios da cidadania democrática e sim naqueles da ordem disciplinar, com a perfilação de “soldadinhos de chumbo”.

O artigo *Religião, moral e civismo em curso: a marcha da socialização política*, de Luiz Antônio Cunha, aprofunda a análise, ao tematizar projetos anteriores de socialização política, propiciando um melhor entendimento do que ocorre de forma extremada neste momento da história da educação brasileira. Ao voltar-se para os conflitos, fortemente imbricados, que ocorreram no campo político e no campo religioso nas primeiras décadas do século XX, evidencia uma socialização política então em marcha, por meio da “sintonia oscilante” entre o ensino religioso (ER) e a educação moral e cívica (EMC). A partir da Assembleia Nacional Constituinte de 1987/1988, contudo, o autor constata um processo que denominou de “dissintonia”, vinculado ao movimento pela laicidade da educação pública, que cresceu pela reação às manobras das igrejas católica e evangélicas para transformar as escolas públicas de ensino fundamental em arena de disputa pela hegemonia no campo religioso. Na continuidade, o autor analisa os projetos socializados nas políticas educacionais. Por exemplo, destaca que “a pedagogia da ordem unida enfatiza a formação para cumprir ordens sem questionamento: manda quem pode, obedece quem tem juízo, isto é, evita punição”. E conclui sinalizando que “é de se esperar que o fracasso das políticas educacionais voltadas para a socialização política aqui discutidas seja ainda maior e mais rápido do que a do período mais tenebroso da ditadura empresarial-militar”.

O artigo *Funcionário da educação básica: a formação técnico-pedagógica*, de autoria do professor João Monlevade, tem por finalidade valorizar academicamente esta essencial categoria funcional. Na sua história, segundo o autor, eles já estão presentes desde a primeira escola – o Colégio dos Meninos de Jesus, fundado pelos jesuítas em Salvador em 1550, e, atualmente, seriam os trabalhadores de maior número nas escolas básicas públicas. Após apresentar dados legais e históricos sobre a categoria profissional e sua formação, o texto desenvolve reflexões sobre o seu papel na educação brasileira e sobre as perspectivas de sua valorização no contexto da luta sindical. O texto, baseado na experiência pessoal do autor como educador e dirigente sindical no Sintep/MT e na CNTE, é desenvolvido inicialmente a partir de informações objetivas sobre as leis e normas, o seu papel na educação brasileira e as perspectivas atuais de sua valorização. Conclui com a afirmação de que “a formação sólida e qualificada dos funcionários não é neutra: é posicionamento, é conscientização, é politização, é luta”.

No texto *De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente*, Vera Lucia Bazzo e Leda Scheibe manifestam-se favoravelmente à continuidade da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, definidas pela Resolução CNE/

CP 02/2015. Ressaltam, também, contrariedade frente à aprovação de um conjunto de diretrizes e normas homologadas pela Portaria nº 2.167, de 19/12/2019, assinada pelo ministro de Estado da Educação Substituto. Tais Diretrizes para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica foram intempestivamente aprovadas pelo CNE, pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019, em 7 de novembro de 2019, juntamente com o Projeto de Resolução a ele anexo, e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Frente à consistência das manifestações contrárias e à grande mobilização de inúmeras entidades educacionais do País, as autoras concluem pela não pertinência das diretrizes homologadas e sugerem enfaticamente a revogação da última portaria.

Este Dossiê conta também com outros três artigos. O de Maria Dilnéia Espíndola Fernandes e Marli dos Santos de Oliveira, *As ações do Poder Executivo Federal e o Plano Nacional de Educação (2014/24)*, no qual as autoras apresentam estudo sobre os rumos e ações em curso nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro no que diz respeito ao monitoramento e avaliação do PNE. Os resultados revelam fragilidades em relação aos mecanismos de participação social, o que não causa estranheza, uma vez que o atual presidente extinguiu o principal órgão responsável por prestar assistência técnica e dar apoio aos municípios no processo de monitoramento e avaliação dos planos de educação, isto é, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), que fora criada em 2011.

No artigo *Tensões no novo ensino médio: projetos de currículos em disputa*, Alaim Souza Neto problematiza os embates entre as atuais políticas curriculares para o ensino médio e a BNCC. O estudo, ao caracterizar algumas das disputas e interesses, analisa também os impactos à escola, em uma perspectiva curricular, e conclui pelo não reconhecimento da ideia de se construir uma BNCC para o ensino médio “na moldura apresentada pelo MEC, enfatizando um Currículo Mínimo, oficial e prescrito, que em nada é essencial”. Considera tal política curricular descontínua aos avanços articulados nos últimos anos.

Já o texto de Ana Carolina de Oliveira Nunes Pereira e Jailton de Souza Lira, *Educação e controle de constitucionalidade: o projeto “escola livre” em Alagoas*, analisa as possíveis inconstitucionalidades formais e materiais dessa lei, aprovada em Alagoas, sob inspiração do projeto Escola sem Partido. Interessa especialmente observar que, ao valer-se da análise documental da ordem educacional brasileira e também dos autos do processo que julga a constitucionalidade da lei alagoana no Supremo Tribunal Federal (STF), os autores encontram riscos à democracia, com a censura e a criminalização da prática docente.

Na seção *Entrevista*, alinhada às discussões propostas no *Dossiê*, Jaqueline Moll e Maria Carmem Silveira Barbosa nos contemplam com a discussão *Diversidade, migrações e inclusão: desafios à gestão e à democracia*. No contexto da *Escuela de Verano* do Instituto Rosa Sensat de formação de professores, situada em Barcelona, Espanha, as autoras realizaram, em julho de 2019, uma entrevista com o professor Miquel Essomba, que desde 2015 ocupa o cargo de Secretário Municipal de Educação da cidade de Barcelona. Partes essenciais

da entrevista são descritas no texto de abertura, focalizando questões relacionadas aos desafios contemporâneos, no contexto da afirmação democrática e da capacidade de convivência, como o aprendizado da diversidade e do acolhimento de imigrantes pela escola, entre outros temas. Há interrogações que dizem respeito a “como a escola, a comunidade educativa, o sistema educacional pode se organizar para acolher essa diversidade? Como afirmar a diversidade em um contexto social e político que fomenta a intolerância e aprofunda desigualdades econômicas?”. O compartilhamento de experiências de gestão educacional pública que acolham a diferença e as migrações foi o tema central da entrevista, além de outras questões relevantes para a educação pública.

Na seção *Documento*, contamos com o relato elaborado pelos gestores da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Heleno Araújo Filho, atual Presidente da entidade, e Gilmar Soares Ferreira, Secretário de Assuntos Educacionais, denominado *O protagonismo da CNTE frente à organização dos/las trabalhadores/las da educação básica e sua luta pelo direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, socialmente referenciada e pela valorização dos/las profissionais da educação*. O texto acentua a dinâmica incansável da CNTE na luta pelos avanços que vinham se objetivando na educação brasileira nas últimas décadas e pela sua preservação. A partir da compreensão de que existe disputa entre dois projetos de economia, educação, sociedade e política na base das políticas educacionais em curso, os autores descrevem as principais ações mobilizadoras como resistência aos desmontes no campo educacional articulados pelas políticas neoliberais e, ao mesmo tempo, neoconservadoras, de privatização do erário público, de moralização e de “desintelectualização” da escola, acompanhadas de deliberações voltadas ao descrédito e ao controle do trabalho dos professores. Entre outras, são nomeadas questões que exigiram permanente mobilização: congelamento dos investimentos públicos por 20 anos, projeto rentista, cumprimento à Lei do Piso, terceirização dos serviços educacionais, entrega de escolas às organizações sociais privadas, parcelamento de salários, militarização das escolas, reorganização das escolas com fechamento de turmas, entre outras maldades voltadas a cercear uma educação integral dos brasileiros.

A seção Espaço Aberto inicia com o artigo voltado ao estudo de *Anton Semyonovich Makarenko: um resgate para a prática educativa*, realizado por Sandra Terezinha Urbanetz, Eliana Nunes Maciel Bastos, e Xana Machado Kostrycki, sobre os ensinamentos do grande educador Anton Semyonovich Makarenko(1888-1939), importante pedagogo soviético, que dirigiu a Colônia de Trabalho Gorki, um instituto de reabilitação de adolescentes delinquentes que abrigava órfãos de guerra, toxicômanos e desempregados. O autor defendeu suas principais ideias no *Poema Pedagógico*, no qual relata, com base em sua prática e frente a uma mudança profunda na estrutura social exemplos de humanização educacional, particularmente voltada para a educação profissional. As autoras do artigo trazem correlações pertinentes entre os ideais pedagógicos de Makarenko com aqueles que pretendemos para uma educação profissional e tecnológica no País.

O texto de Tânia Mara Trecino, sobre *A educação da pessoa com deficiência visual*, inicia descrevendo a história da educação de pessoas com tal deficiência, sua caracterização e reconhecimento. Analisa a dificuldade encontrada pelos professores em identificar os estudantes com deficiência visual nas escolas, particularmente quando se trata de baixa visão, e destaca a necessidade de prepará-los para detectar os sinais mais comuns nos estudantes com dificuldade de visão, assim como de formar-se tecnicamente para utilizar recursos ópticos e saberes inclusivos.

Na sequência, temos o artigo *Prática docente em Ciências naturais no EF: caracterização e recursos didáticos*, de Caio Veloso e José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho. O texto caracteriza a prática docente em ciências naturais, a partir de um estudo desenvolvido com dez professores de cinco escolas públicas de Teresina-PI. Evidencia que os professores observados apresentaram forte tendência a restringir suas aulas à exposição do conteúdo e ao uso do livro didático, com pouca participação dos alunos no desenvolvimento da situação de ensino-aprendizagem, o que reforça a necessidade de constante formação continuada dos professores, propiciando melhoria no seu desenvolvimento profissional e organizacional.

O artigo *O discurso da qualidade na educação: a voz dos professores*, de Givanildo da Silva, Alex Vieira da Silva e Eva Pauliana da Silva Gomes, destaca inicialmente a importância do discurso sobre a qualidade da educação no contexto da reforma do Estado e os indicadores desta qualidade no PNE (2014-2024). Para dar conta do objetivo de perquirir professores sobre sua visão da qualidade da educação, foi aplicado um questionário aberto a quatro professoras de escola pública da rede municipal de Messias, no estado de Alagoas. O resultado mostrou que as professoras indagadas não colocaram o resultado das avaliações realizadas hoje nas escolas como principais indícios para avaliar a qualidade da educação. Demonstraram ter uma visão mais ampla sobre o conceito de qualidade da educação, sinalizando os elementos para o seu entendimento, tais como a manutenção das escolas pelo poder público nos aspectos materiais, financeiros, estruturais e humanos.

*Participação e colegialidade na política democrática: o caso do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UIERJ)* de autoria de Marcela Moraes Castro, Bethânia Bittencourt, Caroline Domingues da Silva Teles Assis e Janaina Moreira de Oliveira Goulart examina o processo de uma demanda pelo direito à alimentação escolar encaminhado pela Associação de Pais e Professores (APP), do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, escola estadual vinculada à Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em 2019. A Lei nº11.947/2009, que institui a obrigatoriedade da oferta de alimentação, legitima a pauta demandada pela APP.

O Comitê Editorial da *Retratos da Escola* agradece a todas e todos que possibilitaram a publicação de mais este número, que, temos certeza, traz informações e reflexões essenciais à continuidade das ações das diversas categorias de trabalhadores da educação.

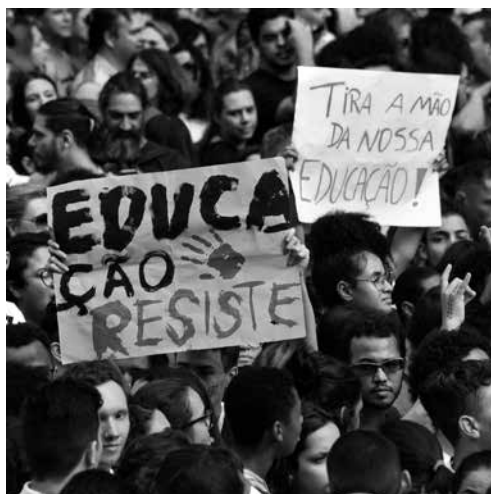
Convidamos leitoras e leitores à leitura do material que segue, na certeza de que nos ajudará a seguir cantando:

*“Mas agora, acho que chegou a hora  
De fazer valer o dito popular:  
Desesperar Jamais!”*

Comitê Editorial

▶ DOSSIÊ

RETRATOS DA  
**ESCOLA**





## **Ataque à escola pública e à democracia:** *notas sobre os projetos em curso no Brasil*

**Attack on public school and democracy:**  
*notes on ongoing projects in Brazil*

**Ataque a la escuela pública y a la democracia:**  
*notas sobre los proyectos en curso en Brasil*

**DIRCE ZAN\***

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

**NORA KRAWCZYK\*\***

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

**RESUMO:** Nos últimos tempos acompanhamos um forte avanço do pensamento conservador no Brasil, expresso de forma mais contundente com o Golpe que ocorreu em 2016. Desde então, o país segue em um ritmo acelerado de desmonte de direitos, de interrupção das políticas sociais anteriormente construídas e de aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais. Como manifestação dessa conjuntura e do avanço do conservadorismo em nosso país, nos propomos aqui tratar de quatro projetos que estão em curso na educação brasileira: o Programa Escola sem Partido, a militarização das escolas públicas, o *Homeschooling* e a inclusão do empreendedorismo como tema importante nos currículos escolares. A análise dessas políticas nos permitirá perceber de que forma essas ideias e propostas crescem em um contexto de fragilização da compreensão da educação como um direito.

---

\* Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é docente do Departamento de Ensino e Práticas Culturais e Diretora da Faculdade de Educação da mesma Universidade. É Presidente do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). *E-mail:* <dircezan@unicamp.br>.

\*\* Mestre em Educação pela Facultad Latinoamericana em Ciencias Sociales e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Campinas e membro do Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Educação e Sociedade (GPPES). *E-mail:* <norak@unicamp.br>.

*Palavras chave:* Conservadorismo. Escola sem partido. Militarização da educação. Ensino domiciliar. Empreendedorismo Brasil.

**ABSTRACT:** In recent times we have seen a strong advance of conservative thinking in Brazil, expressed most decisively with the coup that took place in 2016. Since then, the country has continued to accelerate the dismantling of rights, the interruption of previously built social policies and enhancement of educational and social inequalities. As a manifestation of this conjuncture and the advancement of conservatism in our country, we propose here to address four projects that are underway in Brazilian education: the School Without Party Program, the militarization of public schools, *Homeschooling* and the inclusion of entrepreneurship as an important theme. in school curricula. The analysis of these policies will allow us to understand how these ideas and proposals grow in a context of weakening the understanding of education as a right.

*Keywords:* Conservatism. School without party. Militarization of education. Home schooling. Entrepreneurship Brazil.

**RESUMEN:** En los últimos tiempos, hemos visto un fuerte avance del pensamiento conservador en Brasil, expresado de forma más contundente tras el Golpe ocurrido en 2016. Desde entonces, el desmonte de derechos, la interrupción de las políticas sociales anteriormente construidas y la profundización de las desigualdades educativas y sociales siguen en ritmo acelerado en el país. Como manifestación de esta coyuntura y del avance del conservadurismo en nuestro país, proponemos aquí abordar cuatro proyectos en curso en la educación brasileña: el Programa Escuela Sin Partido; la militarización de las escuelas públicas; la *Educación en el hogar (Homeschooling)*; y la inclusión del espíritu emprendedor como un tema importante en los currículos escolares. El análisis de estas políticas nos permitirá percibir cómo esas ideas y propuestas crecen en un contexto donde la comprensión de la educación como un derecho se debilita.

*Palabras clave:* Conservadurismo. Escuela sin partido. Militarización de la educación. Escuela en casa. Espíritu emprendedor Brasil.

## Introdução

**N**ão podemos entender o que está acontecendo no Brasil se não levarmos em conta que vigora no País um novo tipo de ditadura, que, como afirma o sociólogo espanhol Manuel Castells, tem entre seus pilares a promoção de sucessivos ataques à educação (FERREIRA, 2019).

Acompanhamos o avanço do pensamento conservador pelo mundo que se apresenta de diferentes formas. No caso brasileiro, ele toma maior proporção a partir do Golpe que ocorreu em 2016, quando a presidenta Dilma Rousseff (presidenta pelo Partido dos Trabalhadores (PT) foi destituída, sem ter sido comprovada nenhuma responsabilização pessoal em qualquer crime de corrupção. Desde então, o País segue em um ritmo acelerado de desmonte de direitos e das políticas sociais anteriormente construídas. Ao mesmo tempo, é possível observar a manifestação crescente de valores conservadores e a ascensão de grupos evangélicos ao poder.

Mas também não podemos entender o que está acontecendo no Brasil, se não o contextualizamos num processo internacional de esvaziamento do poder político dos estados nacionais, transferindo-o para grandes grupos econômicos, com hegemonia do capital financeiro e dos organismos que os representam. Faz-se necessário também considerar a onda conservadora que vem se erguendo em diferentes partes do mundo, e que tem vislumbrado a instituição escolar como importante agente cultural sobre a qual se levantam forças políticas conservadoras, com o objetivo de maior controle sobre ela.

Considerando esse contexto, vamos apresentar a seguir quatro formas de ataque a escola que estão em curso há algum tempo no Brasil: o processo de militarização das escolas públicas; o Programa Escola sem Partido; a legalização do *homeschooling* (ensino domiciliar); e a inclusão do empreendedorismo nos currículos escolares.

## Escolas cívico militares

As escolas militares no Brasil não são uma novidade: fazem parte de nossa história desde os anos de 1889. Nesse período, a intenção era a de garantir a continuidade de estudos para os filhos ou dependentes de oficiais da Polícia Militar (PM) que eram transferidos e necessitavam de maior flexibilidade para conseguir acompanhar o calendário escolar. Essas instituições estavam vinculadas às Forças Armadas e representam, atualmente, um total de 13 unidades. O ingresso nessas escolas se dá, desde então, por seleção entre os filhos de militares cujo currículo é definido pelo Exército. Entretanto, temos presenciado uma crescente presença dos militares na educação nacional, em especial, através de ações recentes na assunção da gestão de escolas públicas brasileiras.

Sob o argumento da necessidade de deter a violência nas escolas e melhorar os índices de rendimento, alguns estados e municípios buscaram diferentes formas de parceria com a PM. Alves, Toschi e Ferreira (ALVES *et al.*, 2018) analisam a experiência do estado de Goiás (GO), que tem se consolidado desde 1998 e difundida como exemplo para outras localidades brasileiras. As autoras apresentam a forma como esse projeto foi-se transformando em uma política, com alguns de seus impactos na rede, tais como a produção de forte diferenciação entre escolas, comprometendo a política de oferta da educação pública como direito de todos e o aprofundamento do controle sobre a gestão dessas instituições.

Nesse modelo de escola, a gestão passa a ser realizada pela PM, além de ter o corpo docente constituído por professores civis e policiais licenciados. De modo geral, são oferecidas, para a gestão dos militares, as escolas em regiões de grande vulnerabilidade social e com altos índices de violência. Para se estudar nessas escolas, na maioria dos casos, o processo se dá por sorteio de vaga. Atualmente, existem 120 escolas em todo o território nacional, e 50% delas se encontram no estado de Goiás.<sup>1</sup> As demais estão distribuídas nos estados de Roraima, Pará, Amazonas, Bahia, Santa Catarina, Ceará, Tocantins, Sergipe Piauí e no Distrito Federal.<sup>2</sup>

Nas escolas militarizadas, o cotidiano dos estudantes é profundamente alterado, conforme a matéria já citada do *Le Monde Diplomatique*. O aprendizado passa a ser substituído pela repressão e por normas rígidas de comportamento. Exemplo disso está no uso obrigatório de uniforme militar, além da exigência do corte de cabelo para os meninos segundo o padrão militar e a obrigatoriedade de que as meninas mantenham seus cabelos presos. Para as meninas ainda é vetado o esmalte escuro, assim como acessórios muito chamativos. Mascar chiclete, falar palavrão ou se comunicar com gírias também são práticas banidas nessas escolas.

A partir da gestão realizada pela PM que se utiliza de regras próprias da disciplina militar, algumas dessas escolas passaram a apresentar bons índices nas avaliações nacionais expressos, por exemplo, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Junto a isso, a aprovação de muitos de seus egressos nas instituições de ensino superior do País tem contribuído para difundir certa credibilidade social a esse modelo.

Entretanto, é possível observar que diferentes instituições escolares que atuam de forma não militarizada também obtêm resultados similares ou melhores que as escolas de gestão militar. Pesquisas como a de Seabra (2019) nos apontam que o desempenho escolar está fortemente relacionado às condições sociais e econômicas dos estudantes. Nesse caso, se compararmos o desempenho escolar de estudantes de perfis similares aos das escolas cívico-militares, encontramos, com desempenho igual ou superior a elas, a rede dos institutos técnico federais. Essa rede de escolas públicas é mantida pelo Governo Federal e não possui nenhuma interferência da disciplina militar.

Com a eleição de Jair Bolsonaro, capitão reformado do Exército brasileiro, tem-se ampliado o movimento do Governo Federal para fortalecer a presença dos militares nas

escolas públicas brasileiras. Uma das primeiras iniciativas do presidente, que aponta para sua intenção em fortalecer os princípios reacionários e a disciplina militar nas escolas públicas, se expressa na publicação de Decreto-lei, logo após a sua posse em 2019, autorizando que policiais militares na ativa e bombeiros pudessem atuar na gestão de escolas cívico-militares e como tutores de estudantes. O presidente já declarou através da imprensa ter a intenção de ampliar a experiência do estado de Goiás para todo o Brasil, até o ano de 2023.

Alguns professores têm se colocado contrários a essa iniciativa em seus estados. Demandam maior autonomia e o necessário tratamento social e pedagógico, e não militar, das questões relacionadas à indisciplina ou desempenho escolar dos estudantes.

Miguel Arroyo, professor Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em entrevista recente à Carta Capital, no dia 12/09/2019<sup>3</sup>, afirmou que o projeto de militarizar as escolas públicas de periferia em nosso país se articula a outras ações desse governo que visam criminalizar a pobreza. Podemos afirmar que temos hoje a confluência do conservadorismo e fundamentalismo numa guerra ideológica pelo protagonismo na formação do “novo homem” brasileiro (BASÍLIO, 2019).

Junto ao processo de militarização das escolas, vivenciamos também um processo de ascensão de religiosos pentecostais na política nacional e na gestão de instituições centrais: “Tornados uma espécie de fiel da balança no tabuleiro eleitoral nacional desde fins dos anos 1990, os pentecostais são hoje parte iniludível do cenário político brasileiro” (BURITY, 2018, 15-66).

Nos últimos três anos, o Brasil está vivenciando a crescente presença de uma “cultura evangélica” que dia a dia tem maior visibilidade em diferentes espaços públicos e privados. Através da aliança com o Governo Federal e da construção de um bloco evangélico no Congresso, essa cultura ganha cada vez mais influência na política educacional do Brasil. Tenta impor-se como um elemento-chave na construção de uma “nova cultura nacional”, estabelecendo padrões de sociabilidade e morais básicos.

A ascensão de uma perspectiva pentecostal na educação, que ganha cada vez mais visibilidade na agenda pública nacional, é possível de ser identificada em diferentes espaços e formas de agir: no interior dos órgãos do Executivo, ocupando os espaços de poder como o Ministério de Educação e o Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos, defendido pelo próprio presidente em exercício, Jair Messias Bolsonaro; na constituição de um bloco de poder no Congresso Nacional e nas assembleias legislativas estaduais e câmaras municipais, apresentando e defendendo projetos que limitam a autonomia escolar e censuram a diversidade de opinião nas escolas; e mobilizando à sociedade civil através das igrejas fundamentalistas, de uma indústria cultural evangelista e do programa *Escola sem partido*.

## O “Escola sem partido”

O Projeto de Lei denominado *Escola Sem Partido* pretende alterar o Artigo 3º. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, particularmente, no que diz respeito “às convicções dos estudantes e dos seus pais, ou responsáveis, tendo os valores da ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa vedada à transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas”.<sup>4</sup>

O movimento nasce em 2004, encabeçado pelo advogado Miguel Nagib.<sup>5</sup> No início não foi levado muito a sério, mas logo ganhou espaço nas redes sociais com uma pauta em defesa de uma “escola pública neutra” e “sem marcas ideológicas”. A partir da difusão de um clima de terror entre os pais, seus idealizadores afirmavam que as escolas haviam se tornado um espaço de doutrinação ideológica e de afronta aos padrões morais da família brasileira. O movimento ganhou maior visibilidade a partir de 2014, quando apresentaram um projeto de lei junto à Câmara Federal (ZAN; MAZZA, 2018).

O projeto apresentado naquele momento propunha dar “precedência aos valores de ordem familiar sobre a Educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”, proibir ao Ministério da Educação (MEC) “distribuir livros às escolas públicas que versem sobre orientação à diversidade sexual de crianças e adolescentes” e “proibir a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas” (SEMIS, 2019). Esse projeto inspirou outros 19, que foram apresentados nos estados, e levou à propulsão de projetos similares que tramitavam ou tramitam nos municípios brasileiros.

O projeto da Câmara recebeu parecer técnico do Ministério Público Federal, emitido em 2016, afirmando sua inconstitucionalidade, e foi arquivado em dezembro de 2018. Assim, seus defensores resolveram atacar “pelas bordas” e, ao longo de dois anos, projetos similares foram aprovados em vários municípios brasileiros. Outro projeto, muito similar ao que já tinha sido considerado inconstitucional, voltou a tramitar no Congresso assim que Jair Bolsonaro tomou posse: trata-se do Projeto de Lei (PL 246/2019), que foi apresentado pela deputada Bia Kicis, do Partido Social Liberal – mesmo partido do presidente eleito – representante do estado do Espírito Santo.

Este é um programa que realiza um ataque frontal à escola pública brasileira, sob o pretexto de proteção à família (KRAWCZYK, 2018). Parte de uma primeira ideia de que a escola só deve ensinar cabendo a tarefa de educar, somente à família. Partindo do argumento de que a escola usurpou o direito dos pais sobre a educação moral de seus filhos e atacando o trabalho e identidade do professor enquanto educador, buscaram desqualificá-lo e o denunciam como doutrinador. Os propositores deste programa se pautam pelo princípio avesso à autonomia escolar, à liberdade de pensamento dos professores, à prioridade do conhecimento científico, multicultural e indiscriminatório, e promovem

um clima policialesco” nas escolas, via a delação dos professores pelos estudantes. Frases do tipo “Nenhum estudante é obrigado a confiar no professor” podem ser encontradas no seu site.<sup>6</sup>

Denunciam a presença nas escolas do que denominam de “ideologia de gênero”, para se referir aos estudos que reconhecem que o gênero é uma construção social e que existe uma diversidade de identidades de gênero, que não se restringe à divisão sexual entre homem e mulher. As acusações vão ainda mais longe, incluindo a negação de fatos históricos, de conhecimento científico, de teorias sociais e de intelectuais reconhecidos internacionalmente.

Os defensores do projeto *Escola sem Partido* recorrem a estratégias discursivas fascistas. Não quer dizer que seja um movimento fascista, mas sim que o comportamento remete a ele. O movimento age de três formas: com grupos de pressão nos legislativos; criando um clima de medo nas escolas que está levando a um processo de autocensura dos professores e de relação de tensão entre professores e famílias; e com uma ofensiva aos livros destinados a crianças e adolescentes.

Esse “projeto” ainda não aprovado no âmbito federal, já tem produzido os efeitos esperados por seus idealizadores: a “fiscalização” e censura do ensino nas escolas por parte de famílias, mídias e parlamentares.<sup>7</sup> Denúncias que não se restringem a valores homofônicos, mas que atingem todo o conhecimento científico, tais como a física quântica, sendo denunciada como instrumento ideológico.<sup>8</sup>

É importante destacar que ele busca fragilizar o poder não só da escola – o poder dos professores – na educação das novas gerações, mas também o poder do Estado sobre a escola pública. Os partidos de extrema direita e os movimentos fundamentalistas em diferentes países aproveitam essa conjuntura e se juntam no ataque à escola pública. Partindo dessa perspectiva, é possível afirmar que os retrocessos nesse campo se vinculam diretamente ao contexto de fragilidade democrática. Contexto que expressa o enfraquecimento dos “vários e diferentes aspectos daquilo que pode ser considerado público, assim entendidos os espaços, políticas e instituições de Estado, voltados a promover a solidariedade social, a reduzir as desigualdades e a fornecer proteção contra as incertezas, especialmente as incertezas engendradas pelas economias de mercado” (KERSTENETZKY, 2018, p. 19).

Entre as consequências de tais ações e, em especial, do *Escola sem Partido* temos a perda de um convívio democrático entre iguais e diferentes, de um espaço onde prime a racionalidade científica e secular, além da exacerbação de um sentimento de medo e perseguição aos professores. O mais grave é que tem dominado o debate educacional num contexto no qual existem inúmeras prioridades que não estão em evidência – ou melhor, que estão sendo ofuscadas por esse debate. Desvia-se a atenção das questões realmente educacionais, criminalizando o ensino.

## Ensino domiciliar

Também a defesa do *homeschooling* (ensino domiciliar) chega ao Brasil como uma modalidade de ensino em que os pais ou tutores responsáveis assumem o papel do professor, retirando a centralidade do processo de ensino das escolas. Esse programa, como o anterior, é defendido sob o argumento de que é um direito dos pais escolherem a educação de seus filhos.

O movimento em defesa da educação domiciliar surgiu nos EUA, através de grupos religiosos norte-americanos, e tem forte apoio econômico em grupos de extrema direita daquele país. Também no Brasil o ensino domiciliar tem um forte apoio de grupos de extrema direita, tal como o Movimento Brasil Livre (MBL), que também defende o projeto *Escola sem Partido*.

A legalização do *homeschooling* é uma histórica agenda de grupos religiosos também no Brasil e é abraçada por outros grupos que questionam o formato escolar como ultrapassado ou que, simplesmente, não responde às necessidades de algumas crianças. Um Projeto de Lei foi encaminhado ao Congresso Nacional pelo presidente Jair Bolsonaro poucos meses após assumir o Governo e conta com o apoio de grupos conservadores e religiosos-fundamentalistas. Foi promessa na sua campanha eleitoral e é também uma das prioridades do Ministério da Família, Mulher e Direitos Humanos.

O projeto de lei altera o que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ainda que não tenha sua prática legalizada no Brasil, devido à falta de votação no Congresso Nacional, programas de TV, blogs, portais e revistas de grande circulação (principalmente para o público feminino) têm pautado o tema e defendido sua aprovação.

Enquanto isso, a ministra da Família, Mulher e Direitos Humanos tem se empenhado em promover o ensino domiciliar de diferentes maneiras. Além de afirmar constantemente o direito da família de educar seus filhos orienta que os casos de ensino domiciliar não sejam considerados como abandono intelectual e que os conselhos tutelares<sup>9</sup> de todo o País deixem de registrar casos de *homeschooling* como abandono escolar, enquanto o Projeto estiver em tramitação.

Existem pressões dos setores que defendem sua legalização para que se destinem recursos públicos, através de *voucher* (bônus) para as famílias que decidem pela educação domiciliar para seus filhos. Editoras já estão produzindo material de apoio para os pais e material didático para educação domiciliar<sup>10</sup> e algumas escolas particulares de elite oferecem parte de sua grade curricular a distância que, obviamente, poderá ser realizada fora da escola (KRAWCZYK, 2019).



É interessante perceber a rede de realimentação criada entre os diferentes grupos econômicos e ideológicos. Neste caso, cada vez aparecem mais acoplados os interesses da educação a distância os argumentos e defesa do ensino domiciliar.

Os defensores da legalização do ensino domiciliar se apoiam no direito de as famílias escolherem a educação de seus filhos. A partir do questionamento ao modelo escolar e/ou ao monopólio do Estado na formação das crianças e jovens, defendem que a escola não é imprescindível para que seus filhos apreendam os conhecimentos por ela transmitidos. Além disso, o estudo em casa protegeria as crianças e jovens de ambientes escolares perigosos (*bullying*, drogas, sexualidade precoce) e garantiria melhores condições para conservar valores morais, culturais, ideológicos e religiosos das famílias. A proposta do estudo em casa também é sedutora por viabilizar a flexibilização do currículo, dos horários e a experimentação de outras formas de aprendizagem que se adaptem melhor ao desenvolvimento de cada um. O movimento de educação domiciliar, afirma Apple, "... reflete o crescimento da consciência privatizada em outras áreas da sociedade. Oferece uma "zona de segurança tanto física quanto ideológica" (APPLE, 2003, p. 217).

Na primeira página do site *Homeschooling* Brasil aparece a seguinte colocação:

"é importante entender que o *Homeschooling* não é um conceito novo. Antigamente, como a prioridade dos pais era a subsistência, o ofício ensinado para a criança seguia a tradição familiar. Assim, se o pai era carpinteiro, ensinava o filho como utilizar a madeira; se era fazendeiro, instruía na administração da fazenda. Em algumas famílias mais ricas, as habilidades de leitura, escrita, conhecimentos de história e os saberes acadêmicos também faziam parte da instrução dos filhos".

Entendemos que o ensino domiciliar, além de promover o alargamento das desigualdades educacionais e comprometer a socialização dos estudantes, compromete o papel da escola pública como o único espaço cultural, sob responsabilidade do Estado, na constituição de uma sociedade democrática.

## Empreendedorismo

Nas últimas décadas, o significado de empreendedorismo, originado no âmbito da economia, vem sendo ampliado pelas contribuições da psicologia, da sociologia econômica e da administração de empresas.

O conceito começa a ser utilizado no século XX, a partir da década de 1950, pelo economista austríaco Joseph Schumpeter, que considerava, entre outras coisas, as inovações tecnológicas como motor do desenvolvimento capitalista. Para o autor, a inovação (em oposição à tradição) é o elemento dinâmico da economia, conseqüentemente o papel do empreendedor é fundamental na promoção do desenvolvimento econômico: "o empresário inovador é um tipo específico de agente, diferente do mero capitalista, pois ele

decide racionalmente com base em valores (inovação), mas que também é guiado pela paixão (desejos e conquistas) e é, necessariamente, um líder” (BRAGA MARTES, 2010).<sup>11</sup>

Na área da administração moderna, o empreendedor, em contraposição ao perfil pragmático, é aquele que busca oportunidades e seu êxito está no conhecimento dos riscos envolvidos e nas possibilidades de eliminá-los (DRUCKER, 1970, *apud*. GIOVANNI; NOGUEIRA, 2013).

Esse conceito se aplica hoje tanto ao setor privado quanto ao setor público, tanto para uma organização, para um grupo de pessoas quanto para um indivíduo. Existe quase uma relação simbiótica entre empreendedorismos, inovação, êxito e felicidade. É considerado como um dos principais atributos que a escola deve levar em conta na formação dos estudantes, isto é qualificá-los para inovar e transformar sua própria vida.

Desde os documentos curriculares dos anos de 1990, quando se abriu a possibilidade de inserção de temáticas contemporâneas para o currículo dos cursos de ensino médio, é possível observar a forte presença do empreendedorismo como um dos temas escolhidos para integrar os currículos brasileiros. A ofensiva se expressou em Projeto de Lei 772 de 2015, de autoria do senador José Agripino (DEM/RN), que tem como objetivo alterar o currículo da educação básica nacional e inserir o empreendedorismo como matéria obrigatória. O projeto foi arquivado, mas nos alerta para a forte articulação em torno do tema<sup>12</sup>.

Hoje vivenciamos a transposição do atributo do empreendedor do âmbito do desenvolvimento econômico e do comportamento empresarial para o âmbito educacional, transformando-o numa competência a ser incentivada entre os estudantes e organizadora de muitas das propostas educacionais, fortemente citada nas recomendações dos organismos internacionais e discursos oficiais, hoje em curso no Brasil. Considera-se importante que o jovem se pense como um empresário de si mesmo e possa construir seu projeto de vida. Que o jovem se torne uma pessoa autônoma, criativa e empreendedora. Que compreenda que se precisa de esforço e de boas escolhas para conseguir o que se deseja.

“O empreendedorismo é uma forma mistificadora que imagina poder eliminar o desemprego, em uma sociedade que é incapaz de preservar o trabalho digno com direitos”. Mistifica-se o processo de mutação do mundo do trabalho e a “expansão trágica de um mosaico de trabalhos: os intermitentes, os flexíveis, os temporários, os informais” (ANTUNES, 2019).

A presença do empreendedorismo nas nossas escolas é uma resposta do mercado de trabalho para a juventude no sentido de atribuir a ela a responsabilidade por sua inserção no processo produtivo. Apresenta-se, portanto, como uma alternativa para que o jovem “aprenda” a se incorporar ao circuito econômico com formas alternativas ao mercado formal de trabalho. Transforma-se um conjunto de recomendações comportamentais e de ensino de valores em um componente curricular.

Segundo López-Ruiz (2007), o empreendedorismo é estimulado hoje não apenas pela dificuldade de encontrar emprego, mas porque começa a ser entendido como a

possibilidade de incentivar uma mudança cultural que gere a possibilidade de novos nichos de mercado. Novos sujeitos empreendedores-inovadores que a seu tempo ofereçam oportunidades de investimento do mercado e de novas oportunidades de geração de lucros, tentando diminuir os riscos do excesso de liquidez produzido pela financeirização da economia e a destruição da produção industrial e para que o capitalismo continue se desenvolvendo. Apresentando-se assim como um novo modelo de desenvolvimento.

Também, e não menos importante, o ensino do empreendedorismo nas escolas (públicas e privadas) transformou-se numa indústria do empreendedorismo na educação que compreende, entre outras formas de lucro, serviços de consultoria (antes voltados exclusivamente a empresas), material didático, propostas curriculares e venda de palestras. “Com falsas promessas de uma prosperidade fácil e com receitas rápidas baseadas em ideias de senso comum, estes empreendedores recorrem a um discurso emocional em estilo de autoajuda” (CAMPOS; SOEIRO, 2016; SEESP, 2017).

O bordão “empresário de si mesmo” resume uma atitude, um espírito e um modo de ser do indivíduo, supostamente capazes de resolver aqueles problemas que possam lhe impedir de ser um ganhador, uma pessoa exitosa. Com uma retórica de liberdade e autonomia individual, a narrativa do empreendedorismo tem o efeito político de fazer com que cada um se sinta o responsável único pela sua situação.

É a expressão de uma mudança sociocultural, que tenta se impor: “empresariamento” da escola pública e dos estudantes, da sociedade, do Estado. A apologia da empresa de forma generalizada para todos os espaços e comportamentos torna o empresário uma figura emblemática e modelo a seguir pela juventude, o que serve para reforçar a ideologia meritocrática. O “empresário” aparece, dessa forma, como “um herói da moderna vida empresarial”<sup>13</sup>, isto é, que teve êxito na vida através de seu esforço, da sua capacidade de planejar e de prever novas situações. Pessoa de êxito porque teve um sonho e o realizou. Essa ideia descaracteriza o papel social da escola e da formação de um jovem autônomo. A verdadeira autonomia só se conquista através de uma formação integral, que permita ao jovem compreender a sociedade contemporânea de forma crítica. Só assim ele poderá, de fato, enfrentar os problemas que a vida colocará em seu caminho e exercer uma verdadeira cidadania.

A formação de uma cultura empreendedora faz parte de um projeto empresarial de educação pública e de formação, que sublima o esforço individual e o investimento no futuro em detrimento da satisfação do presente, num mundo “dado como dado”, no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo. O “empreendedor” aparece cada vez mais como substituto do “cidadão” enquanto figura de referência da ordem social. Onde o cidadão se construía a partir de uma vontade comum, de escolhas coletivas e do “bem público”, o empreendedor edifica-se segundo o princípio único da competição individual.

## Considerações finais

Os projetos de escola e/ou ensino até aqui analisados (escolas militarizadas, *Escola sem Partido*, ensino domiciliar e empreendedorismo) compartilham da ideia de retirar o poder da escola – o poder dos professores – com relação à educação emancipatória das novas gerações, mas também do intuito de restringir o poder do Estado sobre a escola pública. Tanto os partidos de extrema direita e os movimentos fundamentalistas, quanto setores da sociedade profundamente individualistas em diferentes países aproveitam essa conjuntura e se juntam no ataque à escola pública.

Assim, esses projetos nos deparam como novas formas de produção da desigualdade educativa, acentuando-a sobremaneira. Para isso é preciso destacar que as políticas de privação de uma formação crítica – militarização e *Escola sem partido* – estão focadas exclusivamente nas escolas públicas. A justificativa é claramente discriminatória: no primeiro caso a disciplina militar e repressiva é necessária nas regiões consideradas de alta vulnerabilidade social, no segundo caso, as famílias estão protegidas nas escolas particulares e/ou no ensino domiciliar porque elas escolhem onde e o que seus filhos vão apreender.

A falácia do empreendedorismo – ancorada na possibilidade de atingir o sucesso através de um conjunto de estratégias comportamentais – sem dúvida facilita a responsabilização única no indivíduo sobre seu futuro, legitimando um conjunto pequeno de jovens ganhadores e justifica a grande massa de perdedores, sem considerar o mercado altamente competitivo, desregulado e cada vez com menores oportunidades laborais.

É um processo acelerado de aumento das desigualdades pela desobrigação do estado e destruição da escola pública, que dia a dia mostra novas facetas. Em novembro de 2019, por exemplo, o Governo Federal propôs eximir o poder público da responsabilidade de construir escolas para reduzir a desigualdade regional, promovendo explicitamente a política de bônus (conhecida como *voucher* nos EUA): o financiamento escolas particulares de diferentes qualidades, objetivos e público alvo<sup>14</sup>.

A destruição dos espaços públicos e a apropriação da educação escolar por interesses particulares – ideológicos e econômicos – são dimensões do processo regressivo das conquistas sociais adquiridas ao longo de décadas e que estamos vendo serem destruídas num abrir e fechar de olhos, produzindo nem mais nem menos que a precarização e a desagregação da sociedade brasileira.

Em meio a esse processo, as pequenas conquistas democráticas obtidas pela sociedade brasileira desde a promulgação da Constituição cidadã em 1988 correm sérios riscos. Os efeitos da crise econômica mundial de 2008 e o avanço do ideário conservador e reacionário em nosso país – fenômeno que se verifica até mesmo em outras sociedades tidas como modernas e democráticas – contribuíram para o retrocesso político do Brasil nos últimos anos, o que culminou na eleição de um governo de perfil autoritário e profundamente comprometido com a agenda neoliberal no plano econômico.

Ao mesmo tempo, é possível observar diferentes movimentos na tentativa de barrar o retrocesso social e político em que o atual Governo teima em nos colocar. Como nos lembra Magalhães (2019), “assim como em 1968 não se resumiu ao Ato Institucional número 5, sendo também a época de confrontos destemidos contra a ditadura, milhões de brasileiros foram à luta em 2018 contra o obscurantismo. Suas batalhas constituíram passagens comoventes.” E nessas passagens, destacamos a importância do levante educacional que pudemos acompanhar no mês de maio de 2019. Entendemos que as estudantes e os estudantes, as professoras e os professores têm um papel central na luta cotidiana para que consigamos reverter esse cenário. É no estudo de problemas cotidianos e na problematização de temas que tem nos atingido que poderemos fortalecer e recolocar a escola pública. Recolocar a escola pública como instituição não apenas destinada a formar gerações, mas capaz de contribuir para a superação da exclusão social, para a redução das desigualdades e, por fim, para aprofundar a democratização da sociedade brasileira.

*Recebido em: 07/11/2-19 e Aprovado em: 11/12/2019*

## Notas

- 1 <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/escolas-militares-e-colegios-civis-com-mesmo-perfil-tem-desempenho-similar.shtml?loggedpaywall>; <https://jornaldebrasilia.com.br/cidades/escolas-militares-em-goias-modelo-colhe-bons-frutos/> (Acessados em 14 de setembro de 2019).
- 2 Dados de 2018 obtidos através do site: <https://diplomatie.org.br/a-militarizacao-das-escolas-publicas/>
- 3 <https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizam-infancias-populares/>
- 4 Lei de diretrizes e Bases (LDB), Câmara de Deputados, Brasília, 2016 file:///C:/Users/User.DESKTOP-G804SO5/Downloads/ldb\_13ed.pdf
- 5 O advogado Nagib declarou em audiência pública ter se inspirado no código de consumidor que pretende proteger os mais fracos. No caso do *Escola sem partido* é a proteção das famílias frente à escola e os professores (Audiência Pública no Senado Federal, 01/09/2016).
- 6 <http://www.escolasempartido.org>
- 7 Enquanto finalizamos esse artigo, tomamos conhecimento de nova investida do Governo Federal no sentido de criminalizar os professores e difundir pânico na sociedade sobre possíveis ataques que as escolas estejam promovendo aos “valores familiares”. A ministra dos Direitos Humanos, Damara Alves, anunciou na Assembleia Legislativa do estado de Minas Gerais que, até o final desse ano de 2019, o Governo Federal criará um canal para que pais de alunos possam reclamar de professores que durante as aulas atentem “contra a moral, a religião e a ética das famílias!”. ([www.educacao.estadao.com.br](http://www.educacao.estadao.com.br) Acessado em 20 de novembro de 2019)
- 8 <https://jornalggn.com.br/noticia/instituto-liberal-denuncia-a-fisica-quantica-como-instrumento-marxista/>
- 9 Os conselhos tutelares são órgãos constituídos em todos os municípios brasileiros para zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

- 10 <https://homeschoolingbrasil.info/material-didatico-para-homeschooling/>
- 11 Não pretendemos aqui desenvolver o papel que Schumpeter outorga ao empreendedor na ação econômica no desenvolvimento capitalista, só explicitar alguns enunciados importantes para a compreensão do uso do conceito no âmbito educacional.
- 12 <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/124353>
- 13 Disciplina de empreendedorismo. Manual do aluno. Unesp/Sebrae/Banco Real. Maio, 2007, p. 2.
- 14 Proposta na PEC do Pacto Federativo, novembro, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/11/pec-de-bolsonaro-e-guedes-desobriga-poder-publico-de-construir-escolas.shtml>

## Referências

- ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra e FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. **Revista Retratos de Escola**, CNTE: Brasília, v. 12, n. 23, pp. 271-287 jul/out 2018.
- APPLE Michael. **Educando à direita**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2003.
- BASILIO, Ana L. Entrevista a Miguel Arroyo: escolas militarizadas criminalizam infâncias populares. **Carta Capital**, 12 de setembro de 2019. Acesso em: 05/11/2019
- BRAGA MARTES, Ana Cristina. Weber e Schumpeter: a ação econômica do empreendedor. **Revista Economia e Política**, São Paulo, v.30 n.2, pp. 254-270, abr./jun. 2010.
- BURITY, Joanildo. A onda conservadora na política brasileira traz o fundamentalismo ao poder? Pp. 15-66. In: TONIO, R.; ALMEIDA, R. (Orgs.). **Conservadorismos, Fascismos e Fundamentalismos: análises conjunturais**. Campinas: Editora Unicamp, 2018.
- CAMPOS, Adriano; SOEIRO José: **A falácia do empreendedorismo**. Lisboa: Bertrand Editora, 2016.
- FERREIRA Paula. Entrevista a Manuel Castells: “você estão vivendo um novo tipo de ditadura”. **Jornal O Globo** [online], 17/07/2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/voces-estao-vivendo-um-novo-tipo-de-ditadura-diz-sociologo-manuel-castells-23812733>. Acessado em: 28/10/2019.
- KERSTENETZKY, Célia. Ainda há lugar para o Estado Social? In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018.
- KRAWCZYK, Nora. Quando tudo for privado, seremos privados de tudo. Pp. 83-93. In: MENZES M. *et al.* (Orgs.). **Direitos Humanos em Debate**. Porto Alegre: CIRKULA, 2019.
- KRAWCZYK, Nora. Introdução. Pp. 11-15. In: KRAWCZYK, Nora (Org). **Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: FE/Unicamp; Uberlândia: Editora Navegando, 2018.
- MAGALHÃES, Mário. **Sobre Lutas e Lágrimas: uma biografia de 2018**. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- SEABRA, Teresa. Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. **Revista Sociologia: Problemas e Práticas**, [online], n.59, pp. 75-106, 2009.
- SEESP. **Plano Estadual de Educação Empreendedora (PEEE)**, 2017.
- SEMIS, Lais. Entenda o novo projeto do Escola Sem Partido que tramita na Câmara. **Nova Escola**, 18 de fevereiro de 2019.
- ZAN, Dirce; MAZZA, Débora. Escola sem Partido? É possível? **Jornal da Unicamp**, Campinas, 05 de dezembro de 2018.

## Escolas cívico-militares: *cidadãos ou soldadinhos de chumbo?\**

**Civic-Military Schools:**  
*citizens or lead soldiers?*

**Escuelas cívico-militares:**  
*ciudadanos o soldaditos de plomo?*

**ERASTO FORTES MENDONÇA\*\***

Universidade de Brasília, Brasília- DF, Brasil.

**RESUMO:** O artigo aborda o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), apontando elementos fundamentais do Decreto que o instituiu, declarações de autoridades governamentais sobre sua concepção e objetivos, bem como a crítica formulada por entidades e especialistas da área da educação. Ao diferenciar os conceitos de escola militar e escola pública militarizada, traça um breve panorama sobre problemas ocorridos em escolas públicas militarizadas dos sistemas de ensino de algumas unidades da Federação. Conclui pela inadequação do programa em relação ao direito à educação e aos princípios constitucionais e legais do ensino.

*Palavras-chave:* Militarização de escola pública. Gestão democrática. Política educacional.

**ABSTRACT:** The article approaches the National Program of the Civic-Military Schools (Pecim), pointing out fundamental elements of the Decree that instituted it, statements of government authorities about its conception and objectives, as well as the criticism formulated by entities and specialists in the field of education. By differentiating

---

\* Trabalho desenvolvido no âmbito do estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Goiás (UFG) sob supervisão do prof. dr. Luiz Fernandes Dourado.

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. É professor aposentado da Universidade de Brasília, de onde foi diretor da Faculdade de Educação. Foi membro do Conselho Nacional de Educação e Coordenador Geral de Educação em Direitos Humanos da Presidência da República. *E-mail:* <erastofm@gmail.com>.

the concepts of military school and militarized public school, it gives a brief overview of problems that occur in militarized public schools of the education systems of some Federation units. It concludes that the program is inadequate in relation to the right to education and the constitutional and legal principles of education.

*Keywords:* Militarization of public schools. Democratic management. Educational politics.

**RESUMEN:** El artículo aborda el Programa Nacional de las Escuelas Cívico-Militares (Pecim), destacando elementos fundamentales del decreto que lo instituyó, declaraciones de las autoridades gubernamentales sobre su concepción y objetivos, bien como las críticas formuladas por entidades y especialistas en el área de la educación. Al diferenciar los conceptos de escuela militar y escuela pública militarizada, este trabajo ofrece una breve descripción de los problemas que ocurren en las escuelas públicas militarizadas de los sistemas de enseñanza de algunas unidades de la Federación. Concluye que el programa es inadecuado en relación con el derecho a la educación y los principios constitucionales y legales de la enseñanza.

*Palabras clave:* Militarización de la escuela pública. Gestión democrática. Política educativa.

## Introdução

*“Creio, porém, que o obstáculo maior que enfrentamos e temos que enfrentar para realizar a mudança da cara da escola é o ideológico. Não é fácil remover de nós o gosto das posturas autoritárias”  
(Paulo Freire)*

**D**urante a campanha eleitoral à Presidência da República, no ano de 2018, o candidato vencedor do pleito anunciou que seu programa de governo incluiria a criação de uma Escola Militar em cada capital até o ano de 2020. Nessa ocasião, as escolas públicas militarizadas pelos governos estaduais já vinham ganhando forte repercussão na sociedade brasileira, tendo as entidades educacionais do campo acadêmico-científico e sindical manifestado desde o início desse processo sua preocupação com a interferência dos setores de segurança pública estaduais nas políticas educacionais,



especialmente com relação ao preceito constitucional e legal da gestão democrática do ensino público<sup>1</sup>.

Naquele momento, havia 13 colégios militares do Exército em atividade no País localizados nas capitais Manaus, Belém, Recife, Fortaleza, Salvador, Brasília, Campo Grande, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Curitiba e Porto Alegre, além das cidades de Juiz de Fora (MG) e Santa Maria (RS). Na ocasião, uma reportagem do portal UOL informava que o Ministério do Exército não tinha previsão de abertura de novos colégios, nem previsão orçamentária para isso. Caso fosse eleito, deveriam ser destinados recursos adicionais ao orçamento do Exército para cumprir a promessa. Informou, ainda, que as escolas militares em funcionamento atendiam 12.561 estudantes, sendo 81% deles dependentes de militares. O total de alunos não chegava a 0,07% do total de 17,1 milhões de estudantes de instituições públicas nos mesmos anos escolares. Conforme a reportagem, “trata-se de uma fatia ínfima de alunos – e com acesso restrito a civis. Além disso, o custo de um aluno no colégio militar é 2,7 vezes superior ao da rede pública de ensino” (RÔMANY, 2018).

Já eleito o presidente da República, no dia 5/9/2019, é lançado o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), com a intenção de contar com 216 escolas de educação básica funcionando em todos os estados até 2023 (AMARAL, 2019). Observe-se, de pronto, que a proposta de campanha eleitoral de criação de escolas militares em todas as capitais transformou-se num programa nacional de iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, para criação de escolas cívico-militares em todo o País, nos moldes do que já vinha ocorrendo nos sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal, no ritmo de 54 por ano, ao preço de 1 milhão por escola.

Há, portanto, que traçar, preliminarmente, a diferença entre escolas militares e escolas cívico-militares. Em artigo anterior, em que analisamos a implantação de escolas militarizadas em quatro unidades do Sistema de Ensino do Distrito Federal, no ano de 2019, ressaltamos essa diferença.

É importante registrar, no entanto, que as escolas propriamente militares fazem parte de um sistema específico que não é regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma vez que o seu Artigo 83 dispõe que o ensino militar é regulado em lei específica. Portanto, a comparação da dinâmica escolar de unidades pertencentes a sistemas diferentes, regidos por legislação e normas diferentes nem sempre pode ser eficaz, já que as normativas aplicadas a uma não são necessariamente adequadas à outra. As escolas militares organizam-se com base em rígida hierarquia, férrea disciplina, obediência incontestável aos superiores, proibição de determinados comportamentos socialmente normais em outros ambientes como demonstração de afeto, uso de adereços, cortes personalizados de cabelo, dentre outros elementos que marcam a identidade das pessoas, particularmente em uma fase como a adolescência. O ensino escolar civil, por sua vez, tem seus princípios insculpidos no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 que inclui, dentre outros, igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, liberdade de divulgar o pensamento, pluralismo de ideias e, especialmente, gestão democrática (MENDONÇA, 2019).

Já em 1853, o Duque de Caxias, então Marquês de Caxias, propôs ao Senado, sem sucesso, a criação de um colégio militar. Em 1859, o ministro da Guerra Manoel Felizardo redige um relatório em que reafirma a importância da criação de um educandário militar, ratificando a ideia do comandante da Escola Militar da Praia Vermelha sobre a criação de uma escola que preparasse os jovens para o ingresso na carreira militar do Exército Brasileiro. A primeira escola militar só seria criada 30 anos depois, no Rio de Janeiro, por meio de Decreto imperial nº 10.202, de 6/5/1889 por Dom Pedro II, com o nome de Imperial Colégio Militar da Corte<sup>2</sup>.

Com a iniciativa do Governo Federal de criação do Pecim, a proposta de colégios militares nas capitais fica alterada para seguir o modelo das iniciativas de governos estaduais, que vêm se alastrando país a fora, de militarizar escolas públicas, entregando a gestão às respectivas corporações de polícias militares e, em alguns casos, também de bombeiros militares. O projeto anuncia que pretende melhorar a qualidade do ensino e promover maior vínculo entre pais, alunos, gestores e professores, havendo alocação de militares da reserva para atuação nas áreas de supervisão, administração e “atividades de aprendizado na escola”. Para o secretário de educação básica do MEC, “o sistema ajudará no combate à desigualdade de oportunidade e à violência. O ministro da Educação, por sua vez, afirmou que 10% das escolas no país deverão estar no programa até o final de 2026. Para o cálculo já considera a reeleição de Jair Bolsonaro” (AMARAL, 2019).

De acordo com o ministro da Educação, o desempenho e as relações sociais na comunidade escolar são positivos, afirmando características de um modelo de escola que, por nem ter começado a funcionar, pode significar estar se referindo às escolas puramente militares ou às experiências em curso de escolas públicas militarizadas nos estados:

O desempenho escolar nas escolas cívico-militares é ‘muito melhor’ e o custo de cada colégio não é tão alto assim a ponto de prejudicar o orçamento federal (...) as famílias se sentem mais seguras e a camaradagem dos colegas é maior. Se for ver, o resultado é encantador (AMARAL, 2019).

Já o presidente da República, ao discursar no ato de criação do referido programa, pôs em xeque, sem citá-lo, o princípio constitucional da gestão democrática, afirmando que o modelo deverá ser imposto, sem nenhuma consulta à comunidade, deixando o “politicamente correto de lado” e dizendo que a democratização do ensino no País teria gerado falta de hierarquia e disciplina nas escolas. Nas palavras do presidente:

Me desculpa, não tem que aceitar não. Tem que impor. Se aquela garotada não sabe na prova do PISA regra de três simples, interpretar texto, não responde pergunta básica de ciência, me desculpa, não tem que perguntar ao pai e responsável nessa questão se quer escola com uma, de certa forma, militarização. Tem que impor, tem que mudar (AMARAL, 2019).

## O programa de militarização de escolas públicas

O marco regulatório inicial do Pecim é o Decreto nº 10.004 de 5/9/2019. Por meio desse instrumento, fica estabelecida como finalidade do Programa a promoção da melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio (Art. 1º). Desenvolvido pelo Ministério da Educação com apoio do Ministério da Defesa, deverá ser implementado com estados, município e o Distrito Federal, sendo um programa complementar que não implica o encerramento ou substituição de nenhum outro programa já existente (Art. 1º, § 1º e 2º).

O Art. 2º do decreto conceitua expressões em oito incisos, dentre as quais se destacam a consideração sobre a própria escola cívico-militar definida como escola regular dos sistemas estaduais, municipais ou distrital que aderir ao Pecim (I). Essa definição resulta que o Sistema Federal de Ensino sob a tutela do Ministério da Educação não criará diretamente nenhuma escola vinculada ao programa, diferente, portanto, da ideia original de campanha, de criação de escolas militares em cada uma das capitais. O apoio do Governo Federal às escolas que aderirem ao programa se dará na forma de fomento, entendido como apoio técnico e financeiro às escolas que desejarem implementar o programa (III) ou como fortalecimento, para as escolas já militarizadas que desejarem padronizá-las ao modelo do programa (IV). São disciplinados, ainda, três tipos de gestão. De processos educacionais, como difusão de valores humanos e cívicos que estimulem bons comportamentos e atitudes (V); de processos didático-pedagógicos, como apoio ao processo de ensino-aprendizagem, respeitadas a autonomia dos sistemas de ensino e as atribuições exclusivas dos docentes (VI); de processos administrativos, como otimização de recursos materiais e financeiros da escola.

O Pecim, no Art. 3º, adota como princípios, dentre outros, a promoção da educação básica de qualidade (I), o atendimento preferencial a escolas em situação de vulnerabilidade social (II), a gestão de excelência (V), o fortalecimento de valores humanos e cívicos (VI), o modelo de gestão dos colégios militares (VII). Observa-se, portanto, que a gestão das escolas vinculadas ao programa desconsidera o princípio da gestão democrática imposto pela constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao não relacioná-la dentre os princípios gerais, substituindo-a por gestão de excelência e pelo modelo dos colégios militares, baseados na rígida disciplina e hierarquia. Ainda assim, o Plano Nacional de Educação, que inclui concretamente uma meta sobre a gestão democrática, é tomado como referência ao listar os objetivos do programa, o que soa como anacronismo. A questão da violência é, também, destacada ao referir-se à sua contribuição para a redução dos seus índices nas escolas (Art. 3º, II e VIII).

Ao estabelecer as diretrizes do programa, em seu Art. 5º, o Decreto dispõe que o Pecim atuará concretamente por meio da realização de acordos de cooperação e pelo estabelecimento de parcerias entre as secretarias de Educação e de Segurança Pública dos estados e do Distrito Federal (IV e V) com recursos do Ministério da Educação (VII)

e contratação pelas Forças Armadas de militares inativos por tempo determinado, além do emprego de oficiais e praças policiais militares e bombeiros para atuarem nos três tipos de gestão já aqui referidos (VIII e XI). A contratação de militares particularmente inativos das Forças Armadas para atuação no programa não segue a lógica da composição do quadro de militares nos modelos já existentes nos estados e no DF, uma vez que nessas experiências é possível ocorrer o deslocamento de policiais militares e bombeiros militares da ativa para atuação na gestão das escolas militarizadas.

Os artigos 6º a 10 definem as competências de cada ente participante do programa. Cabe destacar a competência do MEC como instância indicada para exarar atos normativos, capacitar profissionais, definir critérios para participação de escolas, para o perfil dos profissionais militares que atuarão no projeto, certificar escolas, gerir recursos orçamentários e financeiros destinados ao programa. Ao Ministério da Defesa destacam-se as competências para descentralização dos recursos destinados às Forças Armadas para contratação de profissionais militares inativos e atuação junto ao MEC para definição de perfis profissionais e a realização do processo seletivo dos militares inativos a serem utilizados no programa. Às Forças Armadas caberá a seleção dos militares a partir das orientações do MEC e do Ministério da Defesa, bem como a gestão administrativa desses mesmos militares. Aos entes federativos caberá a garantia de condições para a implementação do projeto, a disponibilização do corpo docente e demais profissionais da educação, bem como de militares do contingente efetivo da polícia militar e do corpo de bombeiros militar. Caberá igualmente aos entes federativos apoiar a realização de consulta pública formal e de caráter vinculante à comunidade escolar para aprovação do modelo do projeto a ser implementado. Às escolas participantes caberá adotar o modelo de escola cívico-militar elaborado pelo MEC, garantir as condições de sua implementação e realizar a consulta pública formal de caráter vinculante. As últimas atribuições, tanto dos entes federativos como das escolas, colidem frontalmente com o discurso do presidente da República no ato de assinatura do próprio decreto, quando, como vimos, afirmou que não deveria ser feita nenhuma consulta à comunidade, mas tão somente impor o projeto sem nenhum parecer da comunidade.

O Decreto dispõe, ainda, sobre o público alvo do programa (Art. 13 e 14), a sua implementação (Art. 15), sua avaliação e certificação (Art. 16 a 18) e sobre disposições gerais (Art. 19 a 27).

## Repercussões sobre o programa

O Portal do MEC, no dia em que o programa foi lançado oficialmente, ressaltou, pela palavra do ministro da Educação, que a meta inicial de 108 escolas cívico-militares até 2023 estava sendo alterada para 216 no mesmo período, dando a certeza ao presidente de

que o Governo entregaria ao País 10% das escolas públicas com a natureza cívico-militar. O secretário de Educação Básica informou já existirem 203 escolas cívico-militares em 23 unidades da Federação. O período de 6 a 27 de setembro foi adotado para recebimento de propostas de adesão dos 26 estados e do DF, para escolas com 500 a 1.000 alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e/ou do ensino médio (GOVERNO FEDERAL, 2019).

Em 16/10/2019, o mesmo Portal do MEC apresentou o balanço das solicitações de adesão ao projeto, indicando que 643 municípios das cinco regiões geográficas sinalizaram o desejo de participação. A Região Nordeste liderava os pedidos com 290 prefeituras demandantes. A Região Sudeste, em segundo lugar, com 215 demandas, seguidas por Sul, Norte e Centro-Oeste respectivamente com 54, 46 e 38 demandas. O estado com maior número de solicitações foi Minas Gerais, com 140 municípios demandantes, apesar de ser a única unidade da Federação da Região Sudeste a pedir a inclusão de escolas de seu sistema de ensino. Esses municípios devem estar, preferencialmente, em região metropolitana que conte com efetivo das Forças Armadas. Onde não houver militares das Forças Armadas, policiais e bombeiros militares das corporações estaduais podem aderir ao projeto. Nessa ocasião, a demanda dos estados e do Distrito Federal já havia sido encerrada, de maneira que o quadro de Unidades da Federação com pedidos de inclusão no projeto ficou assim delimitado: Região Centro-Oeste: DF, GO, MT, MS; Região Nordeste: CE; Região Norte: AC, AP, AM, PA, RO, RR, TO; Região Sudeste: MG; Região Sul: PR, RS e SC. (CERCA DE, 2019).

Já na primeira fase do processo de adesão, quando os estados informaram a sua intenção de parceria com o Governo Federal, o ministro da Educação rebateu críticas sobre a rigidez das escolas entregues à gestão de militares, afirmando que “a gente pensa que é uma coisa rígida, severa, dura, pelo contrário, as crianças têm um sentimento de coleguismo, de amizade, uma segurança. A criança fica mais segura de si. Vocês precisam ver como é bonito (sic) uma escola cívico-militar, é muito fraternal” (NORBERTO, 2019).

Alguns governadores de estados que não aderiram ao projeto do Governo Federal, expuseram suas divergências. No Espírito Santo, por exemplo, o secretário de Educação Vitor De Angelo, declarou que a entrega de escolas públicas à militarização não estava no planejamento, além de considerar que a rede pública local teve o melhor resultado do País em avaliações do Governo Federal no ano passado, tanto em português quanto em matemática no ensino médio. O mesmo ocorreu no estado de Pernambuco, que considerou que o projeto não estava alinhado às políticas educacionais do governo local (CAFARDO, 2019).

O movimento Todos pela Educação, tradicionalmente alinhado às políticas governamentais, ao criticar falta de investimento em formação de professores e adoção de escolas de tempo integral, considerou que “a militarização é a confissão deste governo da sua incapacidade de formular e implementar políticas educacionais consagradas pelas experiências nacionais e internacionais”. Na mesma linha, o ex-secretário de Educação do DF, que havia sido exonerado um mês antes, por discordar da imposição da militarização

sem consulta à comunidade escolar, ainda ponderava afirmando que “algumas [escolas] têm resultados favoráveis porque bem ou mal você acaba transformando aquele ambiente em mais seguro, nem que seja por medo dos militares” (CAFARDO, 2019). Essas palavras colidem frontalmente com a visão idealizada do ministro da Educação sobre o ambiente “fraternal” dessas escolas.

O Governo do Estado do Rio Grande do Norte, por meio de sua Secretaria de Educação, de Cultura, do Esporte e do Lazer, emitiu Nota de Esclarecimento sobre sua decisão de não aderir ao projeto, informando que o tempo concedido ao estado para uma discussão qualificada não permitiu que houvesse uma decisão participativa, obrigando o Governo estadual a adotar unilateralmente a posição de sua não aceitação. Considerou, para essa tomada de decisão, a LDB, em particular o seu Art. 3º, que estabelece que “o ensino deve ser ministrado observando a liberdade de aprender, o apreço à tolerância, ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como à gestão democrática, entre outros princípios” (GOVERNO DO RN DIZ, 2019).

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio considerou a política de militarização como indesejável, ao avaliar que os recursos gastos no programa poderiam ser melhor aplicados, tendo em vista que atingirão apenas 0,2% do total de escolas do País: “Avaliamos como algo muito indesejável. Primeiro pelo modelo pedagógico e organizativo, centrado no disciplinamento e na ausência de autonomia no espaço escolar. Entendemos que a escola é lugar da formação para o pensamento crítico e autônomo sobre a realidade, e que o cerceamento da liberdade e a vigilância são contrários a isso” (CRUZ e OLIVEIRA, 2019).

O presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Heleno Araújo, em entrevista à Rádio Brasil de Fato, expressou sua crítica ao classificar o projeto como uma “aberração” e afirmar que “não aceitamos colocar dentro de uma escola pública uma gestão de 15 policiais para mandar em professores, em diretores, definindo regras militares para a escola do povo, pública, laica e gratuita, como deve ser” (MARQUES e HERMANSON, 2019).

Doze entidades nacionais de educação emitiram, em 6/2/2019, a *Nota das Entidades Nacionais sobre a Adoção do Modelo de Escolas Cívico-Militares*, sublinhando o fato de o programa ferir o direito universal à educação pelo seu caráter excludente, de causar prejuízos à formação dos adolescentes em função do ambiente rígido de disciplina e de formaturas. Aqui, as entidades referem-se à Ordem Unida, elemento que passou a fazer parte do cotidiano dos estudantes nas escolas entregues à gestão das polícias militares (NOTA DAS ENTIDADES, 2019).

A adesão de municípios ao Pecim, em algumas situações, levou a embates entre prefeitos e secretários de Educação, como foi o caso da cidade de Poços de Caldas, em MG, em que a secretária Municipal de Educação, Flávia Maria de Campos Vivaldi, pediu exoneração do cargo, manifestando sua discordância publicamente por meio de uma Nota de Esclarecimento. Afirma, na nota, que sua exoneração se deve ao fato de que, desde

2017, vinha desenvolvendo trabalho pautado por valores, com ênfase em uma educação democrática e ética, com ações de prevenção à violência, tendo em vista sua defesa da educação pública democrática não dialogar com a natureza do projeto de implantação de escolas cívico-militares (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO PEDE, 2019).

## **Evidência de problemas nas escolas militarizadas**

O processo de militarização de escolas públicas avança a passos largos nos estados e no Distrito Federal. A unidade da Federação que mais ampliou esse processo foi o estado de Goiás. Em 2013, o estado contava com oito escolas militarizadas, tendo esse número saltado, em 2015, para 26 escolas e, em 2018, para 46 escolas. De 2013 a 2018, em todo o País, o número de escolas geridas pelas polícias militares estaduais aumentou 214% em 14 estados, com projeção de mais 70 escolas até o ano de 2019.

Os dois argumentos principais para a ampliação desse modelo de gestão são o aumento da espiral de violência nas escolas brasileiras e os bons índices de aprendizado conquistados pelas escolas militares. Somente uma gestão rígida seria capaz de colocar as escolas novamente nos trilhos da disciplina. A ampliação do modelo, baseada nos bons resultados já conquistados em escolas militarizadas não leva em consideração as condições de acesso, seleções rigorosas para ingresso dos melhores estudantes e infraestrutura diferenciada das demais escolas públicas. Reportagem da Folha de São Paulo já em fevereiro de 2019, quando o projeto do Governo Federal estava em gestação, já desmoronava os argumentos sobre a qualidade do ensino nas escolas militarizadas, demonstrando que escolas civis com as mesmas condições tinham os mesmos ou melhores resultados que as escolas militarizadas (ESCOLAS MILITARES, 2019). Da mesma maneira, utilizar a espetacularização da violência como pretexto para militarizar escolas é uma injustiça para com as instituições educativas, que não são as responsáveis pela violência que grassa na sociedade. Evidentemente que disponibilizar, como em alguns estados, 20 a 25 policiais militares fardados e armados para interferir na gestão da escola, circulando nos seus ambientes, dando ordens a todos os segmentos da comunidade escolar há de exercer controle sobre todo tipo de violência ou indisciplina que poderia, eventualmente, ocorrer em seu interior. Apesar disso, a sociedade que paga a corporação militar para ter a garantia de segurança pública permanece sujeita a todo tipo de violência e continua desprotegida, mesmo no entorno das escolas militarizadas.

Os processos de militarização de escolas públicas que ocorrem País a fora, ainda que sejam aprovados pelos responsáveis pelos estudantes e, em geral, passem por aprovação prévia das comunidades escolares, são alvo de críticas e enfrentamentos por parte de setores organizados da sociedade, em especial entidades acadêmico-científicas e sindicais e por especialistas em políticas públicas e gestão da área da educação.

Essas críticas chegam a materializar-se em denúncias apresentadas aos órgãos de controle, como o Ministério Público. É o caso, por exemplo, da denúncia apresentada pela direção estadual da APP-Sindicato ao Ministério Público Estadual do Paraná contra o Governo estadual por descumprimento de legislação e inconstitucionalidade em editais abertos para ingresso de estudantes do 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio em escolas militarizadas de Curitiba, Cornélio Procópio, Maringá e Foz do Iguaçu por violação ao Art. 206 da Constituição Federal. “Entre as ilegalidades ele [presidente do sindicato] cita a cobrança de taxas e a reserva de vagas para filhos(as) de militares” (DENÚNCIA: EDITAIS, 2019). Os editais abertos pela PM, de fato, reservam 50% das vagas para filhos de militares e exigem a cobrança de noventa e cinco reais para participação do teste classificatório e, em caso de aprovação, mais o pagamento de noventa reais para o *kit* do aluno e trezentos e sessenta reais para a Associação de Pais e Mestres e Funcionários. O sindicato ainda apurou a cobrança de uniformes ao custo de setecentos reais por aluno (ESTADO DO PARANÁ, 2019).

No Distrito Federal, a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos, Cidadania, Ética e Decoro Parlamentar (CDDH) da Câmara Legislativa do DF vem monitorando o processo de militarização de escolas públicas do DF, denominado Gestão Compartilhada<sup>3</sup>. Documentos obtidos pela coluna “Do Alto da Torre” do Jornal de Brasília apontam para relatos de familiares de estudantes sobre possíveis condutas imoderadas de policiais nas escolas, expondo abusos por parte desses agentes, como utilização de termos pejorativos para tratar os estudantes como “marginais”, “pebas”, “vagabundos”, tendo uma mãe reclamado junto à CDDH pela ocorrência de injúria racial. Nesse mesmo diapasão, uma aluna negra foi objeto de ofensa por usar tranças afro no cabelo, sendo a ela sugerido que “raspasse a cabeça” (VALENÇA, 2019).

Abusos em escolas militarizadas do estado do Amazonas foram relatadas no Blog da Cidadania, a partir de uma crítica ao ministro da Educação, que, em encontro registrado pelo próprio ministro com o deputado Filipe Barros, do PSL do Paraná, afirmou que o governador que não quis fazer parceria com o projeto “não pensa no seu povo”. Afirma o blog que, possivelmente, o ministro não teria visitado escolas administradas pela Polícia Militar do AM, estado em que até o mês de outubro de 2019 registrou

120 denúncia de abusos morais e sexuais, além de violências físicas praticadas por militares que trabalham nas unidades contra professores, estudantes e familiares. Os casos acumulam-se ao menos desde 2015 e só foram encaminhados ao Ministério Público estadual no início do mês, depois de o deputado Fausto Júnior, do PV, convocar uma audiência pública na Assembleia Legislativa e expor a situação das vítimas (LIMA, 2019).

Na audiência pública promovida pela Assembleia Legislativa do AM registraram-se, ainda, acusações de mães contra gestores, além de alegarem sofrer pressões para retirar eventuais queixas. No mesmo sistema de ensino do AM, um caso que se tornou



ruidoso em todo o País pelo nível de truculência no tratamento de um professor parece não colocar em dúvida a inadequação do processo de militarização do ambiente escolar. No dia 27/8/2019, um professor de português foi duramente agredido dentro do Colégio da Polícia Militar 1, Unidade Petrópolis, em Manaus, tendo sido agressor o próprio tenente coronel diretor do estabelecimento de ensino pelo fato de o professor negar-se a assinar em livro de ocorrência o registro de três infrações que insistia não ter cometido.

A negativa lhe rendeu um tapa no rosto desferido pelo tenente. Em um vídeo que circula pelas redes sociais, é possível ver o momento em que o professor é conduzido para uma sala por Andrade e mais dois militares, após a primeira agressão. Lá sofreu tortura física e psicológica. Fui empurrado, tive arma apontada para a minha cabeça e fui chamado de 'professor de merda' (BASÍLIO, 2019).

Ainda no sistema de ensino do AM, duas professoras do mesmo colégio acusam um militar que integra o corpo docente da escola de assédio sexual. “Segundo uma delas, o oficial propôs um encontro sexual em troca da revisão de uma nota baixa dada à filha da docente” (BASÍLIO, 2019b). O relato de um policial, ouvido pela revista *Carta Capital* expõe a fragilidade do modelo de militarização na visão dos próprios policiais:

Um PM amazonense ouvido sob anonimato por *Carta Capital* diz que impera nas escolas a 'cultura do medo'. As unidades, descreve, tornaram-se locais de jogos de poder internos da corporação, com favorecimentos movidos a interesses particulares e abordagens que em nada se preocupam com o papel pedagógico dos colégios. 'Esses militares precisam entender que não estão em um quartel ou em uma operação civil, mas em uma escola' (BASÍLIO, 2019a).

Outro caso emblemático deu-se no Colégio Militar João Augusto Perillo, na cidade de Goiás-GO, quando alunas foram revistadas completamente nuas por funcionários do colégio em função de uma denúncia não comprovada de que as meninas poderiam estar envolvidas em tráfico de drogas. De acordo com o relato das meninas “a gente tinha que tirar a roupa e abaixar cinco vezes”. Esse caso foi levado pelos pais para o Conselho Tutelar que acionou o Ministério Público de GO, tendo o Comando Geral da PM estadual afastado dois policiais acusados de cometer o crime, além do diretor da escola (ALUNOS SÃO REVISTADOS, 2019).

Em uma escola militarizada do DF registrou-se, também, caso de assédio sexual comprovado por trocas de mensagens e atos impróprios dentro e fora da instituição cometidos por um sargento da PM distrital, afastado preventivamente. Em reportagem sobre o caso, o jornal *Correio Braziliense* publicou:

Uma aluna foi assediada por um sargento e a outra levou um tapa na 'bunda'. O mesmo pegou o número dela e da irmã em arquivos escolares e, por meio do WhatsApp, passou a incomodá-las com frases do tipo 'beijinho no canto da boca', afirmou uma estudante do CED (RIOS, 2019).

Importante, ainda, registrar uma palavra sobre a Ordem Unida, um conteúdo que passou a fazer parte da vivência dos estudantes nas escolas militarizadas. Trata-se de uma prática tipicamente militar, regulada por portaria do Estado-Maior do Exército que aprova o Manual de Campanha sobre o tema (EME, 2000). O manual considera como conceito básico da Ordem Unida “uma disposição individual e consciente altamente motivada, para a obtenção de determinados padrões coletivos de uniformidade, sincronização e garbo miliar”. Dentre seus objetivos destacam-se “desenvolver o sentimento de coesão e os reflexos de obediência”, bem como “constituir uma verdadeira escola de disciplina”, de modo a proporcionar uma apresentação em público enérgica e marcial (EME, 2000 p. 9).

Como é possível verificar pela natureza da atividade, trata-se de um comportamento típico da formação de soldados que pouco ou nada tem a ver com a formação de estudantes civis. A atividade de ordem unida já faz parte de regulamentos a serem obedecidos pelos estudantes de escolas militarizadas. É o caso, por exemplo, do Distrito Federal, que publicou o Manual do Aluno do Colégio Cívico Militar do DF (GDF, 2019), com instruções pormenorizadas sobre como o estudante deve se comportar em relação ao uso dos uniformes, cortes de cabelo, barba e bigode, acessórios, além de estipular execução conjunta de movimentos denominados na linguagem militar de “comandos”. Dentre eles destaca-se a “continência” pelo preciosismo dos movimentos obrigatórios nas circunstâncias em que ela é exigida.

Prestar a continência: em movimento enérgico, leva a mão direita, tocando com a falangeta do dedo médio o lado direito da fronte; a mão no prolongamento do antebraço, com a palma voltada para o rosto e com os dedos unidos e distendidos; o braço sensivelmente horizontal, formando um ângulo de 45º com a linha dos ombros, olhar franco e naturalmente voltado para o superior; para desfazer a continência, abaixa a mão em movimento enérgico, voltando à posição de sentido (GDF, 2019 p. 14).

Um exemplo desse tipo de comportamento pode ser examinado em um vídeo em que uma estudante adolescente do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – CEPMG Arlindo Costa, em Anápolis/GO, para fazer uma simples pergunta a um tenente sobre o dia de apresentação de um trabalho, passa por diversas etapas dos movimentos de ordem unida, inclusive a continência, numa demonstração clara do artificialismo imposto aos estudantes<sup>4</sup>.

## Conclusões

Para além desses problemas que extrapolam qualquer tipo de possibilidade de defesa do modelo de militarização, estão em jogo, igualmente, concepções e princípios da educação construídos e consolidados no Brasil ao longo de décadas e positivados na legislação nacional, inclusive na Carta Magna.

A imposição de rígidas e inquestionáveis normas disciplinares e de conduta, aceitáveis e cabíveis numa escola militar *stricto sensu*, onde a hierarquia e a obediência são sua lógica de organização, não cabem liminarmente numa escola pública, pautada por princípios constitucionais insculpidos no seu Art. 206 como, dentre outros, igualdade de condições para acesso e permanência (I), liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento (II), pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (III), gratuidade de ensino em estabelecimentos oficiais (IV), gestão democrática (VI).

Como esses princípios podem se conciliar com normas que regulamentam até a aparência física como corte curto de cabelos para meninos e coque para meninas, como o padrão militar; cabelos e barbas aparados para professores; proibição de uso de acessórios para meninas e professoras; jalecos até os joelhos para professores e professoras? Como, em pleno século XXI, acreditar que o tipo de corte de cabelo possa afetar a qualidade do aprendizado em uma escola pública? Como desconhecer que as identidades de crianças e adolescentes são submetidas ao seu apagamento ao ser impingida uma padronização puramente artificial e um controle de corpos e mentes que robotiza meninos e meninas?

O educador Miguel Arroyo, em entrevista concedida à revista Carta Capital, ao ser perguntado sobre o impacto que essas rígidas regras poderiam ter sobre o desenvolvimento dos estudantes, assim se pronunciou:

Uma das formas das infâncias e adolescências se afirmarem é por meio de seus corpos. Eu costumo dizer que não temos corpos, somos corpos. Trazemos nele a marca do nosso tempo, o corpo é a marca de cada tempo, da identidade. O que eu quero dizer com isso é que quando o menino usa boné, ou quando meninos e meninas optam por usar adereços ou até por um tipo de corte de cabelo eles estão simbolizando suas identidades, os corpos passam a ser afirmação de identidade, entende? E aí vem a escola militar e diz: basta! Não existe cabelo, corpo, nada. Isso é terrível, porque não reconhece as mudanças e as lutas que se acumulam na infância, adolescência e juventude (BASÍLIO, 2019c).

A escola pública e democrática está em perigo! O direito à educação tão duramente conquistado ao longo de décadas de luta de importantes parcelas da sociedade organizada vem sendo, aos poucos, substituído pela naturalização da exclusão de meninos e meninas e até professores e professoras que não se adaptam a essa lógica militarizada e punitivista. Mais grave é que os defensores da militarização ainda se utilizam de um simulacro de conceito de democracia para afirmar que, nesses casos, os que não se adaptam às exigências e rigores da disciplina imposta têm todo o direito de sair da escola.

Do ponto de vista das políticas educacionais é inaceitável que os sistemas de ensino dos estados, do DF e dos municípios sofram interferência direta do setor da segurança pública, mudando a lógica de funcionamento das escolas e a convivência pedagógica que se espera em uma instituição de educação. A ponto de ser alterada até a denominação das escolas que, em geral, passam a se chamar Escola da Polícia Militar, em objetivo

confronto com o sentido organizacional de vinculação dos estabelecimentos de ensino com os órgãos administrativos do setor educacional, como determina o Artigo 17 da LDB.

Todas essas evidências nos reportam à epígrafe deste artigo. A escola militarizada é um reflexo do lamento de Paulo Freire sobre os obstáculos e desafios que precisamos enfrentar para construir coletivamente a escola democrática. O obstáculo é sobretudo ideológico, razão que pode explicar a adesão festiva de muitos pais e mães, estudantes e, até mesmo, profissionais da educação ao projeto de militarização de escolas públicas. “Não é fácil remover de nós o gosto das posturas autoritárias” (FREIRE, 2019 p. 124).

Faria muito bem à sociedade que os militares colocados à disposição do perverso processo de militarização das escolas públicas brasileiras cumprissem adequadamente seu papel constitucional e legal: as Forças Armadas garantindo a defesa da Pátria e a garantia dos poderes constitucionais e as corporações militares dos estados e do DF realizando o policiamento ostensivo e a preservação da ordem pública, garantindo a segurança pública a que a sociedade tem direito.

*Recebido em: 28/11/2019 e Aprovado em: 12/12/2019*

## Notas

- 1 Art. 206, VI da Constituição Federal de 1988 e Art. 3º VIII; Art. 14 I e II.
- 2 Todo o histórico da criação do Colégio Militar do Rio de Janeiro, que inclui a transferência de terras onde ele foi instalado, desde a Sesmaria doada, em 1565, à Companhia de Jesus por Estácio de Sá, fundador da cidade, pode ser consultado no portal eletrônico da escola disponível em <http://www.cmrj.eb.mil.br/conheca?id=123>
- 3 Para conhecer o modelo de Gestão Compartilhada adotado no Sistema de Ensino do DF, ver MENDONÇA, 2019.
- 4 O vídeo pode ser acessado por meio do link [https://youtu.be/cOaeQjG7v\\_c](https://youtu.be/cOaeQjG7v_c)

## Referências

ALUNOS SÃO REVISTADOS nus em colégio militar de Goiás. **Carta Capital**. São Paulo: 22 out 2019. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/alunos-sao-revistados-nus-em-colegio-militar-de-goias>. Acesso em 29/11/2019.

AMARAL, Luciana. Bolsonaro lança programa para implementar escolas cívico-militares. **UOL**. São Paulo: 5 set. 2019. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/09/05/bolsonaro-lanca-programa-para-implementar-escolas-civico-militares.htm>. Acesso em 28/11/2019.

BASÍLIO, Ana Luiza. DOI-Codi vai às salas de aula na era das escolas militarizadas. **Carta Capital**. São Paulo: 13 out 2019a. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/doi-codi-vai-as-salas-de-aula-na-eras-das-escolas-militarizadas>. Acesso em 29/11/2019.

BASÍLIO, Ana Luiza. “É impossível não ter medo”, diz professor agredido em colégio militar no Amazonas. **Carta Maior**. São Paulo: 22 out 2019b. Disponível em <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Antifascismo/-e-impossivel-nao-ter-medo-diz-professor-agredido-em-colegio-militar-no-Amazonas/47/45565>. Acesso em 29/11/2019.

BASÍLIO, Ana Luiza. Miguel Arroyo: militarização criminaliza infâncias populares. **Carta Capital**. São Paulo: 12 set 2019. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizam-infancias-populares>. Acesso em 29/11/2019.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 29/11/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 29/11/2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.004** de 5/9/2019, institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Diário Oficial da União de 6/9/2019. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm). Acesso em 28/11/2019.

CAFARDO, Renata. Estados se dividem sobre escolas cívico-militares; especialista critica. **UOL**. São Paulo: 6 set 2019. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2019/09/06/estados-se-dividem-sobre-escolas-civico-militares-especialista-critica.htm>. Acesso em 29/11/2019.

CERCA DE 650 municípios manifestaram interesse em implantar escolas cívico-militares. **Portal do MEC**. Brasília 16/10/2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51651-escolas-civico-militares>. Acesso em 29/11/2019.

CRUZ, Carolina e OLIVEIRA, Elida. MEC divulga lista de cidades que devem ter escolas cívico-militares implantadas em 2010. **G1**. Rio de Janeiro: 21 nov 2019. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/21/mec-regulamenta-implantacao-de-54-escolas-civico-militares-em-programa-piloto-em-2020.ghtml>. Acesso em 29/11/2019.

DENÚNCIA: EDITAIS para ingresso em colégios militares violam a Constituição. **APP – sindicato**. Curitiba: 4 out 2019. Disponível em <https://appsindicato.org.br/denuncia-editais-para-ingresso-em-colegios-militares-violam-a-constituicao>. Acesso em 29/11/2019.

ESCOLAS MILITARES e colégios civis com mesmo perfil têm desempenho similar. **Folha de São Paulo**. São Paulo: 18 fev 2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/escolas-militares-e-colegios-civis-com-mesmo-perfil-tem-desempenho-similar.shtml>. Acesso em 29/11/2019.

ESTADO DO PARANÁ. **Edital nº 001/2019-CPM-CURITIBA**. Teste classificatório para ingresso no Colégio da Polícia Militar do Paraná – Curitiba “Ensino Fundamental e Médio 2019-2020”. Curitiba: 10 jul 2019. Disponível em <https://cpmpr.processoclassificatorio.com.br/storage/2019/admin/edital-no-001-2019-edital-inaugural-curitiba-para-publicacao-pdf-1564662919.pdf>. Acesso em 29/11/2019.

EME – ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO (EME). **Portaria nº 79-EME**. Brasília: 13 jul 2000. Disponível em <http://bibliotecamilitar.com.br/ordem-unida-manual-de-campanha-c-22-5>. Acesso em 29/11/2019.

FREIRE, Ana Maria Araújo e MENDONÇA, Erasto Fortes (orgs). **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo/ Paulo Freire**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. A gestão da educação municipal em São Paulo em busca do sonho democrático. Entrevista concedida em 3/7/1989 à Revista Cláudia. In: FREIRE, Ana Maria Araújo e MENDONÇA, Erasto Fortes. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo / Paulo Freire**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GDF – GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Segurança Pública, Secretaria de Estado de Educação, Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal. **Manual do Aluno**. Brasília: 2019. Disponível em [http://www.ssp.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/11/MANUAL\\_DO\\_ALUNO\\_CCMDF.pdf](http://www.ssp.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/11/MANUAL_DO_ALUNO_CCMDF.pdf) . Acesso em 4/12/2019.

GOVERNO DO RN DIZ que não teve tempo hábil para debater adesão ao ensino cívico-militar. **Portalnoar**. Natal: 2/10/2019. Disponível em <https://portalnoar.com.br/governo-do-rn-diz-que-nao-teve-tempo-habil-para-debater-adesao-ao-ensino-civico-militar/> . Acesso em 29/11/2019.

LIMA, Jhonny. O horror dos abusos nas escolas militarizadas do AM. **Blog da Cidadania**. São Paulo: 13 out 2019. Disponível em <https://blogdacidadania.com.br/2019/10/o-horror-dos-abusos-nas-escolas-militarizadas-do-am> . Acesso em 29/11/2019.

HISTÓRICO Imperial do CMRJ. **Colégio Militar do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 29 mai 2017 atualizado em 24 mar 2018. Disponível em <http://www.cmrij.eb.mil.br/conheca?id=123> . Acesso em 28/11/2019.

GOVERNO FEDERAL lança programa para implantação de escolas cívico-militares. **Portal do MEC**. Brasília: 5/9/2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/79931-governo-federal-lanca-programa-para-a-implantacao-de-escolas-civico-militares> . Acesso em 28/11/2019.

MARQUE, Geisa e HERMANSON, Marcos. Entidades convocam 48h de mobilização em defesa da educação pública. **Brasil de Fato**. São Paulo: 2 out 2019. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2019/10/02/entidades-convocam-48h-de-mobilizacao-em-defesa-da-educacao-publica> . Acesso em 29/11/2019.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. (Artigo aceito para publicação em nov. 2019)

NORBERTO, Cristiane. Adesão às escolas militares. **Correio Braziliense**. Brasília: 2 out 2019. Disponível em [http://impresso.correioweb.com.br/app/noticia/cadernos/brasil/2019/10/02/interna\\_brasil,311654/adesao-a-escolas-militares.shtml](http://impresso.correioweb.com.br/app/noticia/cadernos/brasil/2019/10/02/interna_brasil,311654/adesao-a-escolas-militares.shtml) . Acesso em 29/11/2019.

NOTA DAS ENTIDADES nacionais sobre a adoção do modelo de escolas cívico-militares. **ANPED, ANPAE, ANFOPE et alii**. 4 fev 2019. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/nota-das-entidades-nacionais-sobre-adocao-do-modelo-de-escolas-civico-militares> . Acesso em 4/12/2019.

RIOS, Alan. PM de escola com gestão compartilhada é acusado de assediar aluna. **Correio Braziliense**. Brasília: 4 jun 2019. Disponível em [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/06/04/interna\\_cidadesdf,760057/pm-de-escola-com-gestao-compartilhada-e-acusado-de-assedio.shtml?utm\\_source=onesignal](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/06/04/interna_cidadesdf,760057/pm-de-escola-com-gestao-compartilhada-e-acusado-de-assedio.shtml?utm_source=onesignal) . Acesso em 29/11/2019.

RÔMANY, Italo. Bolsonaro quer um colégio militar em cada capital até 2020. **UOL**. São Paulo: 20 set 2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/eder-content/2018/09/20/eleicoes-bolsonaro-promessa-educacao-colegio-militar-cada-capital-2020.htm> . Acesso em 28/11/2019.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO PEDE exoneração do cargo. **Poços Já**. Poços de Caldas: 15 out 2019. Disponível em <http://www.pocosja.com.br/2019/10/15/secretaria-de-educacao-pede-exoneracao-do-cargo>. Acesso em 29/11/2019.

VALENÇA, Lucas. Gestão compartilhada: relatos de possíveis abusos. Coluna “Do Alto da Torre”. **Jornal de Brasília**. Brasília: 30/10/2019. Disponível em <https://jornaldebrasil.com.br/blogs-e-colunas/do-alto-da-torre/gestao-compartilhada-relatos-de-possiveis-abusos> . Acesso em 29/11/2019.

## **Religião, moral e civismo em curso:** *a marcha da socialização política*

**Religion, morals and civism in progress:**  
*the march of political socialization*

**Religión, moral y civismo en curso:**  
*la marcha de la socialización política*

**LUIZ ANTÔNIO CUNHA\***

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

**RESUMO:** O artigo analisa os projetos de socialização política no Brasil atual: a regeneração moral via especialização curricular e a militarização escolar para o controle social. Em contraste com a *sintonia oscilante* prevalecente na relação entre o ensino religioso nas escolas públicas e a educação moral e cívica nas públicas e nas privadas, nas décadas precedentes, o autor prevê uma *dessintonia conflitante* nos domínios da pedagogia e da gestão dos sistemas escolares.

*Palavras-chave:* Políticas educacionais. Socialização política. Ensino religioso. Educação moral e cívica. Escolas cívico-militares

**ABSTRACT:** The article analyzes the political socialization projects in present Brazil: moral regeneration via curricular specialization and school militarization for social control. In contrast to the *oscillating syntony* prevailing in the relationship between religious education in public schools and moral and civic education in public and private schools, in the preceding decades, the author foresees a conflicting disharmony in the realms of pedagogy and school systems management.

---

\* Sociólogo, Mestre em Planejamento Educacional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Exerceu magistério na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, na Fundação Getúlio Vargas, na Universidade Estadual de Campinas, na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: <lacunha@pesquisador.cnpq.br>.

*Keywords:* Educational policies. Political socialization. Religious education moral and civic education. Civic-military schools.

**RESUMEN:** El artículo analiza los proyectos de socialización política en el Brasil hoy: la regeneración moral a través de la especialización curricular y la militarización escolar para el control social. En contraste con la *intonía oscilante* que prevalece en la relación entre la enseñanza religiosa en las escuelas públicas y la educación moral y cívica en las escuelas públicas y privadas en décadas anteriores, el autor predice una *desarmonía conflictiva* en los dominios de la pedagogía y la gestión de sistemas escolares.

*Palabras clave:* Políticas educacionales. Socialización política. Educación religiosa. Educación moral y cívica. Escuelas cívico-militares

## Introdução

Os processos espontâneos e induzidos pelos quais se desenvolve a socialização política, isto é, a interiorização de normas, valores e atitudes relativos à percepção do campo político e ao comportamento neste campo (LANGROYE *et al.*, 2006, p. 409), constituem um dos elementos menos estudados da sociologia da educação no Brasil. Ela se dá toda na infância (com o papel da escola, da família e das entidades religiosas) ou se desenvolve ao longo de toda a vida (com os meios de comunicação de massa, os partidos e os movimentos sociais). Essas questões não serão tratadas aqui, malgrado sua relevância.<sup>1</sup>

Minha atenção está voltada para os *projetos* de socialização política integrantes de políticas educacionais pautadas pelos conflitos no interior do campo político e do campo religioso, bem como da interação entre eles. Portanto, estarei atento aos processos induzidos de socialização política. Para tanto, ampliarei o ângulo de visão da socialização, já que, no Brasil (mas não só aqui, com certeza), não é possível compreender política e religião sem levar em conta a forte imbricação entre elas, inclusive e principalmente se o objeto é a educação.

Assim é que o ensino religioso (ER) será tratado em interação com a educação moral e cívica (EMC). Por fim, apresento elementos das ciências sociais que podem ajudar na previsão da eficácia de tais políticas.



## Sintonia oscilante

Nas quatro primeiras décadas da República, o ER foi suprimido das escolas públicas, por determinação expressa da Constituição de 1891. No seu lugar foi introduzida no ensino primário e/ou no secundário, em alguns momentos, a disciplina *moral* (sem o complemento “e cívica”), de feição positivista. A reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (Decreto nº 16.782-A/1925) trouxe a instrução moral e cívica (EMC) para o currículo do ensino secundário, onde ocuparia o lugar da religião.

Nenhum dos grupos políticos que desfecharam a *revolução* de 1930 logrou hegemonia sobre as forças heterogêneas que dela se beneficiaram. O espaço político daí resultante foi ocupado pela Igreja Católica, atraída para o esquema de sustentação do Governo Provisório pelo Decreto nº 19.941/1931, que permitiu o oferecimento do ER em regime facultativo para os alunos, nos estabelecimentos públicos de ensino primário, secundário, profissional e normal. A EMC, prevista na reforma de 1925, foi suprimida dos currículos com a justificação de que os valores que se pretendiam transmitir já estavam contemplados pela religião. A vitória alcançada pela Igreja Católica com a promulgação desse decreto foi potencializada na Constituição de 1934. As escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais eram obrigadas a oferecer o ER, que continuava facultativo para os alunos, pelo menos formalmente.

Do ER substituindo a EMC passou-se, no Estado Novo (1937-1945), à sintonia entre ambas as disciplinas, com nítida inspiração no fascismo italiano. Assim, a Constituição de 1937 determinou a obrigatoriedade do ensino cívico, ao lado da educação física e dos trabalhos manuais, em todas as escolas primárias, normais e secundárias, públicas e privadas, sem o que não poderiam ser autorizadas ou reconhecidas. O ER foi mantido, mas com uma cláusula de dispensa mais clara do que qualquer outro texto legal, antes e depois: essa disciplina não poderia constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

Logo depois da deposição de Vargas, em outubro de 1945, e com ele o fim do Estado Novo, o presidente provisório José Linhares promoveu mudanças na legislação do ensino secundário, suprimindo os elementos mais ostensivamente inspirados no fascismo. Enquanto isso, a Assembléia Constituinte desenvolveu seus trabalhos, nos quais a Igreja Católica usufruiu de plena hegemonia, em suas demandas históricas, de modo que a Constituição de 1946 teve um artigo contemplando o ER, mas sem especificar o nível nem a modalidade. Ficou implícito, portanto, seu possível oferecimento também no nível médio.

Esse foi o quadro no qual se deu a discussão, a tramitação e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada pelo presidente João Goulart, em 20 de dezembro de 1961 (lei nº 4.024). A lei manteve a norma constitucional de obrigatoriedade do ER nas escolas públicas, mas a EMC foi reduzida à expressão mais simples. Se aquele deveria ser disciplina do currículo, esta nem mesmo prática educativa deveria ser, apenas algo a se *levar em conta* na organização do ensino médio.

A ditadura empresarial-militar de 1964 propiciou à EMC assumir posição proeminente na política educacional, sobre o que voltarei a tratar no próximo item. Fica, por enquanto, o registro dessa recuperação da paridade ER <=> EMC, que só veio a ser quebrada, em proveito da primeira disciplina, no período chamado de redemocratização, iniciado em 1986.

Um fator incidente sobre o ER foi a grande mudança do campo religioso: desde a década de 1960, o crescimento de adeptos de igrejas evangélicas cresceu exponencialmente, em detrimento do catolicismo, o que levou a Igreja Católica a reações de ordens diversas. Uma delas foi propor uma *concordata* entre o Vaticano e o Estado brasileiro, o que não existiu nem mesmo quando o catolicismo era a religião oficial do Império. Esse acordo foi firmado em maio de 2007, aprovado pelo Congresso Nacional e homologado pelo presidente Lula pelo decreto nº 7.107, 11 de fevereiro de 2010.

O Artigo 11 da *concordata* diz que o ER *católico e de outras confissões religiosas*, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental. Esse artigo contraria, essencialmente, o Artigo 33 do texto reformado da LDB-96, o qual determina que o conteúdo dessa disciplina seja estabelecido pelos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais), depois de ouvidas entidades civis constituídas pelas diversas confissões religiosas. Assim, pode não haver ensino religioso católico, nem de confissão específica alguma. Se esse conteúdo for de caráter histórico, sociológico ou antropológico, como pretendem certas correntes de opinião, ou um extrato das doutrinas religiosas conveniadas, o resultado dependerá da composição política de tais entidades civis. Estava, assim, institucionalizado o conflito no campo religioso, dentro e fora do segmento católico.

No primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, houve um ostensivo aparelhamento religioso no Ministério da Educação, no que se refere à elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar de disciplina facultativa, o ER foi erigido a área de estudo, cuja programação foi entregue ao Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), organização não governamental do segmento católico. As vicissitudes decorrentes do *impeachment* de Dilma e a posse do vice Temer não impediram que o Conselho Nacional de Educação confirmasse a orientação daquele grupo de pressão religiosa.

Além do ER, a BNCC pretendeu ser uma espécie de EMC interconfessional, evocando, em seu proveito, a qualificação daquela disciplina, pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, que introduziu na segunda LDB o ER como *parte integrante da formação básica do cidadão* CUNHA (2016). Partiu, então, para apresentar todas as religiões como fundamento para as “competências específicas” que se pretendia promover no ensino fundamental: “Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz” (BNCC, p. 437). Como se fosse possível entender a ação do campo religioso sobre o campo político, a

partir do campo religioso, a BNCC definiu como uma das “habilidades” previstas para o 8º ano do ensino fundamental (alunos de 13 anos de idade):

Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia). Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública. Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções (BNCC, p. 457).

Acionado por ação movida pelo Ministério Público a respeito da inconstitucionalidade do artigo 11 da *concordata*, o Supremo Tribunal Federal decidiu a favor dos termos desse acordo internacional, ou seja, que é lícito (mas não obrigatório) que o ER seja ministrada na modalidade confessional.

Tudo somado, pode-se concluir que, no período republicano, as relações entre o ER e a EMC estavam em sintonia, embora oscilante (CUNHA, 2007). A EMC foi instituída em 1925 e suprimida em 1931 em proveito do ER, que não saiu mais das determinações legais, inclusive constitucionais dos currículos escolares - primeiro do ensino primário, depois do 1º grau/fundamental. A EMC foi recuperada pelo Estado Novo, para cair junto com esse regime político. Novamente recuperada pela ditadura empresarial-militar, e de novo relegada, ela tende a voltar no governo Jair Bolsonaro segundo duas vias, que serão focalizadas nos próximos itens.

### Regeneração moral via disciplina

No início da década de 1960, formou-se na Escola Superior de Guerra uma corrente de pensamento que defendia a inclusão dos valores morais e espirituais entre os *Objetivos Nacionais Permanentes*. Após o golpe de Estado de 1964, a moral e a religião passaram a fazer parte da doutrina da ESG, como fatores da expressão psicossocial do *Poder Nacional*.

A ideia subjacente era que a sociedade brasileira estaria se degenerando devido à ação do materialismo marxista sobre as nossas mais caras tradições democráticas e cristãs. Para regenerar a sociedade, impunha-se o ensino da moral e do civismo em todas as escolas. Mas, a inserção dessa disciplina nos currículos escolares não foi fácil para os pedagogos da ditadura, pois o Conselho Federal de Educação resistiu, alegando que bastava a já existente *Organização Social e Política do Brasil*. Essa resistência foi vencida pela Junta Militar que assumiu o poder logo após o Ato Institucional nº 5 (AI-5), ao promulgar o Decreto-lei nº 869, em 12 de setembro de 1969. Ele determinou a inserção dessa disciplina nos currículos de todos os níveis e modalidades de ensino do País, tanto no setor público quanto no setor privado (LEMOS, 2011).

Apoiando-se nas tradições nacionais, a EMC teria por finalidade: a) a defesa do princípio democrático, através da *preservação do espírito religioso*, da dignidade da pessoa

humana e do amor à liberdade com responsabilidade, *sob a inspiração de Deus*; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum; h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (Decreto-lei nº 869/1969, Art. 2º).

Essa disciplina seria ministrada em todos os níveis de ensino, inclusive no superior, onde assumiria a forma dos estudos de problemas brasileiros (EPB). Os programas, para todos os níveis, seriam elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Civismo, com seis membros nomeados pelo presidente da República, dentre pessoas dedicadas à causa.

Enquanto os setores da Igreja Católica comprometidos com os movimentos populares e orientados pelo Concílio Vaticano II eram reprimidos pela ditadura e seus aliados, não faltaram clérigos que colaboraram com os militares na luta contra o *comunismo ateu*. Na área de educação, inclusive nas instituições católicas, o mais importante deles foi Luciano Cabral Duarte, arcebispo de Aracajú.

Não foi, portanto, por coincidência que o parecer 94/71, do CFE, normatizando a EMC, aprovado em 4 de fevereiro de 1971, tenha sido relatado justamente por ele. Apesar do parecer do arcebispo-conselheiro proclamar que a EMC deveria ser aconfessional, isto é, não vinculada a nenhuma religião e a nenhuma igreja, a incorporação da doutrina tradicional do catolicismo não era sequer disfarçada. O parecer proclamava que a religião era a base da moral a ser ensinada. Para escapar do paradoxo, o arcebispo Duarte lançou mão do conceito de *religião natural*, isto é, aquela que levaria ao conhecimento de Deus pela luz da razão.

Na prática, a EMC foi lugar de emprego preferencial para religiosos e militares, estes principalmente nos cursos superiores.<sup>2</sup> No entanto, alguns professores conseguiam, à custa de artifícios, contornar os programas oficiais e desenvolver com os alunos atividades pertinentes de resistência ideológica.

A transição para a democracia levou a EMC a uma lenta agonia, ao contrário do fim do Estado Novo, quando ela foi extinta imediatamente após a deposição de Vargas. O processo longo, tortuoso e contraditório da transição política, desde o início da década de 1980, permitiu-lhe uma surpreendente sobrevivência. Apesar de projeto de lei nesse sentido ter sido apresentado ainda no governo Sarney a Lei nº 8.663 foi sancionada por Itamar Franco em 14 de junho de 1993. Ela revogou o Decreto-lei nº. 869/69 e determinou que a carga horária dessa disciplina, bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimentos da realidade brasileira fossem incorporados às disciplinas da área

de ciências humanas e sociais, a critério de cada instituição educacional. Como a EMC foi tratada de forma genérica, a decisão valeu também para os EPB.

Disciplina extinta deixou saudades nos setores conservadores, que reivindicaram sua volta. Pesquisa realizada por Daniela Patti do Amaral (2007) identificou 13 projetos de lei apresentados por deputados e senadores no período 1997/2006, que procuravam reintroduzir a EMC nas escolas ou inserir disciplinas que contemplassem a ética e a cidadania, em busca do resgate de valores supostamente perdidos pela sociedade. Alguns projetos foram arquivados, outros rejeitados.

Selecionei como exemplo dramático o Projeto de Lei da Câmara nº 722/2003, de autoria do deputado Frankembergen Galvão Da Costa (PTB-RR), delegado de Polícia, bacharel em Teologia e pastor da Assembleia de Deus, que foi reapresentado na legislatura seguinte com o nº 6.570/2006. O projeto foi rejeitado pela Comissão Educação e Cultura nas duas tentativas, sendo, então, definitivamente arquivado em 2004. Vejamos em que consistia o projeto, igual nas duas apresentações.

A LDB deveria incluir nos currículos do ensino fundamental e do médio a *Educação para a Moral e o Civismo*, voltada para o resgate e a consolidação dos valores morais, patrióticos e sociais. Ele considerou a extinção da EMC foi feita de forma violenta, sem nada deixar no lugar. Rejeitando a identificação com o militarismo da disciplina antecessora, o pastor-delegado-deputado esclareceu que seu projeto de lei visava à preservação da pátria e dos seus símbolos. Ao transmitirem um bem maior, eles orientariam os alunos no “sentido de amor ao próximo, de Justiça e a tranquilidade na garantia do povo brasileiro, e respeito às instituições”. Assim, a educação básica atuaria na “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus” (PLC nº 6.570/2006, justificação).

Outros projetos de lei estão em tramitação no Congresso Nacional com o objetivo de reintroduzir a EMC no currículo da educação básica, sob diversos títulos, com um componente predominantemente religioso, explícito ou implícito, no texto do projeto e/ou na justificativa. A ética que faltaria no povo brasileiro é a defendida pelas religiões, especialmente as da vertente cristã.

O mais avançado na tramitação teve origem no Senado. Foi o de nº 2/2012, proposto por Sérgio Souza (MDB-PR),<sup>3</sup> que obteve rápida aprovação, sendo enviado à Câmara dos Deputados no mesmo ano, onde recebeu o nº 4.744/2012. Ele pretende inserir no currículo do ensino fundamental a disciplina cidadania, moral e ética, e, no ensino médio, a disciplina ética social e política. Menos ostensivamente religioso do que outros projetos, o senador paranaense previu, também, a inserção das disciplinas filosofia e sociologia no ensino médio, de modo que o projeto resultou um *mix* peculiar, no qual o pensamento crítico coroaria a ideologia.<sup>4</sup> A justificativa do senador é esclarecedora de sua motivação:

Estou convencido de que, dessa forma, estaremos oferecendo a nossa sociedade instrumentos para o fortalecimento da formação de um cidadão brasileiro melhor, por um lado, pela formação, ensinando conceitos que se fundamentam na obediência a normas, tabus, costumes ou mandamentos culturais, hierárquicos ou religiosos; por outro lado, pela formação ética, ensinando conceitos que se fundamentam no exame dos hábitos de viver e do modo adequado da conduta em comunidade, solidificando a formação do caráter; e finalmente para sedimentar o exercício de uma visão crítica dos fatos sociais e políticos que figuram, conjunturalmente, na pauta prioritária da opinião pública, oferecendo aos jovens os primeiros contatos com as noções de democracia, sem caráter ideológico, ensinando-o a construir seu pensamento político por sua própria consciência (PLS nº 2/2012, justificação, *grifos meus*).

Numerosos projetos de reforma da LDB foram apensados ao projeto de Sérgio Machado, até o fim de julho de 2019, quando da última tramitação registrada pelo autor deste texto, de modo que será necessária a elaboração de um substitutivo. Na atual legislatura, ele exerce o mandato de deputado pelo mesmo estado e partido. É um caso raro de parlamentar que deu entrada em projeto numa casa do Congresso e estará na outra para defendê-lo.

Vale a pena registrar a tentativa de inclusão da EMC no currículo das escolas de educação infantil e do ensino fundamental do Distrito Federal, como conteúdo transversal. O projeto de lei do deputado distrital Raimundo Ribeiro (PPS) foi aprovado pela Câmara Distrital, mas vetada pelo governador Rodrigo Rollemberg (PSB), com a justificativa de que questões curriculares não são da competência do Poder Legislativo. A Câmara Distrital derrubou o veto e promulgou a lei nº 6.122, em 1º de março de 2018. No entanto, o Conselho Distrital de Educação manifestou-se contrário à Lei, por ela invadir suas atribuições. Com essa base argumentativa, ação movida pelo Governo do DF foi acolhida pelo Conselho Especial do Tribunal de Justiça que, em julho de 2019, declarou a Lei inconstitucional.

A sinalização ao governo Bolsonaro nessa matéria veio no *Manifesto à Nação da Frente Parlamentar Evangélica*, que o apoiava, divulgado quatro dias antes do segundo turno, ou seja, em 24 de outubro de 2018. Além de reivindicar, como aquele candidato, Estado mínimo, privatização das empresas estatais e reforma da previdência, os parlamentares evangélicos exigiam uma revolução na educação. A escola deveria funcionar sem ideologia e sem partido, nem admitir a *ideologia de gênero*, que teria sido “inventada” pelo Partido dos Trabalhadores e demais frações da esquerda autoritária para subverter os valores e princípios da civilização, condição prévia para instituir uma ditadura, escravizando as consciências pela força do Estado.

No que diz respeito ao nosso tema,<sup>5</sup> o manifesto foi menos enfático na preservação dos valores cristãos e na defesa da família, como em tantos outros pronunciamentos similares. No entanto, enfatizou o direcionamento moral e cívico do conteúdo das disciplinas da educação básica, como na passagem abaixo:

devemos instituir o Ensino Moral como conteúdo transversal em todas as disciplinas, visando a formação e sustentabilidade moral, ética e cívica das gerações. Difundir os mais elevados e profundos princípios e valores da Civilização. Universalizar o respeito à vida da pessoa humana individual. (...) Universalização do amor à Pátria, aos Símbolos Nacionais, aos Heróis Nacionais e demais manifestações que agem no plano simbólico. O ensino formal como instrução pública é essencial, contudo, de pouca valia tem se não conseguir transmitir e inculcar nas crianças, adolescentes e jovens algo imaterial como o espírito reto na direção da moralidade. Não há grande nação e grande Estado sem o Ensino Moral transversal, que faz a liga da cidadania, e cria resistências contra o crime organizado em todos os setores da vida nacional. Universalização do amor à Pátria, aos Símbolos Nacionais, aos Heróis Nacionais e demais manifestações que agem no plano simbólico (Manifesto 2018, p. 55-56).

Não reivindicou a criação de disciplina, como a maioria dos projetos de lei apresentados no Congresso Nacional, mas um conteúdo transversal, isto é, que permearia todas as disciplinas e atividades escolares, na linha da lei aprovada no Distrito Federal sete meses antes. O ER não constou da pauta de reivindicações, já que os evangélicos estão divididos nessa questão - umas igrejas são favoráveis, outras contrárias à existência dessa disciplina nas escolas públicas.

Iniciado o governo Bolsonaro, seu primeiro ministro da Educação, Ricardo Velez Rodrigues, protagonizou um ato sem precedentes, nem mesmo na ditadura empresarial-militar, envolvendo atividades cívicas nos estabelecimentos escolares. Em 25 de fevereiro de 2019, enviou mensagem a todas as escolas públicas e privadas do País, pedindo que os alunos fossem perfilados às segundas-feiras, e cantassem o Hino Nacional. Para completar, deveria ser lida a carta do ministro com o lema da campanha de Bolsonaro: *Brasil acima de tudo, Deus acima de todos*. A gravação dos eventos deveria ser enviada ao Ministério, procedimento consistente com o reivindicado pelo movimento Escola sem Partido, o que resultaria, na prática, no mais ostensivo partidarismo.

Houve reação generalizada, inclusive de governadores, da esquerda à direita, assim como da imprensa, com algumas secretarias informando o ministro de que o hino já era cantado regularmente, e a gravação em vídeo, sem autorização de cada pai/mãe ou responsável, seria contrária ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente. No dia 1º de março seguinte, o ministro suspendeu o pedido, alegando problemas técnicos de armazenamento e segurança do material gravado.

Ainda é incerto o destino da EMC. O projeto Sérgio Souza, o mais avançado na tramitação, tem redação suficientemente ampla para abarcar demandas variadas, podendo pender tanto para a inserção dessa disciplina na versão reivindicada pelos saudosos da ditadura empresarial-militar quanto (menos provavelmente) da educação em direitos humanos, conforme concebida e regulamentada, em termos democráticos e laicos, pelo parecer do Conselho Nacional de Educação CP nº 8/2012, seguido da resolução CP nº 1/2012. Lamentavelmente, essa norma não teve eficácia.

## Militarização para controle social

Escolas públicas de educação básica mantidas e dirigidas por instituições militares são antigas no Brasil. Começaram por razões assistenciais, amparar os órfãos de soldados mortos na guerra da Tríplice Aliança; e prosseguiram por razões corporativas, não apenas nas Forças Armadas, mas, também, nas Polícias Militares e nos Corpos de Bombeiros Militares estaduais. Nos últimos anos, estas foram erigidas em paradigmas de escolas públicas destinadas ao controle social, especialmente dos setores populacionais tidos como perigosos, isto é, os mais pobres, função atribuída ao trabalho pelas escolas de aprendizes-artífices e ao trabalho e à religião pela pedagogia salesiana.

Para evitar as frequentes confusões resultantes do adjetivo *militar* atribuído a instituições diferentes, vale a pena começar por distingui-las.

*Colégios Militares*: são instituições pertencentes ao Exército Brasileiro, que admitem alunos mediante concurso combinado com sorteio, cobram mensalidades e atuam no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Há 12 estabelecimentos de ensino com o nome de colégios militares (14 se incluirmos a Fundação Osório e o Colégio Brigadeiro Newton Braga), que matricularam cerca de 13 mil alunos em 2018.<sup>6</sup>

*Escolas preparatórias às escolas de formação de oficiais*: existe uma para cada Força, a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (Campinas, SP), a Escola Preparatória dos Cadetes do Ar (Barbacena, MG) e o Colégio Naval (Angra dos Reis, RJ). O ingresso nelas se dá mediante concurso para alunos concluintes do ensino fundamental, que cursam o ensino médio e recebem instrução militar.

Os concluintes do primeiro segmento do ensino fundamental nos colégios militares podem ingressar no ensino médio na mesma instituição ou se candidataram às escolas preparatórias às instituições de formação de oficiais. Os concluintes desses colégios e os do ensino médio comum, tanto em estabelecimentos públicos quanto privados, podem se candidatar diretamente a essas instituições, que são a Academia Militar das Agulhas Negras (RJ), a Academia da Força Aérea (Pirassununga, SP) e a Escola Naval (Rio de Janeiro, RJ), indiferentemente, ou se desligar, retornando à vida civil e tomando rumos indeterminados.

Os colégios militares já nada têm hoje de funções apenas corporativas: escolarização de filhos de membros das Forças Armadas em condições privilegiadas e celeiro de candidatos às escolas preparatórias. O oferecimento de educação básica de alta qualidade intelectual pelos colégios militares e pelas escolas preparatórias é amplamente reconhecido. Todavia, a eficácia do aliciamento está para ser comprovada, principalmente em vistas dos custos reais de tais estabelecimentos de ensino, que, ademais, estão para ser devidamente calculados.

*Escolas das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares* são uma espécie de versões estaduais dos colégios militares do Exército: ministram o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio a filhos dos membros dessas corporações, aceitando, também, candidatos sem esse predicado, em geral mediante sorteio combinado



com concurso. Na maior parte dessas escolas, os docentes e o pessoal de apoio são fornecidos pelas secretarias estaduais de educação, atuando sob o *comando* – a expressão é mesmo essa – de oficiais PM e bombeiros. A exceção fica com a PM de São Paulo, que fez convênio com a instituição confessional Cruz Azul para a parte da educação geral. A tabela abaixo, construída com base nas informações disponíveis nos portais dos estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, permite constatar as diferentes antiguidades e dimensões das suas redes paralelas.

**Tabela 1- Escolas de PM e CBM**

Unidades da Federação	Ano da 1ª unidade escolar	nº de unidades em 2019
MG	1950	30
SP	1978	13
RJ	2006	3

Vemos que os três estados do Sudeste (não foi localizada escola desse tipo no Espírito Santo) totalizaram 46 escolas de PM e CBM, sendo que Minas Gerais se destaca pelo número e pela antiguidade da primeira escola instalada. Enquanto que esse estado instalou a sua em 1950, o Rio de Janeiro só fez o mesmo mais de meio século depois, sendo que sua terceira escola foi inaugurada no início do ano letivo de 2019.

Os estabelecimentos de educação básica militares federais e estaduais têm parte de suas despesas cobertas pelas contribuições das famílias, que, ademais, assumem as despesas com uniformes diferenciados. As vagas postas em concurso são disputadas. No caso dos colégios militares, existem cursinhos especializados nessa clientela, com aulas presenciais e a distância. Seu prestígio é elevado, resultado dos recursos materiais e organizacionais que possuem,<sup>7</sup> reforçado pela ideia, bastante difundida na população, de que a disciplina militar forma bem o caráter das crianças e dos jovens, a começar pelo controle dos corpos: cabelos cortados e presos, proibição de tatuagens e *piercings*, saias abaixo dos joelhos; namoro e manifestações de afeto proibido na escola e nos arredores. Rituais disciplinadores, como exercícios de ordem unida e continência prestada a militares e professores civis, distinguem tais escolas das comuns.

Nos estabelecimentos militares federais, os professores civis usufruem remuneração significativamente superior à de seus colegas das redes estaduais, e contam com a colaboração de equipes de apoio psicológico e pedagógico, algo inexistente naquelas. Como os alunos de muito baixo rendimento escolar e alta indisciplina podem ser excluídos, o resultado obtido pelos colégios militares do Exército são superiores às das escolas das redes estaduais (Ideb médio 6,5 contra 4,1), mas são superados por outros estabelecimentos federais civis, como se vê no quadro abaixo, cujos dados foram acessados no

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, e gentilmente cedidos por Marcela Moraes de Castro, doutoranda do PPGE/UFRJ.

**Tabela 2 – Índice de desenvolvimento da educação básica (8/9 anos do ensino fundamental) de estabelecimentos de ensino federais na cidade do Rio de Janeiro - 2016**

Estabelecimentos de ensino	DEB
Colégio Militar do Rio de Janeiro	7,0
Fundação Osório	5,5
Colégio Brigadeiro Newton Braga	5,6
Colégio Pedro II – Unidade Centro	7,1
Colégio de Aplicação da UFRJ	6,9

Os colégios mantidos e dirigidos pelo Exército e pela Aeronáutica têm índices bem diferentes, variando de 5,5 a 7,0, enquanto os dois estabelecimentos civis estão praticamente empatados com aquele no índice mais elevado.<sup>8</sup> Essas informações são suficientes para demolir a imagem dos colégios militares como bastiões exclusivos da excelência no setor público.

Nos estabelecimentos militares, tanto nos federais como nos estaduais, a educação moral e cívica é valorizada com este ou outro nome. Os conteúdos das disciplinas comuns às demais escolas são, também, influenciados pela ideia da regeneração moral da sociedade. A História do Brasil é especialmente visada, com o emprego de livros que apresentam o golpe militar de 1964 como um movimento revolucionário que livrou o Brasil do perigo comunista.

O governador de Goiás Marconi Perillo, que exerceu quatro mandatos, desenvolveu uma política educacional que apontou um caminho assumido pelos de outras unidades da Federação, assim como pelo Governo Federal na gestão Jair Bolsonaro. Inicialmente, ele priorizou a criação de colégios da PM goiana no interior do estado, com um objetivo que destoava dos similares. Em seguida, extrapolou o objetivo corporativo para prevenir o desvio de jovens das camadas populares para o crime.

A instalação de colégios militares nas cidades do interior do estado, do mesmo modo que na capital, constitui medida de segurança preventiva da mais alta eficácia, tendo em vista que, a par da educação de boa qualidade ministrada, não se podem desconhecer os valores da disciplina e da ordem, cultivados no seio dessas unidades escolares, na formação da juventude, especialmente, nos tempos atuais, em que a ausência de limites nesse segmento social responde em grande parte, como se sabe por seu lamentável extravio para as hordas do crime, daí que essa medida vem sendo reclamada pela própria população, por meios formais de participação, inclusive, mediante listas de assinaturas (Projeto de Lei nº 83/2013 - Goiás, apud ALVES *et al.*, 2018, p. 275).

Em 2015, o governador goiano definiu outro modelo de escola militarizada. Ao invés de ser o estabelecimento policial militar que recebia docentes da rede estadual, agora era a escola da rede que recebia os PM. No contexto de uma greve de professores, o governador anunciou a enquadramento militar de escolas da rede estadual como uma espécie de castigo aos docentes grevistas (ALVES *et al.*, 2018, p. 276). Entre 2015 e 2018, 51 escolas da rede estadual passaram a se chamar colégios estaduais da Polícia Militar, afetos à Coordenação dos colégios militares, paralelamente às demais. (Idem, p. 278)

Cada Colégio Estadual da Polícia Militar goiana é dirigido por um coronel PM, secundado por um major, que auferem rendimentos adicionais aos seus vencimentos, na forma de gratificações, o que cria uma duplicidade no interior de cada estabelecimento de ensino, coincidente com a hierarquização interna, na qual o corpo docente civil encontra-se subordinado ao militar.

A dissertação de mestrado de Rafael José da Costa Santos (2016) mostrou que, além da demanda por esse modelo de escola, da parte de prefeitos e setores da população, houve, também, resistência não divulgada pela imprensa, tanto de instituições da sociedade civil organizada quanto de estudantes, inclusive nos movimentos de ocupação, intensos naquele estado. Uma das vozes silenciadas assim protestou: "Não queremos exclusão. Não queremos mensalidades, uniformes pagos, taxas de matrícula. Não queremos militares impondo as metas do governo sobre professores e estudantes" (Idem, p. 38-39).

Nas eleições de 2018, vários candidatos a governador lançaram mão da militarização das escolas públicas como apelo de campanha. O candidato a presidente da República Jair Bolsonaro fez o mesmo, prometendo criar um colégio militar em cada capital de estado, uma medida parcialmente inócua (quase metade das unidades da Federação já os tinham). Eleito presidente, ele promoveu reforma administrativa no Ministério da Educação, que incluiu uma inédita Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, logo ocupada por mulheres coronéis do Corpo de Bombeiros do Distrito Federal. Em 2019, a Subsecretaria foi ocupada por um coronel do Exército, transferido do Colégio Militar do Rio de Janeiro.

No dia 5 de setembro de 2019, o Ministério da Educação anunciou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), instituído pelo Decreto nº 10.004, da mesma data, com a meta de 216 estabelecimentos até 2023, ao ritmo de 54 por ano. Não seriam construídas novas escolas, pois as unidades da Federação e os municípios que aderissem ao programa indicariam a escola das respectivas redes para adotar o modelo das escolas cívico-militares (Ecim), com 500 a 1.000 alunos, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e/ou do ensino médio; situadas, preferencialmente, em regiões de maior vulnerabilidade social, elas adotariam os modelos de gestão dos colégios militares do Comando Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares. O Ministério destinaria recursos financeiros para o pagamento de gratificações a militares inativos, para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa.

Um dos requisitos de inclusão de escola estadual no programa é a realização de consulta pública formal e de caráter vinculante à comunidade escolar, com o objetivo de aprovar o modelo Ecim. Parece que essa condição poderá ser dispensada, a julgar pelo pronunciamento do presidente Bolsonaro na cerimônia de lançamento do programa. Ao comentar recusa de modelo similar no Distrito Federal, assim disse ele: "Vi que alguns bairros tiveram votação e não aceitaram. Me desculpe, não tem que aceitar não, tem que impor. Não queremos que essa garotada cresça e vai ser, no futuro, um dependente até morrer de programas sociais do governo" (Agência Brasil, 5/9/2019).

A socialização política foi difusamente apresentada no decreto de criação do Pecim (desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes, com vistas ao desenvolvimento pleno do aluno e ao seu preparo para o exercício da cidadania), mas foi claramente explicitada no momento mesmo do lançamento do programa, pelo próprio presidente Bolsonaro: "tem que botar na cabeça dessa garotada a importância dos valores cívicos-militares, como tínhamos há pouco no governo militar, sobre educação moral e cívica, sobre respeito à bandeira" (Idem).

## Dessintonia conflitante

No primeiro item deste artigo apresentei a sintonia oscilante entre o ER e a EMC em décadas passadas. Trato, aqui, da dessintonia que se desenvolve desde a Assembleia Nacional Constituinte de 1987/1988. Começou aí um movimento pela laicidade da educação pública sem precedentes na história do Brasil, que cresceu, desde então, impulsionado pela reação às manobras das igrejas Católica e evangélicas para transformar as escolas públicas de ensino fundamental em arena de disputa pela hegemonia no campo religioso. Não bastasse isso, a *concordata* entre o governo brasileiro e o Vaticano, homologada em 2010, abriu uma frente de disputa entre a corrente que defendia o ER confessional e a que o queria inter/pluri/não confessional. Ambas encontraram respaldo jurídico no confuso e contraditório direito público brasileiro.

A atuação política das igrejas cristãs apresenta, ademais, convergências e divergências relevantes. Elas convergem no combate ao que entendem ser a *ideologia de gênero* nas escolas públicas e privadas, mas divergem no apoio ao movimento *Escola sem Partido* – as igrejas evangélicas pentecostais o apoiam, enquanto que a Igreja Católica desconfia dele, pelo menos sua cúpula dirigente. Divergência similar ocorre diante das políticas econômica, previdenciária e ambiental do governo Bolsonaro e seus correligionários estaduais.

Passando à EMC, vemos que ela é objeto de propostas bem diferentes, uma que defende a especialização disciplinar, versão ora mais ora menos branda da que foi definida pela junta militar em 1969, outra que a deseja transversal, permeando todas as disciplinas do currículo.

Mais radical do que qualquer dessas vias é a política de implantação das escolas cívico-militares, modelo que tomou forma no estado de Goiás, em 2015, e foi assumida pelo governo Bolsonaro. Ao contrário da implantação da EMC pela especialização disciplinar ou pela transversalidade curricular, trata-se, agora, da segmentação escolar: a adaptação de escolas estaduais e municipais à gestão e à pedagogia militar, mediante convênio com os ministérios da Educação e da Defesa.

Abre-se, então, nova frente de dessintonias, a saber: ministérios com propósitos bem diferentes; controle federal *versus* controle estadual e/ou municipal, inclusive escanteamento dos conselhos Nacional, estaduais e municipais de educação; pedagogia tendente ao diálogo e à gestão democrática (aliás determinada na LDB) *versus* pedagogia baseada na hierarquia e no comando; pessoal docente civil estadual e municipal *versus* pessoal dirigente militar federal e/ou estadual. Resumindo: a pedagogia moderna (de Michel de Montaigne a Paulo Freire, passando por John Dewey) enfatiza o pensamento crítico. A pedagogia da “ordem unida” enfatiza a formação para cumprir ordens sem questionamento: manda quem pode, obedece quem tem juízo, isto é, para evitar punição.

Que efeitos objetivos pode-se esperar desses projetos socializadores? É claro que as políticas educacionais pretendem-se eficazes. Vejamos em que as ciências sociais podem ajudar a entender as vicissitudes do processo socializador. Primeiro, a dimensão objetiva, depois a subjetiva.

Os antropólogos Peter Berger e Thomas Luckmann (1983) mostraram que há dificuldades objetivas para se chegar a uma socialização perfeita, duas das quais são relevantes para o nosso caso: a heterogeneidade do pessoal socializador e a mediação de culturas discordantes (p. 221-228).

Com efeito, é de esperar que o pessoal socializador seja bastante heterogêneo no caso da política de regeneração moral via especialização disciplinar. Quem vai ministrar a EMC na educação básica? Professores especialmente formados para isso? A experiência de implantação dessa disciplina nos anos 1970 sustenta a hipótese de que as dificuldades seriam agora muito maiores do que as de cinco décadas atrás, quando militares e religiosos foram os docentes mais frequentes. As tentativas de formação de docentes especializados em EMC (e na versão EPB, para o ensino superior) foram um retumbante fracasso. Os sistemas educacionais públicos são hoje significativamente mais amplos e diferenciados em todos os níveis. As redes privadas, mais reduzidas na educação básica do que naquela época, passaram a adotar sistemas estruturados de ensino que precisam atender a demandas de segmentos das camadas médias que rejeitam padrões moralistas em termos de sexo e gênero, assim como manifestações cívicas autoritárias. Se a opção disciplinar for abandonada em proveito da transversal, a heterogeneidade seria elevada à máxima potência.

Na via da segmentação escolar mediante a criação das escolas cívico-militares, pode-se esperar alguma homogeneidade do pessoal socializador proveniente das Forças Armadas, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, no que diz respeito

à dimensão mais ostensivamente ideológica do ensino nelas ministrado. Todavia, mesmo desconsiderando, para efeito de raciocínio, que os docentes civis não constituíssem elemento heterogeneizador, a segunda razão objetiva para a produção da socialização defeituosa poderá existir. Trata-se da mediação de culturas discordantes, senão contraditórias. Os alunos das escolas cívico-militares não viverão isolados do mundo, ou quase isso, como os das escolas preparatórias e do Colégio Naval. Se nem esses estão isentos da influência socializadora de agentes não militares e até mesmo anti-militaristas, menos ainda estarão os alunos civis daquelas outras, mais expostos que serão aos meios de comunicação de massa, aos movimentos sociais, às instituições do campo religioso (cada vez mais conflituoso) e outros agentes socializadores, cuja diversidade em termos de valores e padrões de comportamento não estarão alinhados com os propósitos disciplinadores pretendidos pelo Pecim.

Mesmo se concentrarmos nossa atenção nos colégios militares, nas escolas das PM, assim como nas escolas preparatórias de cadetes e o Colégio Naval, não é lícito supor que seus alunos absorvam as normas e os valores que lhe são ensinados, sem levar em conta normas e valores distintos, veiculados no *mundo lá fora*. Por mais que aqueles estabelecimentos se esmerem nas suas práticas próprias, apenas uma parcela diminuta dos seus egressos segue carreira nas Forças Armadas e nas auxiliares. E não tem cabimento supor que os desistentes sejam reprodutores perfeitos do que aí lhes foi inculcado, o que nos remete ao sociólogo Claude Dubar (2005), que chama a atenção para a dimensão subjetiva do processo de socialização. Ele não é unidirecional, pois implica uma transação ou uma negociação constante entre cada indivíduo e os agentes socializadores, não só na infância, mas, também, na vida adulta. "A socialização não é essencialmente o resultado de aprendizagens formalizadas mas o produto, constantemente reestruturado, das influências presentes ou passadas dos múltiplos agentes de socialização" (p. 23).

Em suma, é de se esperar que o fracasso das políticas educacionais na socialização política aqui discutida seja ainda maior e mais rápido do que a do período mais tenebroso da ditadura empresarial-militar.

*Recebido em: 23/11/2019 e Aceito em: 02/12/2019*

## Notas

- 1 Para estudos empíricos voltados para o Brasil, remeto a Schmidt (2001) e ao dossiê sobre esse tema organizado por Kimi *et al.* (2016).
- 2 Houve iniciativas de formação de docentes para a EMC, especialmente para os EPB, em cursos de pós-graduação *lato sensu* e mestrado. Ver Lerner (2013) e Cunha (2012).

- 3 Ele foi suplente da senadora Gleizi Hoffman. O projeto em foco foi apresentado quando assumiu o posto no lugar da titular, licenciada para ocupar a chefia da Casa Civil no governo Dilma.
- 4 Essas disciplinas já estavam asseguradas pela Lei 11.684/2008, aprovada quatro anos antes de sua iniciativa legislativa. Terá sido uma espécie de antídoto contra a acusação de reacionarismo?
- 5 Os evangélicos apresentaram, também, reivindicações para o ensino superior, como a *libertação* dos professores da pós-graduação, *estrito* e *lato senso*, da “repressão” exercida pela Capes.
- 6 O primeiro Colégio Militar foi criado no Rio de Janeiro, em 1889, no ocaso do Império, para alunos do sexo masculino. Sua instalação demorou tanto que, ao ser inaugurado já não havia órfão de militar falecido em combate no Paraguai, menor de idade. Em 1924 nasceu a Fundação Osório, com idêntica finalidade, mas para os do sexo feminino. Na década de 1990, as duas instituições, como suas co-irmãs, passaram a admitir alunos de ambos os sexos. Por essa razão, a capital carioca é a única cidade que possui dois estabelecimentos de educação básica mantidos e dirigidos pelo Exército. Os colégios militares foram instalados nas capitais (com duas exceções): Rio de Janeiro, Porto Alegre, Fortaleza, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Curitiba, Manaus, Brasília, Campo Grande, Juiz de Fora (MG) e Santa Maria (RS). Em 1960, o Ministério da Aeronáutica criou, no Rio de Janeiro, o Colégio Brigadeiro Newton Braga, destinado aos filhos de militares e funcionários civis dessa pasta.
- 7 A despesa média dos colégios militares do Exército (sem contar os vencimentos do pessoal militar nelas lotado) é considerada o triplo das escolas públicas do mesmo nível de ensino.
- 8 As unidades descentralizadas do Colégio Pedro II são avaliadas como escolas diferentes, apesar de pertencerem ao mesmo estabelecimento. Elas apresentam Ideb mais baixo do que o da unidade Centro, entre 5,5 e 6,5.

## Referências

- AGÊNCIA BRASIL. **Governo lança programa para escolas cívico-militares**, Brasília, 05/09/2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-09/governo-lanca-programa-para-escolas-civico-militares>. Acessado em: 15/10/2019.
- ALVES, Míriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neuza Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, 2018.
- AMARAL, Daniela Patti do. Ética, moral e civismo: difícil consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 351-369, maio/ago. 2007.
- Base Nacional Comum Curricular** - versão final, Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acessado em: 18/10/2019.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**, Petrópolis: Vozes, 1983.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, 1969.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei da Câmara nº 6.570/2006**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", incluindo no currículo oficial, da rede de ensino, a obrigatoriedade do ensino de Educação para a Moral e o Civismo, e dá outras providências. Brasília, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.131, pp.285-302, maio/agosto, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Estudos de Problemas Brasileiros na UFRJ: aproximações institucionais. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.7, n.13, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.37, n.134, janeiro/março 2016.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais, São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KIMI, Tomizaki; SILVA, Maria Gilvania Valdivino; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. Socialização política e politização entre famílias do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.37, n.137, out./dez., 2016.

LAGROYE, Jacques; FRANÇOIS, Bastien; SAWICKI, Frédéric. **Sociologie politique**. Paris: Presses de Sciences Po/Daloz, 2006.

LEMOS, Kaé Stoll Colvero. **A normatização da Educação Moral e Cívica (1961-1993)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LERNER, Samara Mancebo. **A pós-graduação em Estudo de Problemas Brasileiros na UERJ: uma reflexão sociológica sobre um projeto de socialização política no Brasil**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA. **Manifesto da Frente Parlamentar Evangélica**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://controle.revistaforum.com.br/wp-content/uploads/2018/10/documento-da-bancada-evangelica.pdf>\_Acessado em: 09/10/2019.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SCHMIDT, João Pedro. **Juventude e Política no Brasil**. A socialização política dos jovens na virada do milênio. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.



# Funcionário da educação básica: *a formação técnico-pedagógica*

**Basic Education Workers:**  
*the technical-pedagogical formation*

**Oficial de la educación básica:**  
*la formación técnico-pedagógica*

JOÃO ANTÔNIO CABRAL DE MONLEVADE\*

Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá- MT, Brasil.

**RESUMO:** Proponho neste artigo reunir dados legais e históricos sobre os funcionários da educação básica e sobre sua formação profissional, bem como desenvolver algumas reflexões sobre o seu papel na educação brasileira, de 1550 até hoje, e sobre as perspectivas atuais de sua valorização, no que respeita à formação, no contexto da luta sindical. Além de informações objetivas de leis, normas e números, socorro-me da experiência pessoal como educador e dirigente sindical no Sintep/MT e na CNTE.

*Palavras-chave:* Funcionário da educação básica. Formação profissional. Formação técnica pedagógica.

**Abstract:** I propose in this article to gather legal and historical data about basic education employees and their professional formation, as well as to develop some reflections about their role in Brazilian education, from 1550 until today, and about the current perspectives of its valorization, in regards training in the context of the trade union struggle. In addition to objective information on laws, standards and numbers, I draw on personal experience as an educator and union leader at Sintep / MT and CNTE.

\* Sociólogo e educador. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso e consultor legislativo aposentado do Senado Federal. Ex-dirigente da Confederação dos Professores do Brasil (CPB, atual CNTE), foi membro do Conselho Nacional de Educação (1996-2000). *E-mail:* <professormonlevade@gmail.com>.

*Keywords:* Basic education worker. Professional qualification. Pedagogical technical training.

**RESUMEN:** Propongo en este artículo recopilar datos legales e históricos sobre los oficiales de la educación básica y su formación profesional, bien como desarrollar algunas reflexiones sobre su papel en la educación brasileña, desde 1550 hasta hoy, y sobre las perspectivas actuales de su valorización, con respecto a la formación en el contexto de la lucha sindical. Además de informaciones objetivas sobre leyes, regulaciones y números, utilizo la experiencia personal como educador y líder sindical en Sintep/MT y CNTE.

*Palabras clave:* Oficial de educación básica. Formación profesional. Formación técnico-pedagógica.

## Introdução

**C**omeçamos esclarecendo conceitos...

Por funcionários da educação básica entendemos o que define o Art. 61 da Lei nº 9394, de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao discriminar as categorias consideradas “profissionais da educação”, a teor da Lei 12.014, de 2009.

Literalmente:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio e superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Por que não se define os funcionários não-docentes como tais, ou seja, como o conjunto de trabalhadores da educação em funções e espaços que não os de “sala de aula”? Primeiro, porque os pedagogos da categoria II também atuam fora das salas de aula e são “funcionários” por princípio e pela filiação a órgãos públicos. Segundo, porque o movimento que levou à modificação do Art.61 – que não definia quem eram os “profissionais da educação” a que se referiam o Art. 206 da Constituição e o título da seção da

LDB – era pautado pela convicção de que não se deve caracterizar uma categoria pelo que ela não é – no caso, “docente”.

Este artigo tem por finalidade valorizar academicamente a Categoria III. Na história da educação eles, os funcionários, já estão presentes desde a primeira escola – o Colégio dos Meninos de Jesus, fundado pelos jesuítas em Salvador em 1550. E na atual geografia da educação escolar, a Categoria III é a mais numerosa nas escolas básicas públicas: 2,1 milhões de trabalhadores, ao lado de 1,9 milhão de professores(as) e de duzentos mil pedagogos, segundo estimativas confiáveis derivadas do Censo Escolar de 2017.

Ainda como introdução, percebamos que a definição de profissionais da educação inclui, nas três categorias, algum vínculo com sua formação profissional. Este fato justifica a centralidade dos processos formativos no desenvolvimento do presente texto. É em virtude de uma formação específica que a expressão genérica “trabalhadores da educação” se especifica nas três categorias de “profissionais da educação”. Atentemos: se os sindicatos lutam pela valorização dos “trabalhadores em educação” – a começar da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – já a Constituição e a LDB são explícitas em valorizá-los como “profissionais da educação”.

## Um pouco de história

Desde a implantação dos 17 colégios jesuítas e das centenas de escolas de primeiras letras confiadas às congregações católicas no Brasil-Colônia, foi sempre uma presença constante a destes educadores nas mais variadas funções - o que fez possível seu inquestionável sucesso civilizatório junto às populações que cresciam e se miscigenavam no Brasil. Concretamente: o fato de os maiores educandários serem “internatos” gerou a necessidade de dezenas de funções não docentes, todas ocupadas por educadores do sexo masculino, aptos a conviverem e se relacionarem com estudantes também meninos e rapazes. A obra de Serafim Leite – *História da Companhia de Jesus no Brasil* – é pródiga em enumerar e descrever estas funções: cozinheiros, enfermeiros, sacristães, bibliotecários, escriturários, pintores, ferreiros, arquitetos, administradores de fazendas, alfaiates, marceneiros e até pilotos de navios. O *Regimento do Seminário de Olinda*, escrito em 1800 pelo Bispo Azeredo Coutinho, como descreve Gilberto Luís Alves na obra biográfica publicada pelo MEC, é ainda mais pródigo na previsão de funções “oficiais” as mais diversas, além das citadas acima: porteiro, refeitoreiro e até barbeiro.

E não nos esqueçamos: desde 1551, os jesuítas, que defendiam a liberdade dos índios, lançaram mão de escravos para trabalhar nos maiores colégios do litoral. Os primeiros deles, como relata Serafim Leite, foram escravos pescadores, que garantiam as proteínas na alimentação dos estudantes, e depois outros “servidores”, como aguadeiros, hortelãos

e vaqueiros, em variados espaços como os quintais, chácaras e fazendas que sustentavam suas escolas, elementares e secundárias.

A prática de suporte material das atividades dos mestres subsistiu depois da expulsão dos jesuítas em 1759, inclusive nas Aulas Régias que o Marquês de Pombal oficializou, em 1772, como pretensa “substituição” da concessão que os reis de Portugal tinham feito à Companhia de Jesus e tinham estendido a carmelitas, beneditinos, franciscanos e religiosos de outras Ordens, durante os séculos XVI, XVII e XVIII.

Digna de nota e de reflexão econômica e antropológica é a missão educativa do irmão Vicente Rodrigues, ferreiro no Colégio da Bahia, feita por Manoel da Nóbrega, na primeira obra literária escrita no Brasil: *Diálogos sobre a Conversão dos Gentios*, de 1556, ainda quando ele era reitor daquele Colégio e provincial dos jesuítas. No processo de aculturação dos indígenas, da era da pedra polida à sociedade dos metais, Nóbrega dialoga com o irmão Rodrigues chamando-lhe a atenção de que, “batendo o martelo na bigorna e molhando facões, machados e anzóis” convertia mais os gentios à cultura cristã do que ele, com aulas e sermões. Esta arguta observação – onde conversão é sinônimo de educação – nos parece suficiente para firmar uma verdade: a de que a educação escolar está subordinada ao contexto socioeconômico mais amplo. Quanto mais as escolas contribuírem para a apropriação dos valores sociais pelas novas gerações, mais elas serão educadoras e cumpridoras de sua missão. E nesta tarefa, avulta e se agiganta o papel dos funcionários, não docentes, mas educadores.

Nossa atual sociedade, entretanto, é omissa, quando não injusta, em relação à importância dos(as) funcionários(as) que trabalham nas creches e pré-escolas, nas escolas de ensino fundamental e médio, nos cursos profissionais. Quantos porteiros, quantas merendeiras, quantos e quantas “não-docentes” têm sido mais decisivos para a oferta de escolaridade e mais educadores do que os próprios professores – estes últimos ainda fragilizados(as) por pouca formação, maus salários e de inadequadas condições de trabalho. Contudo, o que dizer da formação profissional dos atuais funcionários(as) na educação básica no Brasil?

Na verdade, a divisão social de trabalho, que se iniciou com os colégios religiosos coloniais e se estendeu até os dias de hoje nas instituições beneditinas, salesianas e maristas, bem como nas inúmeras escolas de congregações femininas e de educadores evangélicos, valorizou os docentes – que dominam o ensino da cultura letrada e científica – e desvalorizou os funcionários, que gerem e executam os trabalhos e espaços materiais das unidades escolares. Ainda recentemente, presenciei na Prelazia de Diamantino, Mato Grosso, entre 1969 e 1975, o papel que exerceu um irmão coadjutor jesuíta – Miguel Abib – como “arquiteto” sem diploma, projetando e construindo igrejas e escolas que possibilitaram a educação escolar de vários municípios. Procure-se uma escola, entre milhares no Brasil, cujo nome homenageie o de um funcionário, o de uma funcionária.

Tão arraigadas estão a invisibilidade social e a subalternidade política dos funcionários que leis estaduais e municipais, em pleno século XXI, assumindo a gestão democrática, preveem a possibilidade de funcionários(as) serem diretores de escola, *desde que, a exemplo dos professores, possuam diploma de curso superior*. Ou seja: para estas leis, a competência em gestão e a liderança na escola nada contam: valem só os diplomas de habilitação formal, que funcionam como que muletas para eles se “encostarem” nos direitos dos professores, para muitos ainda pretensos educadores exclusivos.

Aprofundemos esta análise. Desde o período colonial, temos instituições formativas para os professores, disseminadas, a partir de 1835, por meio dos cursos “normais” para os do ensino primário e, no século XX, por meio das licenciaturas para os cursos secundários, para a formação dos educadores não docentes só havia a informalidade das “formações gerais”, não reconhecidas para efeito de planos de carreira. Inclusive, ainda vivemos paradoxos: para um concurso de ingresso de merendeira, por exemplo, exige-se como título somente um certificado de escolaridade - ensino fundamental completo, em geral. Assim, eu, reconhecidamente inepto para esta tarefa, posso ser “aprovado” em lugar de uma profissional da área específica.

Por isto, a relevância da reflexão histórica sobre a questão da formação dos(as) funcionários(as). Alguém poderia nos apontar algum curso de formação profissional para eles e elas, previsto em Lei, até 1997? E hoje, bem entrados no século XXI, alguém conhece algum curso superior para formação de funcionários(as)? Abramos nossos olhos e mergulhemos na aventura - que pode nos levar a surpresas.

### **Cursos técnicos e superiores de formação do funcionário**

Começemos pelos cursos superiores. Desde 2009, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac) oferta o Curso de Tecnologia em Processos Escolares, destinado a formação de funcionários de perfil “generalista” em nível superior. Um trabalho pioneiro, nascido de reivindicação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Acre (Sinteac) ao qual se pode, dez anos depois, aplicar o adágio: “andorinha só não fez verão”. Nenhuma universidade ou instituto, além do Ifac, ofereceu este curso superior, embora a demanda por eles crescesse a cada ano.

Antes de voltarmos aos cursos superiores, que prometem formação mais sólida para os funcionários se habilitarem como educadores da Categoria III, segundo o Art. 61 da LDB, focalizemos a evolução das ofertas de Cursos Técnicos de Formação de Funcionários em nível médio.

O primeiro “aconteceu” de forma pioneira por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, como resposta a reivindicação do Sindicato de Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso, Sintep/MT. Nossa fonte de dados, além de minha

participação pessoal no projeto, é o depoimento de Carlos Maldonado e Nilca Machado de Matos, relatado no Caderno *“Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação – Em cena, os funcionários de escola”*, editado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em setembro de 2004. Eles relatam que, desde 1997, “foram profissionalizados 490 funcionários, com outros 383 em turmas em andamento”. Registrem-se aqui os nomes de Gilberto Fraga como gestor na Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá e das professoras Zileide, Josenilde, Maria dos Anjos, Beatriz, Laldiceia e da funcionária Cilene como tutoras desta experiência que se pode considerar o “campo de provas” da proposta de formação das quatro habilidades a serem desenvolvidas posteriormente no Mato Grosso e oficializadas em seguida pelo Conselho Nacional de Educação.

Já o Projeto Arara Azul, segundo a mesma fonte, foi iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, Seduc, de 1998 a 2004, e “habilitou 4.555 funcionários em 98% dos municípios, como Técnicos em Administração Escolar, Técnicos em Nutrição Escolar, Técnicos em Multimeios Didáticos e Técnicos em Manutenção de Infra-estrutura Escolar”. Os currículos destes cursos tinham sido “inspirados” pelas sugestões de João Monlevade, em seu livro, de 1995: *Funcionários das Escolas Públicas: Educadores Profissionais ou Servidores Descartáveis*, que, com a professora Marília Salomoni e outros educadores, havia participado da transformação da Associação Mato-grossense de Professores (AMP) em Associação Mato-grossense de Profissionais da Educação (AMPE), em 1987. Na falta de uma norma nacional, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, onde estava presente a professora Tania Pasqualini, diretora do Sintep, aprovou os planos de curso com os respectivos currículos como habilitações em gestão escolar, com ênfase nas quatro áreas acima citadas. Registre-se aqui a parceria entre o Governo Estadual, através da Seduc e dos esforços do Executivo e do Legislativo Mato-grossenses em implantar a Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica (LOPEB), que previu as carreiras não só de professores como de técnicos e apoios administrativos escolares (TAE e AAE), desde que portadores dos diplomas nestas quatro habilitações.

Segundo artigo da professora Olga Freitas no Caderno acima referido, versões destes mesmos cursos foram ofertadas, com menor número de matrículas, no Acre e no Distrito Federal, com a mesma estrutura curricular, com carga horária total de 1.200 h: Bloco Pedagógico, com 300 h; Bloco Técnico, com 900 h, subdivididas em disciplinas técnicas comuns a todas as habilitações (120 h), disciplinas específicas de cada curso (480 h) e Prática Supervisionada de Trabalho (300 h).

No Acre e no Distrito Federal, a exemplo de Mato Grosso, estes cursos – na falta de norma legal – foram autorizados pelos respectivos Conselhos de Educação, em formatos que tomavam por base a habilitação técnica em gestão, com ênfase nas terminalidades das quatro áreas acima expostas.

No plano nacional, desde 2003, o MEC começou a se preocupar com a valorização dos funcionários da educação básica, financiando cursos de qualificação e outras ações

nos estados e municípios que os solicitassem. Uma delas eram as iniciativas de avanço de escolaridade destes servidores – cerca de 70% dos quais, à época, só possuíam certificação do antigo nível primário, ou seja, de quarta série do 1º grau. Registre-se que em muitas regiões do Brasil houve uma acelerada contratação de merendeiras, vigias e agentes de conservação e limpeza, para viabilizar o funcionamento das escolas que se multiplicavam e reforçar os laços clientelísticos entre políticos e trabalhadores/eleitores, com salários irrisórios, muitas vezes aquém do mínimo nacional.

O grande passo adiante ocorreu em setembro de 2004, no Governo Lula e na gestão do ministro Fernando Haddad, quando a Secretaria de Educação Básica do MEC promoveu em Brasília o Seminário Nacional sobre a Política de Valorização dos Trabalhadores em Educação, que reuniu mais de 100 representantes do próprio Ministério, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e dos sindicatos filiados à CNTE. O evento durou três dias, sob a coordenação dos professores Francisco das Chagas Fernandes, Horácio Francisco dos Reis Filho e Arlindo Cavalcanti de Queiroz, todos da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação.

Além de palestras de especialistas na área, como do professor Márcio Baiocchi, assessor da senadora Fátima Cleide, de Rondônia – ela mesma funcionária de secretaria escolar – do deputado federal pelo MT, Carlos Abicalil, do professor João Monlevade, então consultor legislativo no Senado Federal, e da professora Olga Freitas, da rede pública do Distrito Federal, um dia inteiro foi dedicado a relatos das experiências de formação e outro a trabalho em grupos para sugerir estratégias para um Programa de Formação.

Como conclusão prática, o secretário da SEB, Francisco das Chagas, propôs a seu diretor Horácio Reis a criação e implantação de um Programa, que denominou informalmente de Profuncionário. Confiou então ao professor João Monlevade, ex-diretor da CNTE, a coordenação de um grupo de professores e pós-graduandos da UnB para a imediata concepção e detalhamento de um Projeto Piloto, bem como o desafio de produzir “módulos didáticos” de 39 disciplinas – pedagógicas e técnicas – para implantação do Programa no ano seguinte. Constituiu-se, assim, uma Coordenação Técnica envolvendo pessoas do MEC e da UnB – esta última a cargo do Centro de Educação a Distância (Cead) cujo coordenador era o professor doutor Bernardo Kipnis. Registre-se que os módulos técnicos específicos das quatro áreas foram confiados, respectivamente, a Francisco das Chagas Nascimento (Secretaria Escolar), Maria Abádia da Silva (Alimentação Escolar), João Monlevade (Infraestrutura Escolar) e Bernardo Kipnis (Multimeios Didáticos), os quais, por sua vez, escolheram especialistas ligados às disciplinas – a maioria deles docentes da UnB.

Para viabilizar institucionalmente o Profuncionário, o MEC fez consulta formal ao Conselho Nacional de Educação, com vistas a criar a 21ª Área de Formação Profissional em Nível Médio – o que aconteceu por Parecer do conselheiro Francisco Cordão e pela

Resolução 05/2005 da Câmara de Educação Básica do mesmo CNE, que disciplinou as quatro habilitações por meio de proposta curricular de 1.200 horas, composta de seis disciplinas pedagógicas, três técnicas comuns e sete técnicas específicas, em modalidade semipresencial, com 80% da carga horária na modalidade à distância.

Em novembro de 2005, impressos já os seis Cadernos Pedagógicos, foram iniciados os cursos em Pernambuco, Piauí, Tocantins, Paraná e Mato Grosso do Sul. Em fins de 2006 somou-se o estado de Goiás a este Projeto Piloto e em 2007 ocorreu expansão para mais 12 estados. De fins de 2006 a 2008, a Coordenação do Projeto foi confiada a Sirlene Alves dos Santos, ela mesma funcionária contratada temporária pela Secretaria de Educação de Goiás. Sua gestão foi muito eficiente, mas ela não deixou de enfrentar no MEC a “estranheza” de colegas mestras e doutoras, que criticavam os chefes por terem confiado um cargo de DAS 4 a uma pessoa com simples certificado de ensino médio.

Em 2011, o Profuncionário teve sua execução transferida para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), que estendeu sua oferta aos recém implantados institutos federais de educação, ciência e tecnologia, com opção de certificação por algumas secretarias estaduais de educação, como havia ocorrido de 2007 a 2010.

O fato mais significativo destes anos sob a Setec foi a organização de um Grupo de Trabalho, constituído de “tutores senior”, oriundos das secretarias de educação do MT, GO, DF, TO, PR, MS, RS e MG, com a participação ativa de alguns “escritores” de Cadernos das Disciplinas, como Maria Abádia da Silva, Dante Diniz Bessa, Regina Sucupira Pedroza e João Monlevade. Na Setec trabalhava uma equipe de coordenação, inclusive na atualização do material didático e na redação do Caderno de Orientações Gerais, sob a batuta num primeiro momento de Fernando Amorim (IFPR) e em período maior de Carlos Artur Areias (IFRJ) e de Cassandra Ribeiro Joye (IFCE).

## **Quem é responsável pela formação do funcionário da educação?**

Recorramos mais uma vez à LDB:

Art. 62-A A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Este artigo foi incluído na LDB pela Lei 12.796, de 2013, quando o Profuncionário estava em ascensão em termos de oferta e de aperfeiçoamento quanto à qualidade e à adaptação a novas normas legais.



Em virtude de dispositivo constitucional, do Art. 211, os estados e o Distrito Federal são responsáveis pela oferta de cursos de ensino médio, incluídos os profissionais. Daí a prática, nas experiências dos anos 1990 e entre 2005 e 2011, de as secretarias estaduais terem oferecido e certificado os cursos técnicos. Com a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a mesma responsabilidade passou a ter um *locus* mais apropriado, pelo caráter técnico dos cursos de formação dos funcionários. Mudanças na LDB também atingiram a estrutura dos cursos técnicos, ou seja, dos cursos profissionais de nível médio: eles podem ser oferecidos de forma integrada, concomitante ou subsequente. Esta última, inclusive, na modalidade a distância, mais apropriada a cursos de formação continuada oferecidos a trabalhadores. Foi o que ocorreu com os cursos do Profucionário. Como a lei garante também, para os que só tenham o ensino fundamental, a matrícula em cursos concomitantes, um bom número de funcionários nessas condições foi admitido a este tipo de oferta, com uma advertência: o diploma de técnico só seria concedido aos que, durante ou depois de terminadas as 1.500 hs de algum dos cursos técnicos, tivessem concluído também a etapa do ensino médio, seja num curso presencial, seja por um exame supletivo.

Alguém pode estranhar a mudança de carga horária, de 1.200 para 1.500 horas. Isto se deveu a Resolução do CNE sobre cursos profissionais que exigiram a contagem das 300 horas da Prática Supervisionada (equiparada aos estágios curriculares) além das 1.200 horas das disciplinas que compõem os cursos. A nova versão do Caderno de Orientações Gerais, bem como o da Orientação da Prática Supervisionada, implantou estas inovações, sem alterar a duração dos cursos – de 18 a 20 meses.

A grande questão que se colocava em 2013-2016 era a de que toda a oferta dos Cursos de Profissionalização em nível médio (os quatro técnicos e outros cuja oferta se planejava nas áreas de transporte de escolares, de cuidado das pessoas deficientes e de desenvolvimento infantil) se fazia como formação continuada na modalidade EaD.

Com exceção de experiência em Mato Grosso de oferta em Centros de Educação de Jovens e Adultos (Ceja), não temos conhecimento de nenhuma rede pública, de nenhuma escola de ensino médio pública ou privada que tivesse sido autorizada pelos respectivos conselhos estaduais a oferecer cursos técnicos integrados, concomitantes ou subsequentes como *formação inicial de adolescentes e jovens que se destinassem a posterior ingresso na carreira da Categoria III dos profissionais da educação*.

Este fato, a esta altura, é, no mínimo, de estranhar. Mesmo com as tendências de terceirização dos “serviços educacionais não docentes”, mesmo com a legislação atualizada e as normas do CNE e do Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos *Profissionais da Educação Básica*, em vigor até hoje, mesmo com o vasto “mercado” de postos de trabalho não-docentes nas escolas e nos órgãos dos sistemas de ensino, não ocorreu o atendimento em cursos técnicos para esta vasta demanda social – até mesmo nos institutos federais, muito envolvidos na oferta do Profucionário.

Talvez uma reflexão sobre o esforço dos sindicatos em reivindicar a oferta de cursos superiores – com avanços institucionais inegáveis que vamos registrar em seguida – ajude a contextualizar este aparente paradoxo.

O Ifac criou o Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, com base no Catálogo da Semec/MEC. Entretanto, por pressão da CNTE e dos concluintes dos cursos técnicos do Profunfuncionário – quase cem mil à época – e em concordância com setores dos institutos federais interessados em ampliar a oferta de cursos superiores, o CNE, por meio da Câmara de Educação Superior, CES, resolveu colocar em pauta a definição de diretrizes curriculares para cursos superiores de tecnologia destinados à formação inicial e continuada de profissionais da educação básica da Categoria III, de acordo com o art. 61 da LDB em vigor no ano de 2014.

Instalou-se uma comissão para a realização de discussões e audiências públicas, presidida pelo conselheiro Erasto Fortes de Mendonça, sendo nomeado relator o conselheiro Luiz Fernandes Dourado. O seu relatório foi aprovado sob a forma do Parecer nº 246, de 4 de maio de 2016, com o respectivo projeto de resolução. Vencidos os trâmites em tempo de urgência, diante da situação política que antevia o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, foi aprovada a Resolução, que, homologada pelo ministro Aloisio Mercadante Oliva, recebeu o nº 02, em 13 de maio de 2016.

Não nos parece ser o caso de expor e comentar os detalhes do Parecer e os dispositivos da Resolução – ambos dignos de uma atenta leitura. Basta aqui dar as informações que guiam, no geral, a oferta dos novos cursos, denominados agora como Cursos Superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho em Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Secretaria Escolar e Multimeios Didáticos, com disciplinas de formação geral, pedagógica e técnica que, somadas a 300 horas de Estágio Supervisionado, totalizam 2.400 horas, no mínimo, em cada curso. De acordo com o § 4º do art. 3º e com o § 2º do art. 9º desta Resolução, “na perspectiva de que todos(as) os(as) funcionários(as) da educação básica sejam profissionalizados” o CNE acolherá, por meio de Resolução da CES, novas áreas de formação e atuação educativa além das quatro aqui discriminadas. As 1.700 horas mínimas das disciplinas são enriquecidas por 200 horas de práticas com elas articuladas e por mais 200 horas de “atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas de interesse dos estudantes”, sob forma de seminários, atividades de pesquisa e extensão, mobilidade e intercâmbios previstos nos PPC, atividades de comunicação e expressão destinadas à efetiva capacidade de comunicar, interpretar e se integrar nos processos de trabalho das instituições da educação básica. Neste sentido, vários componentes curriculares dialogam com seus similares dos cursos de formação dos professores e dos pedagogos, o que permite interação entre os três cursos responsáveis pela formação dos profissionais da educação. Não só: contribuem para quebrar os “desníveis” atuais de *status* dos funcionários perante o prestígio social dos profissionais da educação das Categorias I e II. Em resumo, a Resolução, com seus considerandos de ordem filosófica

e pedagógica e com os dispositivos de estrutura e funcionamento dos cursos se constitui como texto fundamental e obrigatório para orientar no presente e no futuro a formação dos funcionários, na expectativa que da presença e da qualidade de atuação deles nas escolas derivarão novas e significativas qualidades para toda a oferta de educação básica, em instituições públicas e privadas.

Concomitantemente, gestores e especialistas do MEC trabalharam de fevereiro a maio de 2016 na construção de um documento sobre as políticas nacionais de formação dos profissionais da educação básica. Ele se concretizou em 9 de maio de 2016, pelo Decreto 8.752, e, significativamente, em seu art.12, que elenca os programas e ações integrados e complementares de um Planejamento Estratégico Nacional, coloca como primeira, de 16 iniciativas, “a formação inicial e continuada em nível médio e superior para os trabalhadores da educação que atua na rede pública e nas escolas gratuitas da educação básica, em funções identificadas como da Categoria III dos profissionais da educação”. Somada esta decisão política aos dispositivos da Meta 18 do Plano Nacional de Educação, garante-se institucionalmente a presença qualificada dos funcionários da educação nas políticas públicas do País e atualiza-se concretamente sua respectiva formação profissional. Alguma dúvida?

O que ocorreu, de maio de 2016 a dezembro de 2019, quando escrevemos este texto e vivemos mais de três anos pós Golpe de 2016?

Quanto ao Profucionário, seus cursos em andamento não foram, obviamente, interrompidos. Celebraram-se em vários estados formaturas com concluintes dos quatro cursos, em especial oferecidos pelos institutos federais, com apoio financeiro da Setec/MEC. Em compensação, não temos conhecimento de que, de 2017 em diante novas turmas tenham dado continuidade ao Programa, embora só tenha crescido a demanda potencial, inclusive com o direito de trabalhadores efetivos, temporários e terceirizados, assegurado pelo Art. 62-A da LDB.

Em relação aos cursos superiores de tecnologia, agora respaldados pela Resolução CES/CNE nº 02 e incluídos no rol de reivindicações da CNTE – que, inclusive publicou em 2017 uma excelente proposta de Matriz Curricular, com assessoria do ex-conselheiro Luiz Dourado – vários institutos e universidades foram envolvidos em reuniões com os sindicatos e se dispuseram a estudar sua oferta. A demanda tem crescido muito, em razão do aumento de escolaridade da categoria, mesmo que em algumas redes cursos superiores alheios à profissão valham como fator de progressão na carreira – o que inibe certamente a urgência da continuidade de formação específica dos(as) funcionários(as).

Exemplo significativo ocorre neste 2019 em Mato Grosso. Por iniciativa do Sintep/MT, 130 municípios do estado apresentaram total de candidatos superior a dez mil pessoas. Esta demanda foi apresentada à Reitoria do IFMT, que no momento se mobiliza para, “em esforço próprio”, oferecer os quatro cursos a partir de 2020.

Uma estimativa conservadora, baseada na pesquisa de Mato Grosso, com 3,5 milhões de habitantes, projeta para o Brasil de 210 milhões uma demanda potencial concreta de

600 mil candidatos a cursos superiores, todos eles(as) funcionários(as) em exercício com ensino médio concluído. Ou seja, para cursos de formação continuada. Quanto à oferta de vagas para cursos de formação inicial, não prescindindo dos bem-sucedidos cursos de nível médio, 60 mil funcionários que se aposentam a cada ano podem-se considerar base para estimativa de demanda de outros 600 mil candidatos nos próximos dez anos.

### **Por que preservar, expandir e qualificar a formação?**

A leitura do presente artigo e muito mais ainda o estudo dos textos do Parecer CES/CNE246, de 2016, e da Resolução CES/CNE de 13 de maio do mesmo ano – data histórica da abolição da escravidão no Brasil – nos animam a nos convenceremos da perenidade da educação escolar e da presença nela dos educadores não-docentes. Também nos desafiam a assumir esta tarefa hercúlea de formá-los todos(as), preservando as conquistas já reconhecidas internacionalmente dos cursos de nível médio e avançando na formulação de planos de cursos superiores nestas e em futuras novas áreas, conforme já sinalizado pelos sindicatos dos trabalhadores em educação.

Um ano após a publicação da Resolução 02, a CNTE promoveu a construção, com redação final do mesmo conselheiro Luiz Dourado, de uma Sugestão de Matriz Curricular no limite das 2.400 horas previstas, para que as instituições de educação superior, em particular os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, possam nela se inspirar ou tomar mesmo como base conceitual e estratégica da oferta dos cursos.

Eles não representam somente a evolução e aperfeiçoamento dos mecanismos de ensino e aprendizagem das competências educativas hoje consideradas não docentes no âmbito das instituições formadoras. Os três anos de tentativas, em diversos estados e cidades, ainda não traduzidos na oferta concreta dos cursos – com exceção de casos isolados em entidades privadas – não significam que eles estão defasados em relação à construção da história.

Estamos pagando um duplo preço: o dos desafios das inovações tecnológicas e pedagógicas e, principalmente, outro de ordem mais profunda e conflitiva – a nova encruzilhada da história do Brasil e da educação mundial. Temos que optar entre uma sociedade construída em estratos que se separam e se hierarquizam, com fraturas profundas ainda no presente, e outra, justa e igualitária, que não nega as diferenças, mas procura superar as desigualdades, até agora reproduzidas e sutilmente “ignoradas”, como se só alguns ensinassem e nem todos aprendessem.

A formação sólida e qualificada dos funcionários não é neutra: é posicionamento, é conscientização, é politização, é luta.

*Recebido em: 25/11/2019 e Aprovado em: 23/12/2019*

## **Referências**

- ALVES, Gilberto Luís. **Azere do Coutinho**. Coleção Educadores, Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição do Senado Federal, Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Edição Atualizada, Senado Federal, Brasília, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CES/CNE nº 246, de 04 de maio de 2016**. Brasília, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, **Resolução CES/CNE 02, de 13 de maio de 2016**. Brasília, 2016.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016**. Brasília, 2016.
- BRASIL. **Censo Escolar de 2018**. INEP, Brasília, 2018.
- LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Edições Loyola: Rio de Janeiro, 1938.
- MONLEVADE, João A. C. **Funcionários da Educação Básica: educadores profissionais ou servidores descartáveis?** Idea Editora: Brasília, 1995.
- MONLEVADE, João A. C. **Profissionalização ou terceirização? O futuro dos funcionários da educação à luz dos desafios e conquistas do presente**. Edição do Autor, Brasília, 2014.
- NÓBREGA, Manoel da. **Diálogo sobre a Conversão dos Gentios**. Lisboa, 1556.



## **De volta para o futuro...** *retrocessos na atual política de formação docente*

**De vuelta para el futuro...**  
*retrocesos en la política actual de formación docente*

**Back to the future...**  
*setbacks in the current teacher education policy*

**VERA BAZZO\***

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

**LEDA SCHEIBE\*\***

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo realizar uma leitura crítico-comparativa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, definidas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 e a nova versão de Diretrizes, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e homologada pela Portaria nº 2.167, de 19/12/2019, assinada pelo Ministro de Estado da Educação – substituto –, Antônio Paulo Vogel de Medeiros.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação docente. Diretrizes Curriculares Nacionais.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo realizar una lectura crítica comparativa de las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en Educación Superior (grados, cursos de capacitación

---

\* É Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Titula aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como membro do Comitê editorial da Revista Retratos da Escola. *E-mail:* <vbazzo@gmail.com>.

\*\* É Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular Emérita, aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Editora da Revista Retratos da Escola (Esforce/CNTE). Florianópolis, SC- Brasil. *E-mail:* <lscheibe@uol.com.br>.

pedagógica para graduados y cursos de segundo grado) y Educación Continua, definida por la Resolución CNE/CP 02/2015 y las nuevas Directrices, aprobadas por la Resolución CNE/CP nº 2, de 20 de diciembre de 2019 y homologada por la Ordenanza nº 2,167, del 19/12/2019, firmada por el Ministro de Educación – sustituto –, Antônio Paulo Vogel de Medeiros

*Palabras clave:* Palabras clave: Políticas educativas. Formación del profesorado. Directrices Curriculares Nacionales 2019.

**ABSTRACT:** This article aims to make a critical-comparative reading of the National Curriculum Guidelines for initial higher education (undergraduate courses, pedagogical training courses for graduates and second degree courses) and for continuing education, defined by Resolution CNE/CP nº 02/2015 and the new version of the Guidelines, approved by Resolution CNE/CP nº 2, of December 20th, 2019 and ratified by Ordinance nº 2,167, of 12/19/2019, signed by the Minister of State of Education – substitute –, Antônio Paulo Vogel de Medeiros.

*Keywords:* Educational policies. Teacher training. National Curriculum Guidelines.

## Introdução

É de todos conhecida a importância e a necessidade da estruturação de um Sistema Nacional de Educação no país que contemple também um subsistema nacional de formação e de valorização dos profissionais do magistério. Não por acaso, isso sempre foi tema das conferências brasileiras de educação, (CBE), ao longo de suas edições, e, mais recentemente, das conferências nacionais de educação (Conae 2010 e 2014), ambas sob os auspícios do Estado, assim como da Conape 2018, realizada por esforço das entidades que assumiram a coordenação do Fórum Nacional Popular de Educação, depois do Golpe de Estado que afastou Dilma Rousseff da Presidência da República.

Por muitos anos, desde a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em seus artigos 61 até 67, incluindo o Artigo 87, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, o Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) vem tratando de criar legislações que orientem as instituições formadoras sobre como deve ser feita essa formação. As resoluções conhecidas e sobre cuja elaboração os educadores nos debruçamos exaustivamente nos anos iniciais deste século, ainda sob o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002),



foram as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), e a CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro (BRASIL, 2002b), que tiveram efetiva vigência durante os anos dos governos Lula e Dilma, de 2003 a 2015, quando foram substituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), já no segundo mandato de Dilma Rousseff.

Ainda em pleno processo de implantação da referida Resolução CNE/CP nº 02/2015, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, as instituições de ensino superior responsáveis por essa formação começaram a ser impactadas pelas mudanças que se anunciavam em todos os setores da vida nacional e, de forma especial, na Educação, em consequência do Golpe que derrubou o Governo Dilma Rousseff e que instaurou, em 2016, o desastrado Governo Temer.

O conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP nº 02/2015 fora discutido amplamente com a comunidade educacional e entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema. Assim, recebeu amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência. Apesar disso, o processo de sua implantação começou a sofrer injustificável demora entre as instituições formadoras.

No processo de troca de orientação política em todas as esferas do poder, no pós-Golpe, a referida legislação, elaborada, discutida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, cujos membros mais progressistas foram, nesse novo momento, substituídos, teve sua implantação inicialmente atravessada por tentativas oficiais de procrastinação. Foi a pronta reação das entidades representativas dos educadores que impediu tal iniciativa de prosperar imediatamente.

As instituições de ensino superior (IES) que apoiavam a Resolução CNE/CP nº 02/2015, então, trabalharam incansáveis para implantá-la o mais rápido possível. Aquelas que haviam logrado fazer essas mudanças antes de 2016, por sua vez, já estavam realizando seus projetos de formação de acordo com essa resolução. Naquelas em que ainda não houvessem sido implantadas, mas cujos educadores estavam também mobilizados em favor da política de formação abrigada por ela, houve um movimento forte na direção de sua defesa e consequente aplicação. As demais, entre as quais algumas IES públicas, no entanto, ficaram no meio do caminho.

Percebendo o perigo de que a implantação da resolução sofresse algum processo de continuidade, dadas as novas orientações que passaram a hegemonizar as decisões do CNE/MEC, a comunidade educacional, por meio de suas entidades representativas (Anfope, Anped, Anpae, CNTE, entre as mais significativas), reforçou seu apoio à Resolução CNE/CP nº 02/2015 e passou a exigir sua imediata entrada em vigência. Mesmo assim, esse processo foi sofrendo novas postergações por meio do adiamento de datas em sucessivas ações do CNE.

O prazo estabelecido na Resolução CNE/CP 02/2015 para sua efetiva implantação fora de dois anos após a publicação. Pressupunha-se daí que, até julho de 2017, os cursos de licenciatura deveriam ter reformulado seus projetos pedagógicos. Não foi isso, no entanto, o que aconteceu. Confirmou-se, sim, a tendência ao adiamento, uma vez que, por duas ocasiões, resoluções do próprio Conselho Nacional de Educação tomaram a iniciativa de alterar as datas para a implantação da norma. O primeiro adiamento formal concretizou-se por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017b), que alterou o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015, nos seguintes termos:

Art. 1º Alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação: Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação.

Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2017b).

O segundo adiamento formal, bem mais recente, foi respaldado pela Resolução do CNE/CP nº 3, de outubro de 2018 (BRASIL, 2018), o qual, não por acaso, estabeleceu um prazo de quatro anos a partir da data da publicação da Res. CNE/CP nº 02/2015, adiando, portanto, para julho de 2019 a imperiosidade de sua implementação. Próximo desta data, porém, e já urdindo uma nova legislação que tratasse da formação de professores para a educação básica, foi emitida a Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho deste ano de 2019 (BRASIL, 2019a), cujo Art. 1º alterou novamente o Art. 22 da Res. 02, de 2015, quanto ao prazo de sua já lendária implantação, passando então a vigorar a seguinte redação:

A Res. CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, passa a vigorar com a seguinte alteração: Art. 22 – Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, *contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, BNCC*, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2019a).

Curioso mencionar que, apesar de a Resolução CNE/CP nº 02/2015, como um todo, ter sido muito bem recebida pela comunidade acadêmica, que a entendia como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas, sua implantação tenha sido adiada sistematicamente. Inicialmente, as justificativas para os adiamentos referiam-se à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Depois, em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário.

Por óbvio, nesse cenário, o setor educacional passou a sofrer muitas mudanças rapidamente implementadas pelos novos ocupantes do MEC, dada a urgência de o grupo de poder em ascensão obter o controle de tão importante e complexa atividade, como a da formação dos docentes para a educação básica no País. Dessa forma, as instituições formadoras de professores que ainda não haviam concluído o processo de discussão e efetiva implantação da nova normativa viram-se diante do dilema de que caminho tomar nesse desfavorável cenário para tudo o que o texto da Resolução CNE/CP nº 02/2015 defendia e preconizava.

Ficava cada vez mais claro que, para o CNE/MEC, a questão central dessa resolução e, talvez, o real motivo de todos os adiamentos fora a definição de que a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica-BNCC passasse a ser a chave de leitura para a compreensão das novas políticas educacionais (AGUIAR; DOURADO, 2019). A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade.

### **Do teor da Resolução CNE/CP nº 02/2015**

Relendo, hoje, os doze “considerandos” que embasam teórica e politicamente a Resolução CNE/CP nº 2/2015, tem-se a clara percepção de que ali estão sintetizados os fundamentos da educação brasileira construídos ao longo de pelo menos três décadas pelos educadores progressistas. Veja-se, por exemplo, a densidade do excerto abaixo transcrito:

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (BRASIL, 2015).

Em seu conjunto, os “considerandos” desta resolução, que a contextualizam historicamente e lhe dão fundamentos, especialmente neste item específico, traduzem uma compreensão de Estado e de sociedade capazes de abrigar uma determinada concepção de educação. Estão colocados nessa abertura e ao longo de todo o documento os princípios fundantes da educação brasileira, entre os quais, escolhemos como exemplar e por sua hoje quase profética importância, o seguinte:

(...) a educação em e para os Direitos Humanos é um direito fundamental, constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos Direitos Humanos reconhecidos pelo Estado Brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, uma vez que a Educação em Direitos Humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2015).

Na Resolução CNE/CP nº 02/2015, em seu Capítulo I, no qual trata Das Disposições Gerais, são definidos os princípios, os fundamentos, a dinâmica formativa e os procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação de professores para a educação básica, além de regulamentar o planejamento, os processos de avaliação e de regulação das instituições formadoras. É também nesse capítulo que se reforça a necessária e orgânica relação entre a formação inicial e a formação continuada dos profissionais do magistério, nos termos do Artigo 62 da LDB, responsabilidade dos sistemas de ensino, que as promoverão em estreita articulação com as instituições formadoras. É ainda aqui que se colocam os condicionantes das políticas de formação e de como as instituições de ensino superior devem se organizar para atender essa demanda, sempre considerando os padrões de qualidade exigidos pelas políticas de formação e pelo que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 02/2015.

No capítulo I, por fim, define-se o que seja a docência, o que a compõe e quais são suas dimensões. Estabelecem-se, ainda, na sequência desses artigos, as definições de formação inicial e de formação continuada, descrevendo também as etapas e as modalidades de ensino que constituem a educação básica, além de deixar claro o que se entende por educação e o contexto em que se realiza. Explicita, em seguida, quem são, o que fazem e como se formam os profissionais da educação, evidenciando os princípios de sua formação. Finalmente, nos artigos que encerram esse capítulo, trata das instituições formadoras e do regime de colaboração que deve organizar a relação entre elas e o aparelho de Estado. Todos esses temas, que apenas foram aqui rapidamente mencionados, são tratados de forma exaustiva e muito bem organizada no primeiro capítulo.

No Capítulo II, o tema é a Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica no que caracteriza essa resolução como uma base comum nacional para os

cursos de formação de professores. Vale aqui realçar a importância do item VIII acerca das expectativas de onde o egresso pudesse chegar em seu processo de formação: “à consolidação da educação inclusiva, através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras”. Nada mais importante, se consideradas as condições hoje presentes em nossa perturbada condição de convívio social.

O Capítulo III faz indicações sobre os conhecimentos a serem valorizados e que são fundamentais para compreender a instituição educativa onde o futuro professor irá atuar; a possibilidade de pesquisar e de aplicar os resultados de suas investigações; colaborar para que sua boa atuação profissional no ensino, na gestão dos processos educativos e na organização e gestão de instituições educativas no nível da educação básica. Neste capítulo encontram-se descritas as principais atividades que um professor poderá ser chamado a desenvolver em seu cotidiano de trabalho.

Os Capítulos IV e V são centrais na Resolução e tratam da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior, de sua estrutura e de seu currículo, podendo ser considerados os mais prescritivos da Resolução CNE/CP 02/2015. Neles estão descritos os conteúdos e a organização dos cursos de formação desses profissionais. São sete artigos que descrevem como formar os professores da educação básica.

O Capítulo VI introduz o tema da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério, anteriormente tratado em legislações temporárias e desenvolvidas em eventuais programas de formação em serviço. Dedicar-se, pois, a um tema que passou a figurar como necessidade imperiosa nos tempos atuais. Diz a que veio no Artigo 16, qual seja:

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, Art.16).

O Capítulo VII, que trata da política de valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica, deve ser saudado como a grande novidade numa legislação dessa natureza. Sua inserção expressa uma conquista histórica dos educadores organizados em suas entidades representativas, bem como de suas lutas sindicais por salários condignos.

Finalmente, o Capítulo VIII trata das disposições transitórias, no qual se define basicamente o prazo em que as instituições formativas deveriam se adaptar aos ditames da nova resolução, ao mesmo tempo em que organiza o funcionamento do sistema em relação aos pedidos de autorização para funcionamento de cursos de licenciatura e também dos processos de avaliação.

Em síntese, o texto, em suas dezesseis densas páginas, é um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores, que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam a base comum nacional para uma sólida formação para o magistério da educação básica, entre outras questões que cercam a temática. Nada foi esquecido. Tudo o que um dia os educadores organizados em suas entidades representativas pensaram e defenderam sobre esse assunto, de alguma forma, foi contemplado. Também não faltou, e como se fora um coroamento das considerações, a defesa forte e urgente dos profissionais da escola, deixando clara a importância de suas reivindicações por melhores condições de trabalho e de remuneração: “considerando a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (BRASIL, 2015).

### **Da longa trajetória da Resolução 02/2015 à apressada votação das novas DCNFP**

Houve forte aceitação do conteúdo da Resolução CNE/CP nº 02/2015 entre os educadores. Surgiram, entretanto, questionamentos ao Artigo 22, que se referia ao prazo para sua implantação e cujo adiamento materializou-se na Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017b), nos seguintes termos: “Art. 1º Alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação: Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação”.

Na disputa que se instalou entre aqueles que defendiam a imediata implantação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e os que advogavam por mais uma ampliação de prazo, para que a resolução incorporasse em sua redação a recém aprovada BNCC, foi exemplar a posição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que assim se pronunciou em reunião convocada pela Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, em abril de 2018:

A Resolução CNE nº02/2015, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula, indissociavelmente, a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio histórica e emancipadora, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação, e fruto de ampla discussão com a sociedade, tanto no âmbito das instituições universitárias quanto em Audiências públicas, promovidas inclusive pelo CNE, e amplificada em inúmeros eventos acadêmicos e publicações do campo educacional. Defendemos que os projetos institucionais de formação sejam construídos ancorados nesta resolução, em fase de implantação nas IES de todo o país, por determinação do próprio CNE [...]. Defendemos as proposições da Resolução 02/2015, que, ancoradas no PNE 2014-2024, fortalecem uma concepção

de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho, com implementação do piso salarial em todos os estados e municípios; de promoção de concursos públicos para docentes da educação básica, impedindo a contratação de professores em caráter precário e sem a formação adequada (ANFOPE, 2018).

Mesmo com esses apoios, novos prazos para a implantação dessa resolução foram solicitados. O primeiro deles terminaria em julho de 2018, porém, em junho do mesmo ano, o então ministro da Educação solicitaria ao CNE outra prorrogação, sob o argumento de que seria importante que os currículos dos cursos de formação de professores se adequassem à nova BNCC, conforme redação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), em seu Art. 7º, que vincula os currículos dos cursos de formação de docentes à Base Nacional Comum Curricular. Nesse ínterim, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) também indicava a necessidade de ampliação do prazo de implantação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 até julho de 2019, alegando que várias IES estavam tendo dificuldades em reformular seus cursos de licenciatura dentro do período aprazado.

Cada vez mais, no entanto, ficava evidente a tentativa de setores governamentais, e inclusive da Andifes, em adiar a implantação da referida Resolução. Por outro lado, as entidades representativas dos educadores tais como a Associação pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), entre outras, tinham clareza de que não se deveria aceitar novos adiamentos de prazo para sua implementação. Urgia que ela entrasse em vigor, anulando todas as disposições em contrário, antes que outra normativa mais consentânea ao momento político regressivo no país fosse aventada. Foi, então, forte e consequente a manifestação conjunta publicada pelas entidades de educadores, as quais deixavam explícita sua rejeição às reais intenções do CNE/MEC.

Enquanto aconteciam esses movimentos sistemáticos de adiamento/interrupção/bloqueio da implantação da Resolução CNE/CP 02/2015, agora já claramente percebidos como parte da estratégia de retirá-la de cena, ação protagonizada pelo grupo pró governo instalado no CNE, era urgente que esse mesmo grupo de conselheiros encontrasse rapidamente formas de modificar seu conteúdo ou mesmo de elaborar nova legislação que a substituísse. Começou, assim, uma corrida contra o tempo para trazer à pauta do CNE uma proposta que antagonizasse a Resolução CNE/CP 02/2015. Conforme o Conselheiro Mozart Neves Ramos (2019) em artigo publicado na Folha de São Paulo, edição do dia 24 de novembro último, o processo para a discussão da nova proposta teria sido iniciado com o encaminhamento feito pelo então ministro da Educação – Rossieli Soares ao CNE, em dezembro de 2018, de um documento denominado *Proposta para Base Nacional*

*Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. O texto apresentava as competências profissionais docentes, com base em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Antecedido de dez competências gerais docentes, as três dimensões, denominadas de competências específicas vinham acompanhadas das correspondentes habilidades. Tal documento encontra-se agora anexo às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da educação infantil ao ensino médio, sob a denominação de Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As novas diretrizes, segundo o conselheiro Ramos, no artigo citado, teriam sido formuladas tomando como referência a Resolução nº 2/2015, do CNE, “um belo trabalho, que precisava ser revisto e atualizado para dialogar com a BNCC”.

Ao longo do ano de 2019, após algumas audiências públicas com diferentes atores da comunidade educacional, as novas diretrizes foram sendo elaboradas. Cabe considerar, contudo, que tais discussões, pouco ou nada serviram para demover o objetivo central da elaboração precoce de uma nova legislação para a formação dos docentes da educação básica: atender ao denominado “diálogo” com a BNCC da Educação Básica. Essa normatização curricular, segundo Aguiar e Dourado (2019, p.35), foi formulada nas gestões de quatro ministros de educação, com ritos, concepções e dinâmicas variadas, mas que passou a ser o carro-chefe das políticas desenvolvidas pelo MEC, tornando-se, mesmo, “ponto nodal para uma ampla reforma da educação básica, o que abrangia a formalização e a articulação entre currículos escolares, a formação de professores, a gestão da educação e os processos avaliativos” sendo que a “formação dos professores sobressai especialmente, por ser estratégica para concretizar a reforma da educação básica em curso, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (AGUIAR E DOURADO, 2019, p.35).

Restava evidente que a correlação de forças no CNE pendia agora para os conservadores, inclusive com o apoio já não mais envergonhado de antigos subscritores da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Assim, ainda conforme Ramos (2019), o Conselho Nacional de Educação, em reunião de seu Conselho Pleno de novembro, aprovou por unanimidade as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da educação infantil ao ensino médio e a Base Nacional Comum-BNC-Formação (BRASIL, 2019b).

## **DCN para a Formação Inicial de professores: da educação infantil ao ensino médio**

Com a justificativa de que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 precisaria ser reformulada para incorporar como referência norteadora para os cursos de formação de professores



a BNCC, aprovada em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b) para o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio (BRASIL, 2018), instalou-se no CNE a discussão dessas reformulações, processo que acabou se transformando na elaboração de um novo parecer e de sua consequente resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. O documento que sustentava essa investida estava agora em terceira versão e fora apresentado para consulta pública no mês de setembro de 2019. Até 23 de outubro, data posteriormente prorrogada para 30 de outubro de 2019, o CNE receberia contribuições ao parecer. Cogitava-se, a partir de então, que a qualquer momento ele poderia ser colocado em pauta, tornando-se objeto de discussão e votação em plenário.

Este cenário de risco iminente mobilizou fortemente as entidades representativas dos educadores que, prontamente, reagiram com várias manifestações em contrário a esta intempestiva e indesejada iniciativa. Assim, em nove de outubro, um dia após a Audiência Pública realizada pelo CNE sobre o tema, era divulgada a “*Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02/2015*”, que, em letras garrafais, assim identificava sua posição: *Contra a Descaracterização da Formação de Professores* (ANFOPE et. al., 2019). Este manifesto, de cujo teor transcrevemos abaixo alguns extratos, representa inúmeros coletivos. Sua abrangência, portanto, não deixa dúvidas sobre sua importância e poder mobilizador. Senão, vejamos:

[...] A versão três da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados, retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução CNE/CP 02/2015. Repudiamos, também, a proposta de institucionalização de Institutos Superiores de Educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor[...] Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE/CP 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão socio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação. Assim, nos manifestamos pela manutenção sem alterações e pela imediata implementação da Resolução 02/2015 (ANFOPE et. al., 2019, grifo nosso).

Destacamos nesta citação, particularmente, aspectos presentes nas novas diretrizes que contrariam a concepção educacional defendida pelas entidades representativas dos educadores. Mesmo correndo contra o tempo, além de manifestações coletivas como esta, várias entidades do campo educacional e acadêmico encaminharam individualmente ao

CNE suas contribuições, entre elas a Anfope, que, no dia 23 de outubro, de 2019, solicitou as seguintes providências:

1) Arquivamento dos pareceres referente à proposta de revisão e atualização das “Diretrizes Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica” em discussão no CNE; 2) Imediata implementação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, sem alterações, e acompanhamento de sua materialização junto às IES. (ANFOPE, 2019a)

As justificativas para tais solicitações foram explicitadas na sequência do texto e diziam que:

A diretoria da ANFOPE considerou que não cabe nenhuma alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução 2/2015) em vigor, tendo em vista que as IES de todo o país estão em processo de sua implementação, dentro dos prazos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e, ainda não houve qualquer avaliação de sua implementação. A proposta apresentada no parecer 3 descaracteriza a formação docente afrontando a concepção que defendemos historicamente, a saber, a Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, e portanto, não faremos nenhuma consideração pontual ao parecer como sugerido, pois nos opomos a ele na íntegra (ANFOPE, 2019a).

Apesar da pronta reação da comunidade educacional contra a proposta apresentada pelo CNE em 2019, de proscrever a Resolução CNE/CP nº 02/2015, a rapidez com que esse processo se desenvolveu, no entanto, superou todas as expectativas e, numa quinta-feira, no dia 07 de novembro de 2019, o parecer do relator Mozart Neves Ramos e a resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial foram aprovados por unanimidade no Conselho Pleno do CNE, que, naquela infausta sessão, contou inclusive com a presença “inesperada” de secretários do MEC.

As reações da comunidade educacional não se fizeram esperar. Muitas manifestações individuais e coletivas foram publicadas nos dias que se seguiram à sessão do CNE, de 7 de novembro. As próprias universidades, por meio de suas instâncias e fórum de deliberações, manifestaram-se rapidamente a respeito, como atesta o documento do Colégio de Pró-Reitores de Graduação (Cograd), que reivindica a manutenção da Resolução CNE/CP nº 02/2015, a qual, segundo a referida entidade, ainda se encontrava em processo de implementação em grande parte das universidades federais. Afirma o texto, entre outras questões que:

A nota do COGRAD soma-se, portanto, à manifestação incisiva das 30 entidades da área contra a descaracterização da política de formação de professores, com a aprovação das novas DCNs e da Base Nacional Comum da Formação pelo CNE, no último dia 07 de novembro, em uma sessão/audiência pública totalmente esvaziada, desconhecendo o posicionamento das entidades. [...] a Resolução de 2015

consolida princípios e concepções amadurecidos na reflexão promovida por entidades do campo educacional como Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir, concepções estas que foram incorporadas em várias IES, aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) de licenciaturas, e outras estão em adiantado processo de revisão, na perspectiva de atendimento às diretrizes emanadas pela Resolução 02/2015 (COGRAD, 2019).

A Anfope, entre outras entidades congêneres, também se manifestou imediatamente em nota pública nos seguintes termos:

Em tempo recorde, o CNE desprezando o posicionamento das entidades e seus argumentos, aprova em sessão pública, totalmente esvaziada, pois não divulgada, a 'nova' Resolução sem discussão com o campo educacional. Essa 'nova' Resolução é mais um retrocesso educacional pois descaracteriza a formação docente afrontando a concepção da Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, defendida historicamente pela ANFOPE. Essa aprovação acelerada, sem discussão, visa desmontar um processo em curso nas IES de todo o país, que nos últimos anos se dedicaram a reformular seus cursos de licenciatura conforme determinava a Resolução 02/2015, dentro do prazo previsto pelo CNE, que prorrogou sua implementação até dezembro de 2019. [...]. Tal medida compromete a elevação da qualidade dos cursos de formação e da educação brasileira, e anula os avanços propostos pela Resolução 02/2015 (ANFOPE, 2019b).

Todo o processo, que culminou com a aprovação intempestiva e apressada das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, no CNE/MEC, precisa ser entendido a partir da compreensão das políticas educacionais de países como o nosso que defendem a manutenção das premissas neoliberais, as quais apostam, ainda, em um capitalismo que cada vez mais revela sua impossibilidade de ordenar uma nação com padrões de igualdade social e de justiça. Assim, confiam na privatização como a grande estratégia para solucionar o problema da equidade social, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, os fatos mundiais revelam, cada vez mais, a riqueza de poucos em confronto com a pobreza da grande maioria da população. Dessa forma, as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades. Confirma esta leitura o estudo realizado por Evangelista, Fiera e Titton (2019), denominado *Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado*, no qual se destaca o fato de que os conselheiros que elaboraram a resolução das diretrizes para a formação de professores, que acabou finalmente aprovada em sua versão 3, e aqueles que a aprovaram por unanimidade possuem relações ou vínculos explícitos com instituições do espectro da educação privada, com sua lógica empresarial voltada à ordenação do *status quo*. Entre elas, instituições privadas de ensino superior; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais; Organizações Sociais (OS), entre outros. Ainda segundo o estudo mencionado,

apenas dois conselheiros da Comissão Bicameral do CNE teriam vínculos com instituições públicas de ensino superior.<sup>1</sup>

Cada vez mais o professor deverá ter sua formação intrinsecamente ordenada pela BNCC, formulada no interior de uma política de reorientação curricular adotada por vários países, entre eles o Brasil, cujas alianças sociais, políticas e econômicas estão sendo construídas no interior da racionalidade neoliberal na educação, que atende prioritariamente aos interesses dos setores privados em sua lógica empresarial (DARDOT; LAVAL, 2016; HYPOLITO, 2019). Em concordância com esta análise, a padronização dos currículos e sua relação com exames nacionais, numa concepção de que boa escola é aquela que obtém bons resultados nas avaliações, em geral, censitárias (FREITAS, 2019).

### À guisa de epílogo...

A luta apenas começou. E continuará. As entidades de educadores não esmorecerão no combate ao retrocesso contido na recém aprovada resolução pelo CNE, que foi recentemente homologada, em 19 de dezembro último, por meio da Portaria nº 2.167 (BRASIL, 2019c), assinada pelo ministro [substituto] da Educação, Antônio Paulo Vogel de Medeiros, que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Precisamos combatê-la publicamente, como vimos fazendo, deixando claro que seus pressupostos descaracterizam a formação docente cuja concepção nossas entidades representativas defendem historicamente. Os fundamentos desta legislação partem de princípios que são incompatíveis com aqueles que sustentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, conforme a Resolução CNE/CP nº 02/2015, principalmente no que diz respeito à articulação orgânica que esta faz entre formação e valorização dos profissionais da educação, enfatizando de forma inaugural a importância da formação continuada desses profissionais. Este último aspecto, inclusive, postergado pela nova legislação.

*Recebido em: 20/11/2019 e Aprovado em 10/12/2019*

### Notas

1 A versão aprovada das DCN para a formação em 2019 pela Comissão Bicameral designada pelo CNE teve Maria Helena Guimarães Castro, da Câmara da Educação Básica (CEB), como coordenadora ou presiden-

te; contou com a relatoria de Mozart Neves Ramos, também da CEB e representante do Instituto Ayrton Senna. Os outros conselheiros são: pela CEB, Alessio Costa Lima, Aurina Oliveira Santana, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes; pela Câmara da Educação Superior (CES), Antonio Carbonari Netto, Luiz Roberto Liza Curi e Marília Ancona Lopez (Evangélica; Fiera & Tilton, 2019).

## Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v.13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. de 2019.

ANFOPE. **Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/ANFOPE-CNE-9abr-2018-.pdf>. Acessado em: 03/12/2019.

ANFOPE. **A ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração**, [página *online*], 2019a. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-se-posiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>. Acessado em: 03/12/2019.

ANFOPE. **A Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado**. [página *online*], 2019b. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acessado em 03/12/2019.

ANFOPE; *et al.* **Contra a descaracterização da Formação de Professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Re. solução 02 /2015**. [página *online*], 2019. Acessado em: 03/12/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de

2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2017b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2019a.

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

BRASIL. **Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019.** Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, 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. Brasília, 2019c.

COGRAD. **Manifestação – diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores.** 2019. Disponível em: <http://apub.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Manifestac%CC%A7a%CC%83o-COGRAD-DCNs-formac%CC%A7a%CC%83o-de-professores.pdf>. Acessado em: 03/12/2019.

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

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Leticia & TITTON, Mauro. [Debate] **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. Universidade à esquerda: jornal independente e socialista.** Online. Publicado 14/11/2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação (atualizado).** Formação de professores – blog da Helena. Publicado em 07/11/2019.

HYPOLITO, Álvaro M. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 13, n. 25, jan./mai. 2019.

RAMOS, Mozart Neves. Novas diretrizes para a formação de professores. Qualidade do docente é o fator principal na educação. **Folha de São Paulo**, edição de 24 de novembro. São Paulo, 2019.

# **As ações do Poder Executivo Federal e o Plano Nacional de Educação (2014/24)**

**The actions of the Federal Executive  
and the National Plan for Education (2014/24)**

**Las acciones del Poder Ejecutivo Federal  
y el Plan Nacional de Educación (2014/24)**

**MARIA DILNÉIA ESPÍNDOLA FERNANDES\***

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande- MS, Brasil.

**MARLI DOS SANTOS DE OLIVEIRA\*\***

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande- MS, Brasil.

**RESUMO:** Este texto tem por objetivo refletir sobre os rumos e respectivas ações em curso no âmbito do Poder Executivo Federal nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro no tocante ao monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação (2014/24). A pesquisa realizou-se por meio de levantamento da literatura, bem como da legislação e demais atos normativos advindos do Governo Federal. Nota-se fragilidades no processo de monitoramento e avaliação do PNE em particular e, de modo geral, nos mecanismos de participação social visto às disputas por projetos distintos de sociedade e de educação.

*Palavras-chave:* Política educacional. Poder Executivo Federal. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (2014-2024).

---

\* Doutora em Educação. Estágio de Pós-Doutorado realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora Visitante credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *E-mail:* <mdilneia@uol.com.br>.

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Servidora Pública do Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Inovação de Mato Grosso do Sul. *E-mail:* <marliufms2018@gmail.com>.

**ABSTRACT:** This text aims to reflect on the directions and respective actions underway within the Federal Executive Power in the governments of Michel Temer and Jair Bolsonaro regarding the monitoring and evaluation of the National Plan for Education – PNE (2014/24). The research was conducted through literature review, as well as legislation and other normative acts coming from the Federal Government. There are frailties in the process of monitoring and evaluation of the PNE in particular and, in general, in the mechanisms of social participation seen in the disputes for distinct projects of society and education.

*Keywords:* Educational policy. Federal Executive Power. Ministry of Education. National Plan for Education (2014-2024).

**RESUMEN:** Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre los rumbos y respectivas acciones en curso en el ámbito del Poder Ejecutivo Federal en los gobiernos de Michel Temer y Jair Bolsonaro con respecto al monitoreo y evaluación del Plan Nacional de Educación (2014/24). La investigación se realizó a través de la revisión de la literatura, así como la legislación y otros actos normativos procedentes del Gobierno Federal. Se observan debilidades en el proceso de monitoreo y evaluación del PNE en particular y, en general, en los mecanismos de participación social frente a las disputas por distintos proyectos de sociedad y educación.

*Palabras clave:* Política educativa. Poder Ejecutivo Federal. Ministerio de la Educación. Plan Nacional de Educación (2014-2024).

## Considerações iniciais

A ruptura democrática em curso no País, iniciada com o *impeachment* da presidenta Dilma Vana Rousseff e robustecida com a vitória de Jair Bolsonaro à Presidência da República Federativa do Brasil, encontra resistências de diversas ordens, sobretudo no contexto das entidades do campo educacional que insistentemente se opõem e se insurgem contra os desmontes em curso (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2019). Inegavelmente, há riscos sem precedentes aos direitos sociais, notadamente aos direitos à e na educação, se considerados os avanços oportunizados com o advento da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988).



As políticas públicas educacionais se forjam e se materializam no bojo das disputas por projetos distintos de sociedade, cujas contradições se fazem presentes, como é próprio da dinâmica social capitalista. Embora as ações no campo educacional durante o governo Dilma Vana Rousseff também tivessem apresentado limites e contradições, não se pode negar que as medidas iniciadas com sua destituição e com o advento do governo de Michel Temer sinalizaram uma grave ruptura institucional com o objetivo de desconstruir os avanços sociais e educacionais, amparados na CRFB/1988.

Michel Temer, com a rapidez que somente uma ruptura democrática possibilita, adotou medidas prejudiciais aos projetos educacionais, sobretudo na disputa pelo fundo público das reformas administrativa, da previdência e trabalhista. Esta, por sua vez, entrou em vigor no dia 11 de novembro de 2017, nos termos da Lei nº 13.467/2017, e alterou uma série de artigos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) restringindo os direitos trabalhistas (BRASIL, 2017a).

No seio das reformas administrativas de seu curto mandato, extinguiu ministérios, como o da Cultura e o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, aglutinando pastas importantes na implementação de ações com vistas a diminuição da pobreza, da violência e da desigualdade social (BRASIL, 2016a).

No desmonte anunciado das políticas sociais, a Emenda à Constituição nº 95 de 2016 (EC nº 95/2016) denominada de Teto dos Gastos Públicos, foi aprovada com o propósito de reduzir os gastos sociais nos próximos 20 anos (BRASIL, 2016b). Essa redução implica diretamente o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sobretudo no que concerne à expansão do direito à educação, da educação básica à educação superior, além do estabelecimento do Custo aluno qualidade inicial /Custo aluno qualidade (CAQi, CAQ), bem como a valorização do magistério da educação básica como política obrigatória em todo o território nacional (BRASIL, 2014).

Se não bastassem as medidas adotadas pelo Governo Temer, o resultado das eleições presidenciais de 2018, com a vitória de Jair Messias Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL), sinaliza maiores percalços à democracia e à educação pública, haja vista o desmonte social da República brasileira anunciado na campanha eleitoral e agora em implementação (PEREIRA, 2019).

Nesse contexto, têm-se sucessivos sinais de neoconservadorismo, isto é, a defesa de valores tradicionais, no tocante à moralidade, aos costumes e à religião. Os direcionamentos e concepções acerca de educação pública defendidas por esse grupo baseiam-se em “visões fundamentadas na autoridade bíblica, moral cristã, as questões de gênero e o papel da família” (PERONI, CAETANO & ARELARO, 2019, p. 47).

A educação pública em geral e, em particular, o planejamento das políticas educacionais caminham na contramão dos avanços socialmente construídos, sobretudo se analisadas a instabilidade e as medidas recentes no âmbito do Ministério da Educação, com o advento do novo Governo Federal.

Este texto tem por objetivo refletir sobre os rumos e respectivas ações em curso do Poder Executivo Federal nos governos de Michel Temer e, no contexto atual, do governo de Jair Bolsonaro no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio (2014-2024).

As alterações provocadas pelo Governo de Michel Temer no seio do Fórum Nacional de Educação e no Conselho Nacional de Educação anunciaram o esvaziamento da materialização do PNE (2014-2024), dada a inviabilização institucional de seu monitoramento e avaliação. No Governo Jair Bolsonaro, as perspectivas sinalizam para o retrocesso dos direitos sociais em geral e, em particular, ao direito à educação, dada à redução significativa de recursos, no contexto do “Novo Regime Fiscal” advindo da Emenda Constitucional nº 95/2016, cuja proposta orçamentária para 2020 – Projeto de Lei nº 22/2019-CN<sup>1</sup> (BRASIL, 2016b, 2019a, 2019b), que estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2020 - evidencia demasiada redução no orçamento do Ministério da Educação.

## **O Governo e os (des) caminhos do PNE (2014-2024)**

O órgão ministerial responsável pela educação brasileira é o Ministério da Educação (MEC). Dentre suas funções precípuas, está a coordenação da política nacional, conforme atribuições e competências dispostas pela CRFB/1988 e a legislação infraconstitucional (BRASIL, 1988; 1996).

As ações no âmbito da União, notadamente no seio do MEC, exigem uma análise acerca dos condicionamentos e disputas político-partidários travados entre Poder Executivo e Poder Legislativo, observadas as disposições constitucionais sobre a autonomia e interdependência que mantêm, juntamente com o Poder Judiciário, conforme art. 2º da CRFB/1988.

A composição e ocupação dos altos cargos dos ministérios da República não observam, necessariamente, aspectos relacionados a experiência e competência acadêmico-profissional dos candidatos para a consecução das ações e a formulação de políticas públicas. Essa questão deve ser analisada, inegavelmente, sob pena de esvaziá-la ou reduzi-la, a luz das disputas político-partidárias e sua consequente configuração no bojo do Poder Executivo e Legislativo.

As bases institucionais do sistema político brasileiro modificaram-se de modo considerável a partir da CRFB/1988, sobretudo na ampliação dos poderes legislativos à disposição do presidente da República e aos recursos legislativos à disposição das lideranças partidárias no comando de suas bancadas no Congresso Nacional, isto é, a unidade de referência para estruturar os trabalhos nas casas legislativas são os partidos e não os parlamentares, necessariamente (FIGUEIREDO, LIMONGI, 1998).

Nessa perspectiva de análise, o Poder Executivo, ao dispor do poder de agenda, domina o processo legislativo e busca os meios necessários à cooperação dos parlamentares. Esse

poder de agenda implica a influência do Executivo nos trabalhos do Legislativo de modo a determinar a matéria proposta a ser considerada pelo Congresso, como também quando será apreciada. A CRFB/1988 conferiu um extenso rol de matérias e atribuições exclusivas e privativas do presidente da República e da União, nos termos dos arts. 84 e 22, respectivamente.

De acordo com o Art. 64, § 2, o presidente pode solicitar, em caráter de urgência, a apreciação de determinada matéria, no interregno de 45 (quarenta e cinco) dias em cada uma das casas. É justamente esse caráter de urgência que impede as minorias de exercer seu controle de *veto points* e “engavetar” as propostas presidenciais. Portanto, o presidente da República, além de poder exclusivo em determinadas matérias, dispõe do poder unilateral de requerer a apreciação de matérias no prazo legal determinado.

Inegavelmente, essas prerrogativas exclusivas trazem uma série de implicações, sobretudo se analisadas no contexto do poder de agenda, sem desconsiderar, todavia, que os interesses de Executivo e Legislativo podem se assemelhar e/ou divergir acerca dos projetos de sociedade. Eventualmente, os parlamentares podem se posicionar de acordo com a conveniência eleitoral, em detrimento das preferências partidárias ao qual está filiado, o que interfere nas negociações e disputas entre os poderes Legislativo e Executivo.

No cerne das disputas entre os poderes, não se pode perceber o Executivo como elo fraco no bojo das barganhas políticas, uma vez que ele controla os recursos almejados pelos parlamentares, com vistas à reeleição. Além disso, a formação do governo (distribuição de ministérios, nomeações nos diversos cargos, entre outras situações) guarda relação com a coalizção partidária, o que possibilita ao Executivo aprovar suas matérias no Parlamento.

As negociações políticas pressupõem consistências formais entre os poderes, principalmente na votação das propostas governamentais, uma vez que a caneta que nomeia é a mesma que demite, o que afeta diretamente os correligionários e, por consequência, o interesse dos parlamentares.

Essas considerações preliminares acerca de alguns dos diversos condicionantes em que o governo e suas ações se forjam são necessárias a fim de situar o cenário em que o Ministério da Educação e suas ações estão situados. Por certo, a formulação da política de educação nacional não se limita a essas questões, mas não se pode desconsiderar que as intermitências de ordem político-partidária afetam os rumos e prioridades educacionais no País, especialmente os planos decenais de educação e suas metas e estratégias, prioritários à educação.

Notadamente sobre o planejamento educacional e a função da União, a CRFB/1988 dispôs em seu Art. 214 sobre a necessidade de elaborar o Plano Nacional de Educação. No entanto, passados quase dez anos de sua promulgação, foi elaborada uma proposta de PNE construída a partir da realização do II Congresso Nacional de Educação (Coned) em 1997. Denominado de PNE da sociedade civil (PERONI, FLORES, 2014), a proposta expressava, para além das deliberações do I e II Coned, os anseios defendidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, no contexto da Assembleia Nacional Constituinte, consubstanciados em dispositivos da CF/1988.

Diferentemente dessa lógica e dinâmica de construção, a proposta de PNE do Executivo (DUARTE, SANTOS, 2014) foi apresentada ao Congresso Nacional (Projeto de Lei 4.173/1998), cuja elaboração limitou-se ao âmbito do Ministério da Educação em parceria com o Consed e a Undime. De caráter técnico e com proposições segmentadas, seus objetivos e metas evidenciavam a concepção que o governo FHC tinha da educação, consoante sua perspectiva de Estado.

A proposta de PNE do Executivo foi apensada à proposta de PNE da sociedade civil no Congresso Nacional, cuja aprovação se deu sob a forma da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001). Essa lei – que instituiu o Plano Nacional de Educação para o decênio – fez-se em prejuízo das propostas apresentadas ao II Coned e, portanto, desconsiderou a trajetória e a lógica democrática da sociedade brasileira para a construção do PNE. Não se tratavam apenas de PNE distintos, mas, evidentemente, de uma disputa, no âmbito da sociedade e do Poder Legislativo, de projetos e concepções distintas de políticas educacionais e de nação.

Embora aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República, detendo, portanto, de força de lei, o PNE (2001-2010) não se constituiu como “referência-base do planejamento e das políticas educacionais” (DOURADO, 2016, p.18). As indicações contidas no PNE (2001-2010) que atribuíam ao Governo Federal a promoção de avaliações periódicas não foram cumpridas, bem como poucos estados e municípios da federação elaboraram seus respectivos planos decenais de educação conforme preconizava o nacional.

A ausência de um diagnóstico com dados referentes ao efetivo alcance das metas no PNE (2001-2010) por parte do Governo Federal foi sentida pela sociedade no curso das conferências preparatórias à I Conferência Nacional de Educação (Conae). As conferências figuram no cenário dos anos 2000 como mecanismo importante à democratização das relações educacionais e sociais, na medida em que agregam diferentes percepções e anseios na formulação dos planos decenais de educação, como ocorreu com a I e II Conae de 2010 e 2014, respectivamente, que culminaram com a aprovação, em 2014, do Plano Nacional de Educação.

Cumpre registrar que, embora a realização da I e II Conae seja fruto do movimento da sociedade civil, o Governo Federal a viabilizou, na medida em que a institucionalizou e subsidiou financeiramente sua execução.

Após as discussões legislativas, aprovou-se o PNE (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, composto de 20 metas e 254 estratégias. Destina-se a um conjunto de temas discutidos e defendidos historicamente, com vistas a ampliar o direito à educação no País. (BRASIL, 2014).

Além de definir prazos em suas 20 (vinte) metas, há prazos intermediários, que devem orientar o processo de monitoramento e avaliação do PNE (2014-2024). Esses prazos evidenciam o grande esforço a ser empreendido nos diferentes entes subnacionais, com vistas ao alcance das metas e estratégias para a educação no decênio.

## Ministério da Educação: intermitências e rupturas

A Lei nº 13.005 de 2014, que aprovou o PNE 2014, estabeleceu diretrizes fundamentais, tendo como imperativo a ampliação do direito à educação. Embora o PNE 2014-2024 tenha sido aprovado sem vetos pela presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), não se pode desconsiderar as disputas de concepções acerca das relações entre: a) público e o privado, b) diversidade e educação, c) gestão democrática/ restrita ao setor público, d) avaliação da educação básica, e) relação sociedade e educação, f) diversidade étnico-cultural, sexual e de gênero, bem como acerca de uma questão estrutural: o financiamento da educação (DOURADO, 2016).

Após os embates em torno da tramitação e aprovação do PNE 2014-2024 e dos respectivos planos estaduais e municipais, a sociedade brasileira vivencia uma nova fase. Trata-se do momento de monitorar e avaliar os planos decenais com a intencionalidade de verificar as metas e estratégias em curso. Todavia, o momento histórico traz sérias implicações à efetivação dos planos educacionais e fragiliza demasiadamente os processos de construção democrática das políticas públicas sociais conquistados a partir da CRFB/1988.

O presidente Michel Temer<sup>2</sup> (2016-2018) deu início a uma série de reformas que sinalizam para o retrocesso no que se refere às políticas sociais e à democratização das relações e vão na contramão da participação e do planejamento educacional participativo, estimulado e viabilizado com a realização da Conae, cujo PNE 2014-2024 atribuiu o papel fundamental de avaliar a execução do Plano para, posteriormente, subsidiar a elaboração do PNE subsequente.

O Art. 5º do PNE (2014-2024) estabeleceu que o cumprimento das metas será objeto de monitoramento contínuo e avaliações periódicas, realizadas pelo Ministério da Educação, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação.

O Art. 6º, por sua vez, traz que o Fórum Nacional de Educação, instituído pelo próprio PNE 2014-2024, articulará e coordenará a realização das conferências nacionais, estaduais, distritais e municipais, além de acompanhar a execução do PNE e o cumprimento das suas metas e promover a articulação das conferências de educação (BRASIL, 2014).

Observando essas disposições, a presidenta Dilma decretara no dia 09 de maio de 2016 a convocatória da 3ª Conferência Nacional de Educação, cujo Art. 8º dispunha que a coordenação da Conferência seria exercida pela coordenação do Fórum Nacional de Educação. Todavia, Michel Temer revogou esse Decreto, mediante a publicação do Decreto Executivo de 26 de abril de 2017 que dispôs no Art. 8º que:

A supervisão e a orientação das atividades de articulação e coordenação dispostas no art. 6º da Lei nº 13.005, de 2014, serão exercidas pela Secretaria-Executiva do Ministério da Educação, que adotará todas as medidas administrativas e gerenciais

necessárias ao fiel atendimento dos objetivos da 3ª Conferência Nacional de Educação contidos no art. 1º, bem como das atribuições especificadas no art. 6º deste Decreto (BRASIL, 2017b).

A referida alteração contraria o disposto no Art. 6º do PNE (2014-2024) e subordina o Fórum Nacional de Educação ao Ministério da Educação na condução da Conae prevista para 2018. Um dia após a publicação dessas alterações, o Ministério da Educação emitiu a Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017 (BRASIL, 2017b), que dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação, cuja nova composição, entre outros retrocessos, reduziu a participação da representação da sociedade civil. O FNE, enquanto política de Estado para viabilizar e fortalecer a implementação dos planos decenais de educação “não é um apêndice rebaixado do Ministério da Educação que, por ele, pode ser modificado a qualquer tempo de forma unilateral e arbitrária, para atender quaisquer interesses conjunturais e políticos” (ARAÚJO, 2017, p.02).

Nesse contexto de embates, disputas e rupturas, tem-se um movimento de resistência do Fórum Nacional de Educação ao não aceitar o controle exercido pelo MEC, visto a ilegitimidade do FNE então constituído pela Portaria 577/2017 (BRASIL, 2017b). A não revogação da Portaria e do Decreto 26/2017 fez com que entidades comprometidas com a educação pública viabilizassem a criação do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) no intuito de pressionar o Governo Federal a viabilizar a implementação dos planos decenais de educação, bem como a organização da Conferência Nacional Popular de Educação (Conape) enquanto espaço de resistência e luta contra os desmontes em curso.

Foi diante desse cenário, que demanda forte contraposição, que se mobilizou a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape) como instrumento de resistência, em defesa dos avanços e dos espaços de interlocução conquistados após décadas de muita luta e que agora estão sendo destruídos e/ou usurpados pelo atual projeto político, que vem negando o fortalecimento de uma educação pública, laica, democrática, inclusiva, crítica e de qualidade socialmente referenciada (FORUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO, 2017, p.02).

Além da ausência histórica de um Sistema Nacional de Educação e das disputas políticas em torno da materialização do PNE 2014-2024, a inviabilização da realização da Conae por parte do Governo Michel Temer no contexto de monitoramento e avaliação do Plano reafirma o desafio à sua execução e ao cumprimento de suas metas e estratégias, cuja participação democrática da sociedade civil e dos sujeitos definidos como responsáveis coloca-se como situação *sine qua non* para a sua materialização.

Nas ações em curso do Governo Bolsonaro, nota-se que, em pouco mais de 100 (cem) dias de mandato, o MEC registrou dois ministros da Educação, além de demissões no quadro da Secretaria Executiva. Cercado de polêmicas e declarações na contramão dos avanços sociais, o ex-ministro Vélez Rodriguez, em dois meses à frente do ministério: a) fez declarações sobre a necessidade de revisão dos livros didáticos a fim de rever a

abordagem da ditadura civil-militar de 1964; b) demitiu o secretário executivo e mais de dez outros cargos da pasta, além do presidente do Inep; c) afirmou que as universidades não são espaço para todos, entre outras afirmações preconceituosas, seguidas de pedidos de desculpas amplamente divulgados na imprensa nacional (O GLOBO, 2019). O atual ministro da Educação, por sua vez, tem se mostrado tão polêmico quanto o anterior. A diferença entre ambos parece estar em qual etapa da educação concentrar ataques. Enquanto o primeiro se esforçou nesse sentido em relação à educação básica, o atual tem concentrado a maior parte de seus ataques à educação superior. Uma de suas declarações dizia que o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) dá acesso à educação superior de forma seletiva e agora “quer conhecimentos científicos e não tintas ideológicas” (FERREIRA, 2019, p. 01).

Diante desse quadro, a redução do Estado social de Direito e dos direitos sociais que lhe são inerentes situa-se no bojo das complexas relações sociais e econômicas no cenário mundial, cuja dimensão da crise e as respectivas soluções, emanadas em cada Estado em particular, são, inexoravelmente diversas (SARLET, 2009):

[...] uma variante contemporânea do poder neoliberal faz sua a retórica do soberanismo e adotou um estilo populista para reforçar e radicalizar o domínio do capital sobre a sociedade [...] Esta recuperação da cólera e dos ressentimentos requer sem dúvida, para ser realizada efetivamente, o carisma de um líder capaz de encarnar a síntese, outrora improvável, de um nacionalismo econômico, uma liberalização dos mecanismos econômicos e financeiros e uma política sistematicamente pró-empresarial [...] Para alcançar seus objetivos, este poder emprega todos os meios que lhe são necessários: a propaganda dos meios de comunicação, a legitimação pela ciência econômica, a chantagem e a mentira, o descumprimento das promessas, a corrupção sistêmica das elites, etc. (DARDOT, LAVAL, 2019, p. 8-9).

No Brasil, cuja justificativa se assenta no “Novo Regime Fiscal”, nota-se de modo acentuado o desmonte aos direitos sociais de modo direto e sem precedentes, sob a via da legalidade (BRASIL, 2016b). A título de exemplo, a divulgação da proposta orçamentária para 2020 – Projeto de Lei nº 22/2019-CN, que estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2020, apresentado pelo atual governo, aponta uma redução de 18% dos recursos totais destinados ao Ministério da Educação, em comparação aos valores de 2019 (BRASIL, 2019a).

Tais reduções implicam da educação básica à educação superior, sobretudo no que concerne ao financiamento de pesquisas vinculadas às universidades federais. A saber:

Orçamento de Bolsonaro para 2020 tira metade dos recursos do MEC para pesquisa - Recurso da pasta caiu de R\$ 4,25 bilhões neste ano para R\$ 2,20 bilhões em 2020 (SALDAÑA, 2019a).

MEC faz novos cortes e não irá financiar nenhum novo pesquisador neste ano - Governo Bolsonaro corta 5.600 novas bolsas de pesquisa; bolsas em andamento são mantidas (SALDAÑA, 2019b).

MEC bloqueia mais verbas e corte já afeta 11,8 mil bolsas de pós-graduação (FOR-MENTI, 2019).

O Projeto de Lei Orçamentária 2020, encaminhado ao Congresso Nacional em agosto de 2019, apresenta uma redução de 22 bilhões de reais no orçamento do Ministério da Educação, uma vez que os valores aprovados para 2019 foram de R\$ 122 bilhões e, neste Projeto de Lei, os valores previstos são de R\$ 101 bilhões, como se nota na Tabela 01, retirada do orçamento encaminhado ao Congresso.

**Tabela 1 – Orçamento do Ministério da Educação (2020)**

Órgão: 26000 – Poder Executivo - Ministério da Educação					
Quadro Síntese – Recursos de todas as fontes					
Código/ especificação	Lei+Crédito 2018	Empenhado 2018	PLO 2019	LOA 2019	PLO 2020
Total	111.590.465.990	109.600.804.049	121.963.197.328	122.951.191.257	101.212.530.326

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil, 2019b.

Especialmente sobre o monitoramento e avaliação do PNE (2014-2024), o presidente Jair Bolsonaro extinguiu o principal órgão responsável por prestar assistência técnica e dar apoio aos municípios, isto é, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase) que fora criada em 2011, fruto das proposições da Conae de 2010 (DE OLHOS NOS PLANOS, 2019).

Na progressiva materialização do PNE (2014-2024) e do próprio direito à educação, tem-se, no contexto atual, uma ofensiva sem precedentes ao orçamento do Ministério da Educação, cuja redução implicará graves retrocessos sociais.

Os direitos fundamentais devem ser oponíveis a qualquer coalizão política, pois constituem elementos essenciais e porque descrevem exigências indispensáveis a manutenção e funcionamento de um Estado que se quer democrático. Desse modo, em regra, o poder político, em face das cláusulas pétreas que na CRFB/1988 inclui os direitos fundamentais (art. 60, § 4º, IV), deve apenas submeter-se e zelar pelo seu cumprimento e progressão, embora as ações em curso sigam na contramão desses axiomas.

## Considerações finais

A (re)democratização da sociedade brasileira, com o processo constituinte, trouxe avanços consideráveis aos direitos sociais. Em decorrência da adoção do modelo de Estado Social adotado na CRFB/1988, há que se resguardar os direitos individuais e



sociais; e, desse modo, o papel de destaque conferido aos direitos fundamentais desautoriza sua negação e/ou esvaziamento.

O direito à educação no Brasil é reconhecido como direito fundamental social e detém número expressivo de dispositivos em relação aos demais direitos sociais. Os artigos 205 a 214 da CF/1988 dispõe sobre princípios, atribuições e competências dos entes federados, fontes de financiamento, dentre outras disposições que garantem espaço privilegiado à educação da população brasileira (BRASIL, 1988).

Ao congelar os aumentos reais nos próximos 20 (vinte) anos, a EC nº 95/2016 inviabiliza a progressividade de direitos individuais e coletivos e viola a disposição do Art. 5º, §1º da CF/1988, que determina máxima observância e aplicabilidade às normas definidoras de direitos e garantias fundamentais (BRASIL, 1988, 2016b).

A defesa e luta histórica em torno do planejamento educacional é fragilizada no contexto da EC nº 95/2016, sobretudo sob a perspectiva de cumprimento das disposições constantes no PNE 2014-2024. Suas metas e estratégias evidenciam a necessidade de esforços periódicos e conjuntos, com vistas ao alcance daquilo que se espera para a educação brasileira no decênio. Mais do que uma carta de intenções, o PNE 2014-2024 goza de *status* jurídico, cuja formulação atendeu aos requisitos legislativos e anseios sociais daqueles que participaram dos amplos debates em contexto municipal, estadual e nacional por meio das conferências.

A atual conjuntura econômica, política, social e cultural forja um novo pacto societário, quando a CRFB/1988 já não pode mais ser a fiadora do acordo nacional inscrito no Estado de direito democrático e social.

*Recebido em: 10/10/2019 e Aprovado em: 02/12/2019*

## Notas

- 1 O Projeto de Lei nº 22/2019-CN e demais documentos (Volumes, Mensagem Presidencial etc.) estão disponíveis em: <[https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/loa/copy\\_of\\_2019/tramitacao/proposta-do-poder-executivo](https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/loa/copy_of_2019/tramitacao/proposta-do-poder-executivo)>. Acesso em: 03 de set. 2019.
- 2 Dilma Vana Rousseff, a primeira mulher a presidir o Brasil, reeleita em outubro de 2014 com 54 milhões de votos, foi destituída da Presidência da República em 31 de agosto de 2016, após uma votação midiática no Senado. Com o resultado - 60 votos a 20 -, Michel Temer, interino desde 12 de maio de 2016, assumiu a Presidência da República de forma definitiva até 2018.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Presidência da República: 1988.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 24 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010**. Institui o Fórum Nacional de Educação – FNE. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_1407\\_14122010.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_1407_14122010.pdf)>. Acesso em: 05 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Medida provisória fecha em 23 número de ministérios do governo Temer**. Brasília, 2016a. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/487882-medida-provisoria-fecha-em-23-numero-de-ministerios-do-governo-temer/>>. Acesso em: 04 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, 2016b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm)>. Acesso em: 04 out. 2019. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Brasília, 2017a. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm)>. Acesso em: 04 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria MEC Nº 577, de 27 de abril de 2017**. Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. Brasília, 2017b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10927-portaria-mec-n%C2%BA-577,-de-27-de-abril-de-2017>>. Acesso em: 05 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Orçamento da União**. LOA 2020 - Projeto de Lei nº 22/2019-CN. PL nº 22/2019-CN. Brasília, 2019a. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/loa/copy\\_of\\_2019/tramitacao/proposta-do-poder-executivo](https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/loa/copy_of_2019/tramitacao/proposta-do-poder-executivo)>. Acesso em: 04 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Brasília, 2019b. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](http://www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286)>. Acesso em: 04 de abril de 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Manifesto**. 9ª Conferência Nacional de Educação Paulo Freire – Educação Libertária e Democrática: construindo o movimento pedagógico Latino-Americano. Curitiba, 2019. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Manifesto-da-9%C2%AA-Conferencia-Nacional-de-Educacao-da-CNTE-1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian Laval. **Anatomia do novo neoliberalismo**. 2019. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval>>. Acesso em: 25 de ago. 2019.

DE OLHO NOS PLANOS. MEC extingue SASE, Secretaria responsável por articular o PNE. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/mec-extingue-sase/>>. Acesso em: 05 out. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília-DF: INEP/MEC, 2016.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Planejamento e participação: os eventos nacionais na área da educação após a Constituição de 1988. **Educação**. Porto Alegre. v.31, n.2, p.167-179, maio-ago, 2014.

FERREIRA, Paula. Enem: ministro quer 'conhecimento científico' e não 'tintas ideológicas' no exame. **O Globo**. 10/10/2019. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-ministro-quer-conhecimento-cientifico-nao-tintas-ideologicas-no-exame-24008632>>. Acesso em: 10 out. 2019.

FIGUEIREDO, Fernando. LIMONGI, Argelina. Bases institucionais do presidencialismo de coalizção. **Lua Nova**, [online], n, 44, pp.81-106, 1998. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451998000200005>.

FORMENTI, Ligia. MEC bloqueia mais verbas e cortes já afeta 11,8 mil bolsas de pós-graduação. **O Estado de São Paulo**. 02/07/2019. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-bloqueia-mais-verbas-e-corte-ja-afeta-11-8-mil-bolsas-de-pos-graduacao,70002993596>>. Acesso em: 05 out. 2019.

Relembre as polêmicas da gestão Vélez Rodríguez no Ministério da Educação. **O GLOBO**. Sociedade. Educação. Atualizado em 26/02/2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/relembre-as-polemicas-da-gestao-velez-rodriguez-no-ministerio-da-educacao-23481992>>. Acesso em: 05 out. 2019.

PEREIRA, Roger. Desmatamento, fome, desemprego. Os números do próprio governo que Bolsonaro contesta". **Gazeta do Povo**. Brasília, 19-07- 2019. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/republica/bolsonaro-contesta-numeros-desmatamento-fome-desemprego/>>. Acesso em: 04 out. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**. Porto Alegre. v.31, n.2, p.180-189, maio-ago, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Vidal; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAAE**. v.35. n.1, p. 035-056. Jan. abr. 2019. Disponível em: <<file:///C:/Users/3136745/Downloads/93094-381308-1-PB.pdf>>. Acesso em: 27 de set. 2019.

SALDAÑA, Paulo. Orçamento de Bolsonaro para 2020 tira metade dos recursos do MEC para pesquisa. **Folha de São Paulo**. 02/07/2019. São Paulo, 2019a. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/orcamento-de-bolsonaro-para-2020-tira-metade-dos-recursos-do-mec-para-pesquisa.shtml>>. Acesso em: 05 out. 2019.

\_\_\_\_\_. MEC faz novos cortes e não irá financiar nenhum novo pesquisador neste ano. **Folha de São Paulo**. 02/07/2019. São Paulo, 2019b. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/mec-faz-novos-cortes-e-nao-ira-financiar-nenhum-novo-pesquisador-neste-ano.shtml>>. Acesso em: 05 out. 2019.



## **Tensões no novo ensino médio:** *projetos de currículos em disputa*

**Tensions in the new high school:**  
*curriculum projects in dispute*

**Tensiones en la nueva escuela secundaria:**  
*proyectos de currículos en disputa*

**ALAIM SOUZA NETO\***

Universidade Federal de Santa Catarina, Blumenau- SC, Brasil.

**RESUMO:** Nosso objetivo é problematizar algumas das tensões entre as políticas curriculares, a saber, a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), caracterizando algumas das disputas e interesses, bem como os seus impactos à escola, em uma perspectiva curricular. Metodologicamente, fazemos uma discussão teórica e sistematizada de caráter bibliográfico, acompanhada de análise documental, além de outros documentos oficiais. Dos resultados, questionamos a quem interessa a implantação dessa BNCC sem qualquer construção democrática.

**Palavras-chave:** BNCC. Currículo. Ensino médio. Política curricular.

**ABSTRACT:** Our objective is to problematize some of the tensions between curriculum policies, namely the high school reform and the National Common Curriculum Base (BNCC), characterizing some of the disputes and interests, as well as their impacts on the school, from a curriculum perspective. Methodologically, we make a theoretical and systematized discussion of bibliographic character, followed by documentary analysis, in addition to other official documents. From the results, we question who is interested in the implementation of this BNCC without any democratic construction.

---

\* Possui graduação em Licenciatura em Letras, Pedagogia e Engenharia Química. É mestre em Educação e doutorado também em Educação. É Professor do quadro permanente da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Departamento de Ciências Exatas e Educação do Campus Blumenau. *E-mail:* <alaimenergia@gmail.com>.

*Keywords:* BNCC. Curriculum. High school. Curriculum policy.

**RESUMEN:** Nuestro objetivo es problematizar algunas de las tensiones entre las políticas curriculares, a saber, la reforma de la escuela secundaria y la Base Nacional Curricular Común (BNCC), caracterizando algunas de las disputas e intereses, así como sus impactos en la escuela, desde una perspectiva curricular. Metodológicamente, realizamos una discusión teórica y sistematizada del carácter bibliográfico, acompañada de un análisis documental, además de otros documentos oficiales. A partir de los resultados, cuestionamos a quiénes interesa la implementación de la BNCC sin ninguna construcción democrática.

*Palabras clave:* BNCC. Currículo. Educación secundaria. Política curricular.

## Introdução

A questão central que nos envolve está inscrita no conjunto dos objetos de pesquisa com os quais temos nos envolvido nos últimos anos em torno do campo do currículo. A argumentação se originou no grupo de pesquisa<sup>1</sup> que coordenamos no qual um dos objetos tem sido o impacto curricular da BNCC nas escolas de ensino médio, bem como um projeto de pesquisa<sup>2</sup> em andamento.

Na atualidade brasileira, enfrentamos uma disputa de natureza curricular sobre o projeto de educação e formação que deve ser ofertada nas escolas de ensino médio: se um projeto que valorize a relação ensino/aprendizagem e a formação humana integral, numa visão que integre a educação profissional, a formação básica e a formação geral, atendendo as especificidades da juventude brasileira ou, simplesmente, um projeto de alinhamento à “agenda propositiva global” (BALL, 2014, p. 11) ou uma “agenda estruturada” (DALE, 2004, p. 12) aos grandes modelos de políticas transnacionais com interesses econômicos.

Nesse contexto, a discussão curricular na construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após três versões, emerge como uma das estratégias-chave da racionalidade neoliberal para defender uma visão de educação e formação como “grande negócio global” (BALL, 2014), sobretudo, atrelado à política de avaliações em larga escala (Enem, Saeb, Prova Brasil, Pisa etc.). São avaliações que desencadeiam um fluxo político-econômico de aquisições, compras, parcerias público-privadas em busca do apostilamento de materiais, formações, consultorias e gestão, sob a alcunha de pedagógico, desvalorizando o professor e restringindo-o a um executor, um enciclopedista restrito ao saber-fazer (FREITAS, 2014; THIESEN, 2016).

Com base em estudos de Apple (2008), afirmamos que essa BNCC estaria associada àquelas políticas de reorientação curricular de países centrais, como os EUA, a Austrália, a Coreia do Norte, a Inglaterra, a Espanha e outros, além de países latino-americanos como Chile, México, Honduras, Colômbia, construídas a partir de alianças sociais, políticas e econômicas, mascarando os reais objetivos da racionalidade neoliberal na educação: melhoria da produtividade, dos custos, do controle e da eficiência (DARDOT; LAVAL, 2016).

No Brasil, essas alianças se utilizam de *slogans* panfletários, oriundos da internacionalização dos modelos educacionais (THIESEN, 2018), nos mais diversos territórios empresariais, educacionais e opinião pública. Atrelada à ideia de legitimação popular, configura-se também a construção de um discurso que reverbera internacionalmente, afirmando que o Brasil tem a capacidade de ofertar um projeto de ensino médio, atendendo as demandas dos grandes modelos internacionais de formação por competências (THIESEN, 2018). Todavia, tais *slogans* não revelam à sociedade como essa reforma curricular vem ocorrendo de forma caótica e distanciado das realidades escolares e dos sujeitos envolvidos.

Nosso objetivo neste artigo é problematizar algumas das tensões entre as políticas curriculares para o ensino médio da atualidade, a saber, a reforma do ensino médio, com a Lei Nº 13.415, de 16 de dezembro de 2017, e o lançamento da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC –), em abril do ano de 2018, caracterizando-se, assim, como tensões que se engendram por meio de disputas e interesses em jogo. São tensões que se intensificam com a virada educacional após o já assumido golpe midiático, jurídico e parlamentar, que culmina com a saída da presidenta Dilma Rousseff, em torno da formação humana, que fica sob a responsabilidade do ensino médio, com impactos não só na perspectiva curricular, mas, sobretudo, na formação docente.

Sobre o caminho teórico-metodológico, a partir de estudos e concepções do campo curricular, sobretudo as teorias do currículo, fazemos uma discussão teórica e sistematizada de caráter bibliográfico, em torno de alguns conceitos como disputa curricular, política curricular e currículo, em interface com concepções/visões de educação e formação humana que têm sido negligenciados, em meio à racionalidade ultraliberal, marcada pelo conservadorismo e autoritarismo social. A discussão é feita acompanhada de uma análise documental, tomando como fontes duas políticas curriculares brasileiras que impactam no ensino médio, no período de 2016-2018, que compreende o final do governo Dilma e início do governo golpista de Temer, que são: a Lei Nº 13.415/2017 – Reforma do ensino médio; e, a BNCC do ensino médio – 3ª versão (2018). Complementando a análise, valemo-nos da leitura de outros documentos oficiais em vigência como a LDB Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

De modo a facilitar a compreensão, organizamos o artigo em quatro partes: a primeira, identificando quem são os sujeitos, as ações, as forças e resistências nas tensões curriculares; a segunda, abordando as políticas curriculares para a escola de ensino médio

em destaque no cenário nacional contemporâneo, sobretudo a reforma do ensino médio com a Lei Nº 13.415/2017 e a implantação da terceira versão da BNCC (BRASIL, 2018); a terceira, refletindo sobre os impactos dessa última BNCC para o contexto escolar; e a quarta, identificando quais as reflexões possíveis a serem descortinadas em meio à disputa curricular do ensino médio na atualidade.

## **Forças e resistências nas disputas curriculares**

Os anos 1970 são fundamentais para compreender as discussões teóricas que afirmam que não é nova a concepção de currículo como campo de disputa, conflito de interesses e poderes entre dominantes e dominados (APPLE, 2008; FERNANDES, 2015; SILVA, T. T. 2015). Uma disputa para aquilo que Young (2007) diferencia como sendo “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2007, p. 1293) e, portanto, uma disputa em torno de qual conhecimento (o quê) deve ser ensinado nas escolas, dicotomizado por classes sociais diferentes, que demandam interesses das mais diversas ordens: financeiros, políticos, mercadológicos, religiosos etc.

Os estudos de Apple (2001; 2002) já nos alertavam para a disputa que não é nova e tem sua origem a partir da emergência de alianças de classes, que se configuram em quatro grandes grupos: neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e classe média profissional. Sobre esses grupos, resumidamente, no campo educacional, para os neoliberais, as escolas públicas são instituições sem resultados adequados que devem atender aos padrões do mercado, transferindo as tomadas de decisões da esfera pública para a privada; para os neoconservadores, há uma defesa de que o Estado tenha um currículo único, defendendo os valores tradicionais (brancos, cristãos etc.), sem o reconhecimento das minorias, com conteúdo e métodos definidos; para o populismo autoritário, de origem direita cristã, tem-se que o gênero e a família são princípios divinos, desconsiderando por completo as minorias, os direitos das diferentes classes e as condições histórico-sociais. Por último, para a classe média profissional, tem-se como ideal o gerenciamento das escolas públicas pela rede privada, preocupadas com os resultados e defendendo as disciplinas tradicionais (APPLE, 2002).

Sobre as alianças de classes, ainda em nome da velha disputa sobre o currículo escolar, podemos dizer que na atualidade, entram no jogo, com mais força e resistência, aqueles que Arroyo (2011, p. 23) chama de sujeitos da ação educativa, os “docentes-educadores e os alunos-educandos”, exigindo não apenas serem ensinantes e aprendizes dos conteúdos curriculares, mas serem reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que podem reinterpretar e reinventar o que se apresenta como verdade nos currículos prescritos. Dos exemplos, tivemos o movimento de ocupação das escolas pelos alunos do ensino médio em 2016, as várias manifestações de associações e entidades<sup>3</sup> que



representam os profissionais da educação básica e ensino superior durante os anos 2016, 2017 e 2018, os movimentos de resistência nas últimas audiências públicas sobre a BNCC do Ensino Médio em São Paulo e Fortaleza no ano de 2018 e, por último, o recuo<sup>4</sup> de ex-presidente Temer e do Conselho Nacional de Educação (CNE) para mudar novamente a BNCC do Ensino Médio e “atenuar as resistências à proposta”<sup>5</sup>, de modo a detalhar a presença das ciências humanas e da natureza numa espécie de disciplinas *a la carte*, bem como dar mais rigor e clareza para as disciplinas de matemática e português, únicas áreas citadas no documento como obrigatórias.

A dinâmica produzida pelos movimentos sociais tem ameaçado fortemente o currículo oficial, prescrito, denominado de BNCC, uma vez que faz brotar uma inesperada ação que adentra os processos de escolarização por diferente via, a do acesso pelo direito, rechaçando o caráter excludente, antidemocrático, conteudista e cognitivista da escolarização, bem como de privilégio para somente algumas áreas do saber.

A contemporaneidade nos revela o cenário político em que nós, educadores críticos, somos moralmente obrigados a retomar perguntas cruciais sobre o nosso ofício, a nossa profissão, a nossa intelectualidade. Estamos inseridos numa luta decisiva sobre qual formação humana cabe ao ensino médio, resumido em *o quê ensinar nas escolas*, caracterizado pelo MEC, não como currículo, mas como *base*<sup>6</sup> reduzida a uma listagem de competências, “conteúdos travestidos de ‘direitos e objetivos de aprendizagem’” (SILVA, M. R. da, 2015, p. 368), para fins mercadológicos e distanciados da formação integral do ser humano. Uma base que se configura como um currículo prescrito de saberes a serem dominados, com uma roupagem atualizada da ultrapassada racionalidade sistêmica, que traz em seu bojo a elaboração curricular tecnicista, recheada dos já conhecidos modelos de Benjamin Bloom e Robert Mager, detalhando as habilidades, codificadas com letras, códigos e alto grau de tecnicidade. (MACEDO, 2018).

A luta é maior ainda, já que se caracteriza pelas concepções que se têm sobre o que significa currículo, que se estabelece de forma diversa entre os seus críticos e teóricos e aqueles sujeitos mentores e decisores de políticas curriculares do MEC, os conhecidos *policy makers*, sem esquecer de seus interlocutores que não são somente os profissionais da educação, mas, em sua maioria, integrantes dos movimentos financiados pelos empresários e políticos, com o *slogan* de *institutos educacionais e do bem-estar social*, a exemplo do *Todos pela Educação*<sup>7</sup> e *Movimento pela Base*<sup>8</sup>.

Mais ainda, é uma luta sobre o que significa uma educação ideal no ensino médio para a sociedade atual. Na racionalidade neoliberal, somos cientes de que aquilo que o Ministério da Educação tem denominado de BNCC, conceituada pelo ele próprio como uma base para construção dos currículos nas redes municipal e estadual, e que nós, os teóricos do currículo, definimos como sendo um currículo não real, prescrito, oficial, na verdade, trata-se de um projeto hegemônico, centrado na primazia do mercado com seus

valores econômicos, nos interesses dos grandes grupos sociais, financeiros e empresariais, além de organismos internacionais e multilaterais (FREITAS, 2014).

O vocabulário recorrente desse contexto de tensão no ensino médio e seu currículo em que os dominantes expressam sua visão de mundo, seu projeto social e sua *verdade educacional* está travestido de termos, como competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, mercado, desregulamentação, qualificação, treinamento, técnica, que ocultam em muito a racionalidade da lógica neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), e emergem em detrimento de outros, como: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público, democracia etc.

Tais arrancadas capitalistas são na maioria das vezes estratégias de reorganização da vida social, que vão e vêm com mais intensidade, a depender da racionalidade global contemporânea, atendendo sempre aos interesses de reprodução do capital, em que pese a multiplicação dos ganhos dos poderosos capitalistas e a exploração do trabalhador. Essa tem sido a crítica feita por educadores e teóricos que procuram compreender como a educação tem sido perspectivada na sociedade, bem como sob que condições têm sido praticadas contra o homem. Nesse tensionamento, o currículo escolar emerge não apenas objeto de disputa, pois ele se materializa como local de luta e de conflito (APPLE, 2008). Mais do que comparar as diferentes visões de formação humana que estão em jogo, é importante procurar reconhecer *de onde, para quê e em nome de quem* essas visões vêm e se conformam na sociedade. É fundamental problematizar *como e para quê* este ou aquele tipo de educação e currículo são pensados e postos a funcionar.

Na contemporaneidade, tem-se que o projeto de sociedade perpassa pela consolidação de um projeto neoliberal, em que a educação é um poderoso negócio (DARDOT; LAVAL, 2016). A respeito do neoliberalismo, ele “não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema, normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 07). Como centro do projeto de educação, a racionalidade neoliberal toma o currículo como um dos espaços de profusão da sua dominante proposta. Pela tradição crítica, viu-se que é no currículo que se estabelecem as interfaces entre as práticas de significação, de identidade social, de poder e de saber, e por isso ele se encontra no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional em diversos países, reforçando a legitimidade e autoridade, em nome da eficiência e controle (RAVITCH, 2011; APPLE, 2008).

## **A fetichização da BNCC para o novo ensino médio**

Neste item, problematizamos o campo de produção, elaboração e implantação, no Brasil, de modo contraditório, arbitrário e antidemocrático, de duas políticas curriculares para a escola de ensino médio no período de 2016-2018: a Lei N<sup>o</sup> 13.415/2017 – Reforma

do Ensino Médio e a BNCC do Ensino Médio – 3ª versão (BRASIL, 2018). O período compreende a transição do governo Dilma e início do governo Temer, abrindo um espaço no cenário nacional para um desmonte das políticas curriculares de ensino médio que estavam em curso (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; Ensino Médio Integrador; etc.).

Como justificativa para escolha dessas políticas curriculares, elas fazem retroceder algumas construções epistemológicas engendradas nas últimas políticas educativas destinadas ao ensino médio, pelo menos, na última década. Alguns pesquisadores (DALE, 2004; BALL, 2014; COSSIO, 2015) consideram que essas políticas educacionais estão atreladas a uma agenda global e estruturada com propósitos transnacionais em torno da eficiência, inovação e qualidade, desdobrando-se numa verdadeira indústria cultural, “montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual” (SILVA, 2010, p. 11).

Thiesen (2016) revela uma pauta particular dessa agenda no contexto educacional, cruzando três diferentes campos: as avaliações em larga escala, as políticas internacionais curriculares e parcerias entre o Estado e o mercado. Uma agenda internacional em que pese a forte presença dos organismos internacionais e multilaterais com suas prescrições e estratégias de controle e monitoramento por meio, fundamentalmente, das políticas de reforma e reorientação curriculares, sobretudo, para o ensino secundário, no Brasil, denominado de ensino médio. No Brasil, a forte justificativa do Ministério de Educação para a proposição de criação de uma BNCC se aproveita, também, das Leis Nº 9.394/96 e Nº 13.005/2014 para estabelecer uma reforma no ensino médio. Todavia, somos cientes que a criação da BNCC e a reforma do ensino médio estão, na verdade, alinhadas às perspectivas de ajustamento dos sistemas educativos à regulação e controle por meio das avaliações padronizadas em larga escala, previstas na agenda global (FERNANDES, 2015).

Muitos são os discursos que constam nessas políticas, a exemplo da BNCC (BRASIL, 2018), afirmando a justificativa por parte do governo de que essas reformas e reorientações curriculares têm como objetivo principal reduzir as desigualdades sociais e aumentar a qualidade do ensino no País. Entretanto, já temos pesquisas revelando que em outros países não houve qualquer diminuição das desigualdades e aumento da qualidade da educação com políticas curriculares centralizadas e unilaterais dessa natureza, a exemplo do *Common Core*<sup>9</sup> americano (RAVITCH, 2011).

Esse discurso enganador já conhecemos desde os anos 1970, com os estudos de Young (1971), com a Nova Sociologia da Educação, em que se revela que, mesmo naquela época, quando ainda não tínhamos as atuais avaliações em larga escala e propostas de unificação curricular, as desigualdades não diminuíram. De lá para cá, a tradição crítica já compreendeu que o currículo está no centro da relação educativa, estabelecendo-se em diferentes correntes, que vão desde a ideia de “conhecimento verdadeiramente útil” com os primeiros socialistas britânicos, até a crítica ao cânone europeu, masculino e heterossexual, feita por diferentes movimentos sociais da contemporaneidade (VALLE, 2014).

É fato que existe entre os discursos dos curriculistas formalistas a ideia de fetichização do currículo, como algo que se possui, que se carrega, que se transmite, que se transfere, que se adquire. Nessa perspectiva, o currículo é uma grade, um guia, está num livro, é um livro, enfim, uma coisa, “o currículo é matéria inerte, inanimada, paralisada, a que se atribui, entretanto, poderes extraordinários, transcendentais, mágicos” (SILVA, 2010, p. 101). Com o fetiche do currículo, parecem emergir algumas subjetividades: a segurança, o conforto, a proteção contra a incerteza, a indeterminação, enfim, o progresso. Cabe aos teóricos do currículo, criticar esse fetiche e suas subjetividades, denunciando-os e revelando-os, de modo a acabar com as confortantes ilusões do fetichista (neoliberal) de que a qualidade de ensino na escola e sua gestão são resolvidos com apenas a mudança do currículo, de modo a padronizá-lo em todo o sistema educativo nacional.

### **Riscos perigosos da BNCC para o novo ensino médio**

Problematizamos, aqui, a complexidade que se estabelece entre os espaços de produção de uma política curricular e os espaços em que de fato essas políticas se realizam: as escolas.

Se por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo. Por vezes o meio educacional se mostra refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar (LOPES, 2004, p. 110-111).

Nesse contexto, é preciso refletir sobre os impactos e os perigos que a tensão curricular representa para a escola e a sociedade. Uma tensão caracterizada pela disputa acirrada, que, em 2018, já representava um orçamento valiosíssimo, expresso em mais de 1,5 bilhão de reais para a implementação da BNCC, obtido por empréstimos (CNTE, 2018), além de um mercado em potencial, com população em idade escolar de aproximadamente 45 milhões de pessoas<sup>10</sup>.

Um valioso mercado que nas escolas se materializa com os livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, seminários e cursos com vistas à capacitação e atualização de professores aos interesses das empresas e conglomerados nacionais e internacionais, consultorias na formulação dos currículos em ação nos municípios e estados, movimentos<sup>11</sup> das diversas fundações<sup>12</sup> e institutos<sup>13</sup> no sentido de produção de material e capacitação, tendo como fim o desenvolvimento de competências técnicas e sócio emocionais.

Frente ao encanto de promessa, emerge na escola a terceira versão da BNCC do ensino médio, indefinida e ancorada na proposta de reforma do Ensino Médio que a Lei Nº 13.417/2017 estabelece, replicando em muito a racionalidade curricular da década de 1970. Surge completamente mutilada em relação às versões anteriores nos campos da ciência, cultura e arte, além de alijada dos debates e discussão curricular teórica atualizada, restando, assim, reducionista e autoritária. Vemos, claramente, a perda da identidade da formação humana da juventude brasileira em uma concepção sócio-histórica e emancipadora e, mais grave, mascarando um quadro de privatização e empresariamento da oferta pública de ensino médio, bem como a desresponsabilização do Estado da sua obrigatoriedade constitucional de gestão do processo educativo. Essa é a catástrofe que o governo Temer deixa de herança, como um canto de sereia, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais, ameaçando por completo a democratização do ensino público e precarizando a última etapa da educação básica, que carece de investimentos.

Essa precarização da BNCC não se reduz somente à legitimidade da proposta curricular, à sua desvinculação da educação básica (contrária à LDB Nº 9.394/1996), aos investimentos e financiamentos que serão reduzidos, mas, entre outros reducionismos, ao retrocesso e ao desmonte do *currículo mínimo*, com impactos e perigos de toda ordem à formação humana e técnico-científica plena, integral, plural, crítica e de qualidade,

São tensões como a orientação curricular a partir de parâmetros mercadológicos, em forma de competências, técnicas e sócio emocionais, dissociadas dos conteúdos curriculares; ausência das discussões em relação à inclusão e diversidade; obrigatoriedade apenas dos saberes da língua portuguesa e matemática, menosprezando as demais áreas que compõem o currículo essencial; exclusão das ciências humanas, deteriorando a compreensão crítica sobre a realidade; indução à oferta de ensino em grande parte (até 40%) na modalidade a distância, reduzindo o tempo presencial para apenas três dias da semana; sem garantias de obrigatoriedade dos itinerários formativos, caracterizando-se numa *escola pobre para os pobres* e numa *escola que não é igual para todos*; sem requisitos e critérios para cumprimento da parte diversificada para além da obrigatória; a retomada da superada diferenciação e separação do ensino propedêutico e profissionalizante; impactos reducionistas para a formação inicial docente em relação aos programas Pibid e Residência Pedagógica, os quais devem estar articulados à BNCC e reduzidos ao “como-fazer”.

Assim, a atual BNCC reduz a formação humana à homogeneização e centralização, ignorando as realidades locais e contextuais, e mais, ignorando a diversidade humana e sua complexidade. A ideia de nacional como homogêneo representa um grande perigo à democracia, pois uma proposta que se almeja curricular necessita contemplar as adversidades e diversidades locais (social, cultural, política, econômica, étnica), bem como as individuais e relacionadas aos interesses e capacidades de aprendizagem, dentro e fora da escola, para além das aprendizagens relativas aos conteúdos prescritos. Ao fazê-la assim, a BNCC se configura como hegemônica com uma única forma de perceber os

estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens e, não diferente, as escolas, a atividade docente, os currículos e as avaliações.

Quanto aos direitos de aprendizagem e de ser sujeito ativo no processo de aprender, eles divergem da ideia de prescrição de conteúdos, que se restringem às obrigações de aprendizagem atestadas em avaliações de larga escala. Nesta última, descaracteriza-se a condição de diferença dos estudantes e desumaniza-se o trabalho dos professores em sua condição criativa e formativa, perdendo a formação humana sua essência social, plural e democrática (EVANGELISTA; SEKI, 2017). Uma BNCC que pretende se legitimar a partir de objetivos de aprendizagem pré-determinados que não considerem a complexidade das escolas nunca será representada pelos professores e teóricos do currículo. Não podemos perder de vista que educação não se restringe à aprendizagem, bem como aprendizagem não pode se reduzir numa lista de conteúdos (ANPED, 2015).

Pela racionalidade apresentada na BNCC proposta, vê-se um projeto claro de unificação e mercantilização da educação construído, inegavelmente, a partir de propostas internacionais associadas à tríade: unificação/centralização curricular, avaliações em larga escala e transferências de responsabilidades aos professores e gestores pelos baixos índices dessas mesmas avaliações (ANPED, 2015). Uma tríade que consolida um projeto de desvalorização e privatização do público na busca da eficiência e redução de gastos por parte do Estado, sem perder o controle *do quê, para quê e para quem* ensinar. E que, atendendo aos interesses do mercado, silencia as denúncias em torno dos movimentos de centralização e unificação curricular em vários países, como EUA, Suécia, Finlândia. Tratam-se de denúncias não só feita por professores e críticos do currículo, mas, sobretudo, por reformadores, assumindo suas culpas como o caso do *Common Core* americano (RAVITCH, 2011). Entre os teóricos do currículo, tem-se o trabalho de Süsserkind (2014), apontando para o processo de demonização<sup>14</sup> dos professores, com estudos baseados em Willian F. Pinar, bem como para uma reflexão sobre a divisão que se faz entre quem planeja (reformadores do estado) um currículo mínimo e quem o executa (escola). Ainda sobre o processo de demonização, tem-se o trabalho de Penna (2017, p. 01), abordando “o ódio aos professores”.

Quanto à docência, os impactos se refletem no modo como a BNCC descaracteriza e desqualifica não só a formação docente, mas sua atividade pedagógica, ao centralizar em grande parte o sucesso da educação como unicamente de responsabilidade do professor. Esta não é uma problemática nova, pois data dos anos 1990, quando os discursos oficiais das políticas curriculares de cunho neoliberal já vinham ancorados em perspectivas teóricas de responsabilização, que transferiam ao professor a culpa pelo fracasso da escola (EVANGELISTA; SEKI, 2017). Como pode uma BNCC admitir em seu bojo a desmoralização dos professores frente aos processos de reformas curriculares mercadológicas, antidemocráticas e desumanizadores? A resposta está na linguagem que ela

usa, ao conotar que o professor é o grande herói da educação e que a ele basta seguir o currículo oficial.

Em se tratando de LDB e PNE, é na contramão deles que a BNCC parece vir a operar. Aguiar e Dourado (2018) assinalam que o MEC assume pela base que o currículo se resume à ideia de a escola obter notas altas nas avaliações em larga escala para melhorar os índices da própria escola e da educação nacional. Essa intencionalidade curricular valoriza assim a perspectiva<sup>15</sup> de que o *índice* é o parâmetro orientador para a criação de novas políticas curriculares, quando na verdade deveríamos ter o contrário. Para Lopes (2018, p. 30), “não teremos uma educação de qualidade se não envolvermos os docentes na produção do currículo e não envolveremos esses docentes sem salários melhores e possibilidades de realização do que sabem fazer”.

Em síntese, dos elementos que abordamos até aqui, cabe-nos algumas importantes reflexões, tomando assim o outro lado da moeda, uma posição mais crítica sobre o projeto de ensino médio em tensionamento na atualidade com os retrocessos da reforma do Ensino Médio e da BNCC. Nessa racionalidade, a quem interessa a BNCC? Quem são os *produtores*, enfim, planejadores do currículo, que materializam seus discursos na BNCC? Para além da produção que o Estado fez na figura dos *experts em currículo*, importante é considerar como se dará a participação e consulta pública das demais instâncias, como associações e instituições representativas dos órgãos de classe e do currículo, críticos do currículo, educadores, gestores e alunos? Somente por meio das audiências *mudas* feitas para legitimar um currículo escolar que já está pronto e acabado? Em que medida as redes municipais e estaduais de ensino serão ouvidas? Ou serão apenas *executoras do currículo*?

Essas são algumas das questões que precisam ser feitas no ilusório palco em que o MEC insiste em fazer seu *show* midiático, caracterizado em muito pelo sedutor *slogan* da melhoria da qualidade da educação e diminuição das desigualdades sociais. São perguntas que rondam apenas o imaginário social, pois para os teóricos do currículo, são perguntas que já estão respondidas frente às experiências de outros países. Ponce e Chizzotti (2012) afirmam que a internacionalização das políticas educacionais, mais uma vez, mobilizou os sistemas de ensino e trouxe o currículo escolar para o centro da disputa econômica, política e cultural da atualidade. Assim, estamos frente a nova roupagem do velho *modus operandi* de financeirização da educação pública de ensino médio pelo setor privado, denominada de BNCC.

### **Finalizando: um novo ensino médio?**

Tínhamos como objetivo, problematizar as tensões entre as políticas curriculares para o ensino médio na atualidade, a saber, a reforma do ensino médio e o lançamento da terceira e última versão da BNCC, caracterizando as disputas e os interesses que estão

em jogo nessa virada educacional entre os anos 2016 e 2018, bem como os impactos dessa BNCC para a formação e a escola.

Desse modo, argumentamos sobre as várias tensões que se estabelecem no processo de unificação, padronização e centralização curricular. Não reconhecemos e pactuamos com a ideia de se construir uma BNCC para o ensino médio na moldura apresentada pelo MEC, enfatizando um currículo mínimo, oficial e prescrito, que em nada é essencial, e estabelece perversamente as orientações estruturadoras de conteúdos, conhecimentos ou competências para as escolas. Em nossa perspectiva, essa será uma política curricular descontínua aos avanços que havíamos alcançado nos últimos anos e, portanto, nasce avessa aos interesses de uma formação humana, integral e emancipadora, pois não problematiza uma concepção de currículo, avaliação, direitos de aprendizagem, enfim, para além dos interesses do capital.

Precisamos retomar questões fundamentais, como que sociedade queremos formar, qual a função da escola nessa formação, quem é a juventude brasileira e o que demandam e, em particular, que sentido assume o ensino médio na racionalidade neoliberal. Nesse contexto, é urgente corrigir a visão estreita de que currículo se confunde com a prescrição e se encontra apenas no 'oficial', 'programado', 'técnico', 'tecnocrático', para imaginá-lo essencialmente como aventura do gênero humano.

Vimos, no texto, que o controle sobre o saber se faz em boa medida por meio do controle sobre o *que se ensina* e a *quem se ensina*, de modo que, travestida de educação essencial, oficial, erudita, das elites, o saber oficialmente se transforma em instrumento político de poder e dominação e atendendo aos *interesses dos poderosos*. Somente os reformadores políticos ou os curriculistas formalistas enxergam o currículo como sistemas restritos à prescrição, discutindo apenas problemas de operacionalização curricular e de programação sistemática. Instrumentos úteis, mas invisíveis algemas de controle, quando empregados sem a crítica do lugar e do sentido de sua aplicação e uso.

Como diria Brandão (1989, p. 109): "só o educador 'deseducado' do saber que existe no homem e na vida poderia ver educação no ensino escolar, quando ela existe solta entre os homens e a vida". Esse reducionismo à educação escolar, de que fala Brandão (1989), é o mesmo que usamos para problematizar o caminho que estamos a tomar na convivência com uma BNCC para o ensino médio descolada da realidade da juventude brasileira. Um caminho que simboliza o retrocesso da função da educação escolar brasileira, uma ameaça aos direitos já conquistados, em meio às lutas e resistências feitas por professores e estudantes em outras épocas. É em torno desse debate, que o *slogan* panfletário de manobra do governo federal brasileiro, *Para onde Caminha o Ensino Médio*, precisa ser recontextualizado, *Para onde Retrocede o Ensino Médio*, já que não faz avançar as conquistas históricas já adquiridas e insiste em concepções pedagógicas específicas do tecnicismo.

Se a ideia é avançar, aperfeiçoar a qualidade da educação, precisamos reafirmar a vigência das já existentes *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica* e aplicadas ao



ensino médio, como caminho já construído para a diversidade e autonomia necessárias na escola democrática que respeita a juventude. Assim, poderemos, talvez, garantir o pleno desenvolvimento humano com competências interculturais com oportunidades iguais a todos(as), de modo a reduzir as desigualdades e injustiças sociais que tanto enfatizamos para justificar nossas teorias e práticas.

*Recebido em: 27/03/2019 e Aprovado em: 08/11/2019*

## Notas

- 1 O grupo de pesquisa por nós coordenado está registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o título de Observatório de Práticas Curriculares, e reúne professores, bolsistas e licenciados dos cursos de Licenciatura em Química e Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Campus Blumenau.
- 2 O título do projeto de pesquisa chama-se *Educação, currículo e tecnologias: Análise de políticas, infraestrutura, formação docente e aspectos didático-pedagógicos sobre a inserção de tecnologias digitais na escola*. É um projeto de pesquisa que está em andamento.
- 3 ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ABdC – Associação Brasileira de Currículo; Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da educação Básica; CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Forumdir – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade; Fineduca – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação; MNDEM – Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Repu – Rede Escola Pública e Universidade.
- 4 Ver: [https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/sob-pessao-temer-mudara-base-curricular-para-o-ensino-medio.shtml?utm\\_source=facebook&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=compfb](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/sob-pessao-temer-mudara-base-curricular-para-o-ensino-medio.shtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=compfb).
- 5 Fala do colunista Paulo Saldaña, da Folha de São Paulo, em matéria veiculada em 18 de julho de 2018 na Folha de São Paulo. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/sob-pessao-temer-mudara-base-curricular-para-o-ensino-medio.shtml?utm\\_source=facebook&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=compfb?loggedpaywall#\\_=\\_](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/sob-pessao-temer-mudara-base-curricular-para-o-ensino-medio.shtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=compfb?loggedpaywall#_=_). Acesso em: 14 ago. 2019.
- 6 O Ministério da Educação insiste em afirmar que não se trata de um currículo, mas sim de uma base educacional para que as redes municipais e estaduais construam seus currículos. Nessa concepção do MEC, o que seria então o Currículo? Ver MACEDO (2018).
- 7 O movimento afirma ser suprapartidário e plural, congregando gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e pessoas ou organizações sociais comprometidas com a garantia do direito a uma educação de qualidade para todos. Todavia, escondem que ela é inteiramente mantida e patrocinada pela Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Instituto Cyrela, Instituto Península, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Singularidades, Instituto do Banco Itáú. Instituto Natura e tantas outras redes de empresários. (Ver [https://www.todospelaeeducacao.org.br/quem-somos/mantenedores-e-apoiadores/?tid\\_lang=1](https://www.todospelaeeducacao.org.br/quem-somos/mantenedores-e-apoiadores/?tid_lang=1)).
- 8 Além dos já citados acima, tem-se a participação de políticos e outras instituições como Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação. (Ver <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>).

- 9 O *Common Core State Standards* é uma iniciativa que insere padrões educacionais para os alunos da educação básica nos Estados Unidos. Tais padrões referem-se ao que esses estudantes devem conhecer sobre língua inglesa e matemática ao final de cada série escolar.
- 10 Dados da Pesquisa Nacional Anual por Domicílios PNAD (2016) – Contínua.
- 11 A exemplo do *Movimento todos pela Educação, Movimento pela Base, Movimento Brasil Livre - MBL*.
- 12 Uma das maiores e mais envolvidas e interessadas na atual BNCC, Fundação Lemann.
- 13 A exemplo do Instituto Ayrton Senna, Instituto Península, Instituto Natura e tantos outros.
- 14 O processo de demonização dos professores e a censura ao que é ensinado nas escolas emerge na atualidade muito fortemente sob o *slogan* de “Escola sem partido”. Para mais detalhes, ver PENNA (2017).
- 15 Essa ideia de melhor índice na avaliação para elaboração de políticas também já foi problematizada pelo prof. Luiz Carlos de Freitas em seu blog intitulado Avaliação Educacional. Ver <https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>.

## Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). [Livro Eletrônico]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. **Ofício nº 01/2015/GR**. Rio de Janeiro: ANPED, 2015.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, 2001.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.** – novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Jenete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 24. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

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

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 1828 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, **Cadernos de Educação**, n. 30. Brasília: CNTE, jan./jun. 2018.

COSSIO, Maria F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 616-640, out./dez. 2015.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio-ago. 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Chistian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de Professores no Brasil**: Leituras a Contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, Jul./dez. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, Dec. 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). [Livro Eletrônico]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 26-30.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, maio/jun/jul/ago 2004.

MACEDO, Elizabeth. A base é a base. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia, Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). [Livro Eletrônico]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 37-40.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). [Livro Eletrônico]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 31-26. *E-book*.

PENNA, Fernando de Araújo. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Golpes na história e na escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2017, p. 247-260.

PONCE, Branca Jurema; CHIZZOTTI, Antonio. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem fronteiras**. v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.

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

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas, **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 – 1529 out./dez. 2014.

THIESEN, Juares da Silva. Para onde caminha o ensino médio? **Revista contrapontos** – eletrônica, v. 18, n. 2, p. 151-162, Abr./Jun. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A gestão do currículo nas malhas das redes políticas em escala transnacional. **Revista teias**, v. 17, n. 17, p. 91-106, Out./Dez. 2016.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da educação**: currículo e saberes escolares. 2. Ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

YOUNG, Michael F. D. Para quem servem as escolas. **Revista Educação e Sociedade**. v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael F. D. **Knowledge and control**: new directions for the sociology of education. London: Collier-Macmillan, 1971.

# Educação e controle de constitucionalidade: *O projeto “escola livre” em Alagoas*

## Education and constitutionality control

*The “free school project” in Alagoas*

## Educación y control de constitucionalidad:

*El “proyecto escuela libre” en Alagoas*

**ANA CAROLINA DE OLIVEIRA NUNES PEREIRA\***

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil.

**JAILTON DE SOUZA LIRA\*\***

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil.

**RESUMO:** Este artigo analisa as possíveis inconstitucionalidades formais e materiais existentes na Lei nº 7.800/16, aprovada no estado de Alagoas, que teve como inspiração os ideais do projeto “Escola sem Partido”. Para tanto, nos valem da análise documental da ordem educacional brasileira e também dos autos do processo que julga a constitucionalidade da lei alagoana no Supremo Tribunal Federal (STF). Nas conclusões, são apresentados os prováveis riscos à democracia trazidos por esse movimento, que busca tomar de assalto a educação brasileira, visando a censura e a criminalização da prática docente.

*Palavras-chave:* Educação. Lei 7800/16 de Alagoas. Inconstitucionalidades. Liberdade de Cátedra. Controle de Constitucionalidade.

**ABSTRACT:** This article analyzes the possible formal and material unconstitutionality of Law No. 7,800 / 16, approved in the state of

---

\* Mestranda em Educação Universidade Federal de Alagoas. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Alagoas. Membro da Associação Brasileira de Juristas pela Democracia ABJD. *E-mail:* <lina\_oliveiranunes@hotmail.com>.

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Atua como Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. *E-mail:* <jailtonsouzalira@gmail.com>.

Alagoas, which was inspired by the ideals of the “School without Party” project. For such, we use the documentary analysis of the Brazilian educational order and the case file that adjudicates the constitutionality of Alagoas law, in the Federal Supreme Court (STF). The conclusions present the risks to democracy brought by this movement that seeks to assault Brazilian education, aiming at censorship and criminalization of teaching practice.

*Keywords:* Education. Law 7800/16 of Alagoas. Free School Project. Freedom of professorship. Constitutionality Control.

**RESUMEN:** Este artículo analiza las posibles inconstitucionalidades formales y materiales de la Ley N° 7.800/16, aprobada en el estado de Alagoas, que se inspiró en los ideales del proyecto "Escuela sin Partido". Para ello, utilizamos el análisis documental de la orden educativa brasileña y también el auto de procesamiento que juzga la constitucionalidad de la ley de Alagoas, en el Supremo Tribunal Federal (STF). En las conclusiones se presentan los riesgos para la democracia traídos por este movimiento que busca embestir contra la educación brasileña, con el objetivo de censurar y criminalizar la práctica docente.

*Palabras clave:* Educación. Ley 7800/16 de Alagoas. Proyecto Escuela Libre. Libertad de Cátedra. Control de Constitucionalidad.

## Introdução

A Lei da Escola Livre, aprovada no estado de Alagoas em 2016 inspirada nos pressupostos teóricos e ideológicos disseminados pelo movimento Escola sem Partido (ESP), tem entre seus objetivos a censura da prática pedagógica, da liberdade e autonomia dos professores, promovendo uma perspectiva de sociedade do tipo autoritária e excludente. A iniciativa, oriunda de grupos políticos de extrema direita, ajuda a comprometer as bases democráticas do Estado Democrático de Direito.

No Brasil, o crescimento do movimento da ultradireita se refletiu no resultado das eleições presidenciais de 2018, com a vitória de Jair Bolsonaro, que instituiu, em seu mandato, um modelo de gestão claramente reacionário. No seu programa de governo para a educação, ele afirmou que “Um dos maiores males atuais é a forte doutrinação” (TSE, 2018). Posteriormente, o presidente Bolsonaro nomeou ministros da Educação que explicitamente apoiam o projeto ESP.

Em Alagoas, a promulgação da Lei estadual nº 7.800/16 (Lei da Escola Livre) promoveu o fortalecimento desses grupos de ultradireita que buscam redefinir as práticas pedagógicas, para estabelecer um modelo educacional acrítico, voltado à formação de mão-de-obra minimamente qualificada para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo em que buscam excluir os segmentos sociais tradicionalmente discriminados, como o público LGBT, mulheres, negros e indígenas.

As investidas conservadoras e reacionárias promovidas por esses grupos políticos ferem a própria natureza da educação enquanto direito social, constitucionalmente assegurado, tornando-a alvo preferencial das ações voltadas ao cerceamento das liberdades democráticas, em razão da natureza formativa e potencialmente crítica e transformadora imanente à educação.

Como metodologia, adotamos a análise documental. Escolhemos o ordenamento educacional brasileiro assim como os autos do processo que julga a constitucionalidade da lei de Alagoas no STF, o *ques* propiciará a verificar possíveis inconstitucionalidades na Lei nº 7.800/2016. Na atualidade, não existem outros trabalhos que tenham se detido a discutir esse aspecto específico, uma vez que uma pesquisa do estado da arte<sup>1</sup> apontou que, de modo geral, as produções teóricas se dedicavam mais a uma avaliação pedagógica e política do assunto.

Organizamos este artigo em dois momentos. O primeiro, contendo os tópicos a tripartição dos poderes e o sistema de freios e contrapesos, o controle de constitucionalidade como freio ao avanço da censura promovido pela Escola sem Partido, no qual discorreremos sobre a tripartição dos poderes e os mecanismos constitucionais destinados a garantir a independência e harmonia entre os poderes do Estado. No segundo tópico, analisamos o controle de constitucionalidade enquanto prerrogativa do Poder Judiciário referente à garantia de manutenção da ordem constitucional, ao julgar a constitucionalidade de leis e atos normativos oriundos dos poderes Legislativo e Executivo.

Em seguida, discutimos as inconstitucionalidades formais e materiais da Lei nº 7.800/16 de Alagoas apontadas no bojo das Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI's) nº 5537, 5580 e 6038, que tramitam junto ao STF. Nas conclusões, avaliamos os prováveis riscos de eventuais projetos de lei em tramitação, que põem em risco a liberdade e a autonomia do trabalho docente no País e quais as alternativas possíveis aos profissionais da educação.

### **Tripartição dos poderes e o sistema de freios e contrapesos**

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu artigo 2º estabelece: “São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário”. No contexto da elaboração do texto constitucional após a experiência do regime militar

(1964 – 1985), o legislador resgatou os princípios liberais e democráticos que originaram a fundação da República, em que os poderes constituídos deveriam guardar a devida independência, atuando de modo harmônico entre si.

A tripartição dos poderes é, portanto, um dos pilares da democracia brasileira. A separação de poderes prescinde do sistema de freios e contrapesos, que estabelece formas de ingerência constitucional entre eles, garantindo sua independência e harmonia. Nesse sentido, é fundamental entender as origens e características destes institutos.

A tripartição dos poderes como conhecemos hoje, é fruto dos trabalhos de John Locke (1994) e Montesquieu (2000)<sup>2</sup>. Em *O Segundo Tratado Sobre o Governo*, Locke considera essencial que o Estado, criado a partir da vontade dos indivíduos e consolidado por meio de um *Contrato Social*, regulamente as relações sociais, para assim garantir os direitos à liberdade, à vida e à propriedade. Para ele, esses direitos eram anteriores à formação do Estado, que deveria zelar por eles.

Montesquieu (2000), baseado nos estudos de Locke, ao escrever o *Espírito das Leis* aprofunda essa teoria, argumentando que esses poderes do Estado deveriam atuar harmonicamente e independentes entre si para garantir a estabilidade dos governos. A Constituição do Brasil se utiliza desta mesma divisão, em seu artigo 2º, fazendo similar definição para a interação entre poderes.

Após a conquista da independência pelos atuais Estados Unidos da América, e a consequente elaboração de sua Constituição Federal de 1787, evidenciou-se a necessidade de garantir um sistema efetivo de separação de poderes, o que levou os constitucionalistas americanos a constituir o chamado sistema dos freios e contrapesos<sup>3</sup>: “*It was in the Massachusetts Constitution of 1780, however, that the new philosophy of a system of separated powers which depends upon checks and balances for its effective operation was first implemented*” (VILE, 1967, 101).

O objetivo do sistema de *freios e contrapesos* seria “garantir essa separação [...] contra a possibilidade de usurpação pelos demais. Idealizou-se então introduzi-lo em toda a operação de governo” (OMMATI, 1977, p. 58). Para Madison (1961, p. 41-49), além da existência de limites constitucionalmente estabelecidos aos poderes do Estado, existiria, também, a necessidade de um certo grau de ingerência constitucional entre eles, afastando o perigo de usurpação de poderes.

Inspirada no modelo norte americano, a Constituição Brasileira de 1988 estabelece uma série de mecanismos aptos a promover o *sistema de freios e contrapesos* entre os poderes do Estado brasileiro. Entre estes mecanismos, nos interessa investigar os freios do sistema Judiciário sobre o Legislativo e Executivo, visto que o projeto político defendido pelo movimento ESP- Liberdade para Educar, para a educação, busca impor-se burlando os mecanismos legais estabelecidos pelo ordenamento educacional brasileiro. O principal freio do Judiciário se constitui na prerrogativa da promoção e do controle de constitucionalidade dos atos praticados pelos dois outros poderes.



## Controle de constitucionalidade contra o avanço da censura

Em 2016, o estado de Alagoas aprovou a Lei 7.800/16, que instituiu no âmbito estadual o chamado programa “Escola Livre”. Sua aprovação foi combatida pela sociedade alagoana, sendo vetada pelo governador do estado que, posteriormente, teve o veto derrubado pela Assembleia Legislativa, que a promulgou e publicou.

Para Frigotto (2017, p.39), leis como esta representam um “processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos”, partindo da falsa premissa da neutralidade do conhecimento científico. A lei alagoana proíbe toda e qualquer prática pedagógica que aponte para uma perspectiva crítica, acusando os profissionais da educação de utilizarem os espaços de sala de aula para objetivos políticos, distintos do que entendem ser o papel da escola.

Considerações gerais sobre o sentido político e ideológico da lei aprovada em Alagoas não são o foco deste trabalho. Entretanto, importa ressaltar o contexto mais amplo em que essas proposições foram gestadas. Em meio a uma conjuntura de crescimento dos movimentos ultra-conservadores, de matriz política autoritária, buscam a precarização dos direitos trabalhistas e sociais, excluindo principalmente os segmentos sociais mais vulneráveis de qualquer possibilidade de ascensão ou mesmo visibilidade social, atuando em benefício do capital financeiro/especulativo e dos grupos sociais dominantes, como pode visto em Hermida & Lira (2018).

Cientes das ameaças aos profissionais da educação e à democracia, vários setores da sociedade brasileira e de Alagoas buscaram a anulação da Lei 7.800/16. Para isso, acionaram o Poder Judiciário, apto a realizar o controle de constitucionalidade, segundo mandamento da Carta Magna de 1988. O controle de constitucionalidade promovido pelo Judiciário brasileiro tem inspiração na doutrina norte americana, que prevê o controle dos atos do Legislativo e Executivo de acordo com os preceitos constitucionais<sup>4</sup>.

O controle de constitucionalidade brasileiro se dá de duas formas: o controle difuso e o controle concentrado. O *controle concentrado* é aquele promovido pela Corte Constitucional. No Brasil, esta Corte é o Supremo Tribunal Federal (STF). Assim, uma lei ou ato normativo é questionada de forma direta. Esse questionamento pode se dar através de quatro formas<sup>5</sup>: a) Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI); b) Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF); c) Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) e d) Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO). O *controle difuso* de constitucionalidade se dá de forma indireta, através da análise de casos concretos. Assim, qualquer Juízo tem competência legal para fazê-lo.

Podem ser alegadas *inconstitucionalidades formais* – quando a lei ou ato normativo violaram o processo legislativo instituído pela Constituição Federal, especialmente os ditames dos artigos 51 a 59, bem como, também, podem ser alegadas as chamadas *inconstitucionalidades materiais* – quando o conteúdo da lei ou ato normativo é contrário às regras e princípios constitucionais.

O Judiciário brasileiro somente se pronuncia no âmbito do controle de constitucionalidade mediante a provocação daqueles que se sintam atingidos em seus direitos. Desta forma, após a aprovação da Lei 7.800/16 de Alagoas, esta foi questionada por meio do controle concentrado, através das ADI nº 5.537, 5.580 e 6.038, de iniciativa, respectivamente, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e do Partido Democrático Trabalhista (PDT).

No bojo das referidas ações, diversos atores sociais<sup>6</sup> se manifestaram de forma a fundamentar o pleito de declaração de inconstitucionalidade da Lei 7.800/167. Suscitaram existir, na lei alagoana, inconstitucionalidades formais e materiais, pedindo a declaração de inconstitucionalidade *in totum* da Lei 7.800/16 de Alagoas.

Em 21 de março de 2017, o Ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal, relator das três ADI concedeu liminar que determinou a suspensão na integralidade da Lei 7.800/2016 no estado de Alagoas. A partir desta decisão, a Lei não mais pode produzir efeitos no âmbito do estado alagoano. Em 2018, foi agendado o julgamento das ADI para o dia 28 de novembro de 2018. Entretanto, na data marcada, o julgamento foi adiado pela presidência do STF, sem prazo definido para a realização de nova sessão para tratar do tema.

Segundo Masson (2015, p.1146), os parâmetros para a decretação de inconstitucionalidade de determinada lei ou ato normativo partem do corpo da Constituição Federal e do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT):

as normas constitucionais de referência para a realização da análise de compatibilidade são todas aquelas que constam do documento constitucional, independentemente de seu conteúdo e desde que não revogadas ou, em se tratando das normas constitucionais constantes do ADCT<sup>6</sup>, desde que não exaurida sua eficácia.

No bojo das ADI 5537, 5580 e 6038, como justificativa para declaração da inconstitucionalidade da Lei Projeto Escola Livre, foram alegados vícios de constitucionalidade de ordem formal e material. Os vícios formais são aqueles ligados ao processo legislativo instituído pela Constituição. Neste sentido, a Lei 7.800/16 de Alagoas viola, entre outras, as regras de divisão de competências para legislar sobre as diretrizes e bases da educação.

## **Inconstitucionalidades formais na Lei nº 7.800/16 de Alagoas**

A Lei 7.800/16 institui o que chama de Programa Escola Livre. Este programa possui princípios que devem ser observados pelos profissionais da educação, além de vedar<sup>7</sup> “práticas de doutrinação”, bem como “quaisquer outras condutas por parte do corpo docente ou da administração escolar que imponham ou induzam aos alunos opiniões político-partidárias, religiosa ou filosófica”.

A CF/88 estabelece explicitamente que a competência para estabelecer diretrizes e bases para a educação pública é privativa da União Federal. Desta forma, a criação de lei estadual com essa finalidade viola o processo estabelecido pela Constituição. Vejamos: “Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: [...] XXIV – diretrizes e bases da educação nacional”. Esta limitação tem eco no artigo 24, §1º da CF/88 “§ 1º No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais”.

Outra mácula ao processo legislativo constitucional é a violação ao artigo 24, IX da Constituição: “Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação”. Novamente, o estado é limitado na competência legislativa pelo que está disciplinado pelo artigo 22, XXIV, tendo como consequência que os estados e municípios somente podem legislar sobre as especificidades da matéria, não sobre diretrizes e bases ou normas gerais em educação.

Entre as inconstitucionalidades formais da Lei alagoana, a mais visível é o vício de iniciativa, pois o projeto que a originou tem iniciativa de um deputado estadual, mas, trata de matéria cuja competência para legislar é exclusiva do chefe do Executivo<sup>8</sup>. Entre estas competências, está a de legislar sobre o regime jurídico dos servidores da rede pública estadual. Assim, a Lei nº 7.800/16, ao estabelecer obrigações aos professores dos estabelecimentos públicos da rede estadual de Alagoas<sup>9</sup>, de iniciativa de um deputado estadual, viola a competência de iniciativa legislativa do chefe do Poder Executivo, o governador do estado, segundo a regra constitucional insculpida no Artigo 61, §1º, II, “c”.

Por fim, em seu artigo 5º, a Lei alagoana<sup>10</sup> impõe obrigação para a Secretaria de Estado da Educação de promover a “realização de cursos de ética do magistério para os professores da rede pública”. A determinação de tal responsabilidade criará despesas ao erário, ferindo o Artigo 63, I da CF/88, o qual define que o processo legislativo dessa natureza somente poderia ser deflagrado pelo chefe do Executivo estadual: “Art. 63. Não será admitido aumento da despesa prevista: I - nos projetos de iniciativa exclusiva do Presidente da República, ressalvado o disposto no art. 166, § 3º e § 4º”. A falta de respeito à regras constitucionais formais básicas, por si só já ensejariam a declaração de inconstitucionalidade da lei alagoana, entretanto, além desses vícios a lei padece de sérias inconstitucionalidades materiais, como veremos a seguir.

### **Inconstitucionalidades materiais na Lei nº 7.800/16 de Alagoas**

As inconstitucionalidades materiais surgem quando a lei ou texto normativo tem, em seu *corpus*, conteúdo contrário aos preceitos constitucionais, sejam eles regras ou princípios. Da análise dos autos do processo das ADI no STF, podemos destacar que o conteúdo da Lei alagoana é materialmente inconstitucional, pois viola os seguintes

preceitos constitucionais: a) a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inciso III, CF/88); b) o pluralismo político (art. 1º, V, CF/88); c) os valores sociais do trabalho (art. 1º, IV, CF/88); d) a sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, I, CF/88); e) ao livre manifestação do pensamento (art. 5º, IV, CF/88); f) liberdade da atividade intelectual (art. 5º, IX, CF/88); g) o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205, CF/88); h) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II, CF/88); i) o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III, CF/88); j) a valorização dos profissionais da educação escolar (art. 206, V, CF/88); k) a gestão democrática do ensino público (art. 206, VI, CF/88) e l) o padrão de qualidade social do ensino (art. 206, VII, CF/88), entre outros.

Conforme o revelado pelo enunciado acima, a Lei alagoana viola, materialmente, diversos dispositivos da Constituição Federal. O texto legal impugnado busca cercear o exercício das liberdades constitucionalmente resguardadas aos sujeitos da relação pedagógica, no ambiente escolar. Para tanto, institui proibições explícitas dirigidas aos professores e à administração escolar, inclusive, sob pena de punição disciplinar aos agentes públicos que violarem o disposto pela Lei Escola Livre.

Entre as absurdas proibições, ressaltamos: I) “proibição de conduta por parte do professor que possa induzir opinião político-partidária, religiosa ou mesmo filosófica nos alunos” (Art. 2º, caput) e II) e a “proibição de manifestar-se de forma a incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas” (Art. 3º, III). Essas proibições, assim como as demais atitudes disciplinadas pela Lei alagoana escondem, sob o falso manto da neutralidade, o cerceamento das liberdades individuais dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Segundo Post *apud* Barroso (STF, 2017)<sup>11</sup>:

é evidente que qualquer pretensão de neutralidade política é inconsistente com princípios elementares da liberdade acadêmica. A pretensão de neutralidade política imporia ao professor exposição de todos os lados de uma questão controvertida do ponto de vista político. No entanto, qualquer determinação nesse sentido seria incompatível com o respeito, por parte do professor, aos standards profissionais que regem a sua atividade. [...] é dizer que o professor, em nome da neutralidade política, deve apresentar como críveis ideias que a sua profissão reconhece como falsas. A razão de ser da liberdade acadêmica é justamente proteger a convicção acadêmica deste tipo de controle político. A liberdade acadêmica obriga os professores a utilizarem critérios acadêmicos e não políticos para guiar sua atividade (ADI 5537, 2017: 80, p.23).

Outra faceta da imposição da suposta neutralidade é a instauração de um clima de vigilância perpétua, na qual os ensinamentos do professor seriam vigiados por toda a comunidade escolar. Esta imposição segue na contramão dos objetivos constitucionalmente definidos para a educação, *vide* Post *apud* Barroso (STF, 2017):

[...] A regra de neutralidade política imporia aos professores que permanecessem constantemente vigilantes a respeito das repercussões de ideias expressas em sala

de aula; demandaria a apresentação de ‘pontos de vista alternativos’ ‘de modo justo’ sempre que uma ideia expressa em sala de aula pudesse gerar um certo grau de controvérsia política. É fácil verificar como esse tipo de norma suprimiria o debate e fragilizaria o objetivo de provocar nos estudantes o exercício de um pensamento independente (ADI 5537, 2017: 80, p.24).

Tal imposição autoritária só foi vista no Brasil durante os períodos de exceção ao Estado Democrático de Direito, a exemplo da ditadura militar, com a edição do Ato Institucional nº 5, sua regulamentação no ensino superior (Decreto 477/69 e o Decreto 314/67, antiga Lei de Segurança Nacional).

A Lei nº 7.800/16 de Alagoas, equivocadamente, põe o educando na condição de vulnerável, negando a natureza dialógica da experiência pedagógica. Desta maneira, impõe ao professor a condição de doutrinador engajado “na contaminação político-ideológica” dos estudantes. Por conseguinte, reduzindo a relação acadêmico-escolar a uma mera tratativa mercantil, o que fica claro na fala do criador do projeto Escola sem Partido, Miguel Nagib<sup>12</sup>, quando tenta esclarecer que sua proposição legislativa foi inspirada pelo Código de Defesa do Consumidor, intervindo na relação de ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação, que é o estudante, aquele indivíduo vulnerável, que está se desenvolvendo (FRIGOTTO, 2017, p. 39).

A confusão feita pelos idealizadores do ESP não subsiste na realidade constitucional brasileira. Já que é um direito social público e subjetivo, mesmo quando exercida por entes privados, a educação se constitui em um serviço de utilidade pública. Desta forma, mesmo as atividades desenvolvidas no ramo da educação pelas instituições privadas não podem ser regidas pelo direito do consumidor. O educador não é um mero fornecedor de serviços, é uma agente de concreção não somente dos direitos, mas também dos valores constitucionais, conforme assinala Mendes (2017, p.107).

O projeto ESP busca reduzir a importância da práxis pedagógica para o desenvolvimento da sociedade através da desnaturação das relações pedagógicas. A educação, enquanto direito social, é atacada pela norma impugnada no que diz respeito às finalidades que o texto constitucional lhe atribui, quais sejam: o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho (art. 205, CF/88) e o desenvolvimento humanístico (art. 214, V, CF/88).

Propondo destituir a educação da sua mais importante missão, que é a emancipação dos educandos e educadores, habilitando-os à vida em sociedade plena e também nos princípios constitucionalmente definidos para a educação, identificamos as ofensivas da Lei aos princípios definidos o artigo 206 da Constituição Federal, para a educação:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes

princípios:

[...]

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

[...]

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade.

Outra inconsistência constitucional percebida pelo ministro Barroso, no momento de concessão da liminar suspendendo a Lei alagoana, foi o excessivo uso de expressões de conteúdo aberto em sua tessitura que “gera um risco de aplicação seletiva e parcial das normas (*chilling effect*)” [10]<sup>13</sup>, “por meio da qual será possível imputar todo tipo de infrações aos professores que não partilhem da visão dominante em uma determinada escola”. Como muito bem observado por Elie Wiesel: “A neutralidade favorece o opressor, nunca a vítima. O silêncio encoraja o assédio, nunca o assediado” [11] (ADI 5537, 2017: 80, p.27).

Numa avaliação, *a priori*, o ministro relator proferiu decisão em sede de liminar no sentido de suspender a eficácia *in totum* da Lei 7.800/16 de Alagoas, o que representou uma vitória importante contra o avanço, no plano legal, dessas ações de caráter autoritário. Tal vitória se reveste de maior importância quando se observa que a esfera educacional tem sido vítima de ataques sistemáticos por parte dos segmentos reacionários e neofascistas que se apropriaram de parcelas do Estado com o objetivo de subjugar e dominar os setores discordantes, defensores de princípios democráticos e do legado civilizatório conquistado historicamente.

## Conclusão

Diante do exposto, podemos afirmar que, mesmo suspensa temporariamente, a Lei da Escola Livre permanece sendo uma ameaça real à prática da atividade docente em todo o País, dadas as potencialidades de criminalização do trabalho educativo a partir da disseminação de denúncias originadas dos segmentos conservadores e das classes dominantes, que não toleram questionamentos à injusta ordem social.

A partir da posse do atual Governo Federal e do fortalecimento dos seus grupos de sustentação política e ideológica, que nas eleições de 2018 conseguiram extensa representação no Congresso Nacional, estão presentes as condições para a proposição de projetos de lei inspirados nos mesmos ideais que originaram as primeiras propostas legislativas oriundas do ESP. Assim como de outras proposições normativas destinadas a transformar

em política de governo os ideais conservadores, obscurantistas e reacionários difundidos pelos defensores do ESP.

Acreditamos que apenas a pressão qualificada da sociedade civil e das entidades educacionais poderá evitar que essas iniciativas de cunho fascista prosperem, posto que até mesmo o posicionamento do Poder Judiciário está sujeito à capacidade dos grupos de se mobilizar para influir na definição da agenda das políticas públicas e na interpretação dos instrumentos normativos em vigor. Isso ocorre em virtude da adequação dos institutos legais às mudanças sociais e ao realinhamento constante dos costumes e práticas culturais, posto que a sociedade, por sua própria natureza, vive em permanente construção.

Ou seja, ainda que em nossa República Federativa a Constituição Federal de 1988 seja o principal instrumento de garantia da manutenção de uma sociedade democrática e plural, está comprovado historicamente que ela é um instrumento insuficiente para assegurar tais conquistas, restando claro que a organização política e social da população sconstitui ferramenta fundamental no enfrentamento dessa onda reacionária crescente, contra a qual é imprescindível resistir. A democracia não se sustenta no plano abstrato, antes depende do debate das ideias, da mobilização social e de ações concretas de reorganização do campo educacional.

*Recebido em: 03/09/2019 e Aprovado em: 20/05/2019*

## Notas

- 1 Realizada em junho de 2019 no portal de periódicos Capes, utilizando como verbete de busca: “Escola sem Partido”.
- 2 Locke e Montesquieu não são os primeiros a tratar sobre as formas de governo e divisão entre poderes, entretanto, nas palavras de Madison (1961: 250) *“The oracle who is always consulted and cited on this subject, is the celebrated Montesquieu.”* Tradução: “O oráculo que sempre é consultado e citado nesta matéria é o celebrado Montesquieu”.
- 3 Tradução livre: Foi na Constituição de Massachusetts de 1780 que a nova filosofia de um sistema de separação de poderes, o qual dependia de freios e contrapesos para sua efetiva operacionalização, foi implementada.
- 4 Nesse sentido, Mendes (2017:107) nos alerta que, para o constitucionalismo brasileiro, existe a supremacia da Constituição: “O conflito de leis com a Constituição encontrará solução na prevalência desta, justamente por ser a Carta Magna produto do poder constituinte originário, ela própria elevando-se à condição de obra suprema, que inicia o ordenamento jurídico, impondo -se, por isso, ao diploma inferior com ela inconciliável. De acordo com a doutrina clássica, por isso mesmo, o ato contrário à Constituição sofre de nulidade absoluta”.
- 5 A ADI tem por finalidade declarar determinada lei ou ato normativo, federais e estaduais, inconstitucional; essa inconstitucionalidade tem como parâmetro o texto constitucional de 1988; A ADC tem por finalidade declarar uma lei ou ato normativo, federal, constitucional; tanto a ADI quanto a ADC são regulamentadas

pela lei 9868/99. A ADO pretende questionar a inércia do legislador em promover a regulamentação de disposições constitucionais de eficácia limitada à regulamentação legal e, como efeito, o STF notifica o legislador ou órgão administrativo da mora; por fim, a ADPF, por sua vez, serve a defender unicamente preceitos fundamentais, tais como são definidos pelo próprio STF, e é usada de forma suplementar – quando não cabe nenhuma outra ação do controle concentrado, a ADPF é regulamentada pela Lei 9.882/99.

- 6 Entre esses atores, podemos citar: Governo do Estado de Alagoas; Ministério da Educação – através de Nota Técnica nº 10/2016/GAB/SECADI/SECADI; Ministério Público Federal – através da Nota Técnica 01/2016/PFDC; União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes); Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (Sintead); Associação dos Docentes da Universidade Federal de Alagoas (Adufal); Sindicato dos Servidores Públicos Federais da Educação Básica Profissional no Estado de Alagoas (Sintiefal), entre outros.
- 7 Artigos 1º e 2º da Lei 7.800/16 de Alagoas.
- 8 Apesar de a Constituição tratar de competência privativa do presidente da República, pela força do princípio da simetria, onde se lê presidente da República é possível substituir por chefe do Executivo.
- 9 Artigos 1º, 2º e 3º da Lei 7.800/16 de Alagoas.
- 10 Artigo 5º da Lei 7.800/16 de Alagoas.
- 11 Ministro Luís Roberto Barroso, na decisão que concedeu a liminar, determinando a suspensão da integralidade da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas, cita: FINKIN, Matthew W.; POST, Robert. For the Common Good: Principles of American Academic Freedom. New Haven: Yale University Press, 2011, livre tradução do ministro. Disponível em file:///C:/Users/Ana%20Carolina/Desktop/paginador%20(1).pdf. Acesso em: 30 de julho de 2019.
- 12 Miguel Nagib, em Audiência Pública no Senado Federal realizada em 1/9/2016.
- 13 As citações feitas pelo ministro Barroso de notas [10] e [11] são referentes, respectivamente: “[10] - SCHAUER, Frederick. Fear, Risk and the First Amendment: Unraveling the Chilling Effect. College of William & Mary Law School Scholarship Repository. Disponível em: <<http://scholarship.law.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2010&context=facpubs>>. [11] - Frase extraída do discurso pronunciado por Elie Wiesel quando do recebimento do Prêmio Nobel da Paz, em dezembro de 1986, livre tradução. No original: “We must take sides. Neutrality helps the oppressor, never the victim. Silence encourages the tormentor, never the tormented”. Disponível em: <<http://www.eliewiesel.org/nobelprizespeech.asp>>.” Disponível em file:///C:/Users/Ana%20Carolina/Desktop/paginador%20(1).pdf. Acesso em: 30 de julho de 2019.

## Referências

ALAGOAS. **Lei nº 7.800, de 05 de maio de 2016**. Lei da Escola Livre. Maceió: Imprensa Oficial, 2016.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília, 1968.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília, 1969.



- FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017, p.39.
- HAMILTON, A.; MADISON, J.; JAY, J. **The Federalist**. Massachusetts: Harvard University Press, 1961.
- HERMIDA, J. F; LIRA, J. de S. O programa Escola Livre em Alagoas, a crise de acumulação do capital e o fortalecimento da direita política brasileira. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 1, p. 141-170, jan./abr. 2018.
- OMMATI, Fides. Dos Freios e Contrapesos entre os Poderes do Estado. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, n. 55, 1977, p. 55-82.
- LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MASSON, Nathalia. **Manual de Direito Constitucional**. Salvador: JusPODIVM, 2015.
- MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2017.
- MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat. **O espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VILE, M. J. C. **Constitutionalism and the Separation of Powers**. Oxford: Oxford University Press, 1967.
- SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, **ADI 5537**. Relator Ministro Luís Roberto Barroso.
- \_\_\_\_\_. **ADI 5580**. Relator Ministro Luís Roberto Barroso.
- \_\_\_\_\_. **ADI 6038**. Relator Ministro Luís Roberto Barroso.
- TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Proposta de Governo de Jair Messias Bolsonaro**. Coligação Brasil acima de tudo, Deus acima de todos, 2018. Disponível em: [http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf). Acesso em: 14 de agosto de 2019.



# Diversidade, migrações e inclusão: *desafios à gestão e à democracia*

**JAQUELINE MOLL\***

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen- RS, Brasil.

**MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA\*\***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

**O**s desafios da educação são desafios de toda sociedade. No contexto da própria afirmação democrática e de nossa capacidade de viver juntos está o do aprendizado da diversidade e o do acolhimento de imigrantes. Em um país como o Brasil, que tem nas suas matrizes povos originários renegados, povos trazidos como escravos e imigrantes, há um caminho a ser construído que precisa dialogar com a capacidade de ressignificar o passado e reescrever o presente, para que o futuro – como dizia Paulo Freire – possa ser transformado.

A escola pública brasileira tem enfrentado muitos temas, um deles é o da diversidade. Inicialmente, é construir o sentido de pertencimento para/com os sujeitos do campo e também das regiões urbanas, o que inclui crianças, jovens e adultos com sua diversidade de histórias pessoais e coletivas, em sua raça, religião, gênero, opções políticas, ideologias. Não tem sido uma tarefa fácil nem para os professores, nem para as famílias, nem mesmo para os próprios sujeitos da educação. Há um caldo cultural de xenofobia e de outras fobias, que é preciso identificar, compreender e enfrentar.

Nos últimos anos, há uma provocação às escolas brasileiras, especialmente as públicas: o tema das novas migrações. Chegam ao país moradores de toda a América Latina, especialmente haitianos, bolivianos, colombianos e venezuelanos. Da América Central vieram os haitianos, da África os congolezes e angolanos, e da Ásia ocidental estão chegando os sírios (ACNUR, Brasil, 2019). Como a escola, a comunidade educativa, o sistema educacional pode se organizar para acolher essa diversidade? Como afirmar a diversidade em um contexto social e político que fomenta a intolerância e aprofunda

---

\* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: <jaquelinemoll@gmail.com>.

\*\* Mestre em Planejamento em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É editora da Revista Infância Latinoamericana.

desigualdades econômicas? Compartilhar experiências de gestão educacional pública que acolham a diferença e as migrações é o objetivo desta entrevista<sup>1</sup>, além de outros temas relevantes para a educação pública.

No contexto da *Escuela de Verano* do Instituto Rosa Sensat de formação de professores, em julho de 2019, Jaqueline Mol, professora titular da UFRGS, professora do PPGEDU/URI e do PPGEU/UFRGS e Maria Carmen Silveira Barbosa, professora titular da UFRGS, professora no PPGEDU/UFRGS e editora da *Revista Infância Latinoamericana* realizaram esta entrevista com o professor Miquel Essomba, secretário Municipal de Educação de Barcelona, desde 2015.<sup>2</sup>

**Jaqueline Moll (JM) e Maria Carmem Silveira Barbosa (MCSB) - Gostaríamos de iniciar falando sobre a sua formação acadêmica, a vida na universidade e a relação com a política. Como esses mundos se cruzam, se retroalimentam e se repelem?**

**Miquel Essomba (ME)**- De alguma maneira, resumiria minha trajetória acadêmica e política em dois grandes elementos: o primeiro deles, uma dedicação total ao mundo da educação. Eu quis me dedicar à educação desde que tinha oito anos, queria ser professor. É preciso dizer que essa dedicação à educação me custou algumas dificuldades porque as pessoas a minha volta – minha família, meus professores – me diziam que como eu possuía boas qualificações escolares eu não deveria me dedicar à educação porque não era importante, que eu deveria fazer coisas relacionadas às ciências e às engenharias, ou à tecnologia porque tinha total capacidade para fazê-lo. E, apesar de tudo, remando contra essas orientações, me dediquei à educação por toda a minha vida. Recordo que a primeira vez que trabalhei profissionalmente, tinha quatorze anos. Essa era a idade legal para começar a trabalhar quando eu era jovem. Lembro que cheguei tarde na minha festa de aniversário porque estava lecionando em classes de reforço escolar para alguns estudantes. A partir de então, e hoje já tenho 48 anos, sempre, sempre estive vinculado à educação. O segundo grande elemento que me define é que eu acredito nas minhas duas grandes paixões: a paixão pelo conhecimento e a paixão pela ação social. Então, a paixão pelo conhecimento me levou a estudar muito. Sou doutor em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona e professor e pesquisador na mesma universidade. Necessito ler, necessito pesquisar, necessito dialogar com os acadêmicos. Não posso viver sem isso, mas tampouco posso viver sem a ação social e por isso a política, em seus diferentes formatos, tem sido sempre um aspecto muito importante para mim. Tenho me dedicado ao âmbito das ONG's, ao mundo dos escoteiros e à educação não-formal. Liderando o movimento dos escoteiros da Catalunha, me dediquei à luta contra o racismo. Fui o porta-voz e coordenador da organização *SOS Racismo* aqui em Barcelona. No âmbito da política internacional fui diretor do Centro Unesco da Catalunha e trabalhei em toda a Espanha. Atualmente sou secretário de Educação da Prefeitura

de Barcelona, porque sempre penso que se as ideias não têm capacidade de ação social, então elas não podem transformar a realidade e que as ações sociais, sem as ideias, não transformam nada. Então, essas duas grandes paixões que sempre levei de um lado para o outro, entre uma temporada de ação acadêmica e uma temporada de ação política, de uma temporada de ação política a uma temporada de ação acadêmica e etc.

Isso é um pouco da minha trajetória. Fundei um partido político na minha escola quando eu tinha apenas 12 anos. Um partido de esquerda e ecologista. Eram os anos 80. Nessa época fazíamos campanhas ecologistas apesar de ainda não se falar nada do clima, nem do meio ambiente, muito menos de educação ambiental. Recordo também que essa paixão pela política não era pela política em si, pois eu nunca me interessei em ter um cargo ou mesmo alguma responsabilidade, meu interesse consistia em um serviço público para transformar a realidade. Então estes são os dois grandes elementos da minha carreira.

**JM/MCB - Explique seu atual cargo para as pessoas do Brasil possam compreender.**

**ME** - Atualmente as cidades podem ter um conselheiro (vereador) com funções de secretário. Nesses últimos quatro anos tivemos uma representação muito pequena de onze vereadores (do grupo político ao qual pertencço), para um total de quarenta e um aqui em Barcelona. A oposição política era muito grande e o governo era muito pequeno (governo que tem como prefeita/alcaldesa a Sra. Ada Colau, reeleita para mais uma gestão). Então as normativas da administração municipal de Barcelona autorizam que quando os governos são muito pequenos, o prefeito pode delegar algumas funções na figura de pessoas comissionadas. Uma pessoa comissionada é um vereador que não foi eleito, mas que tem as mesmas competências e obrigações de um que tenha sido eleito. Eu sou comissionado para educação, universidades, infância e juventude da Prefeitura de Barcelona.

**JM/MCB - Seria o que no Brasil é o Secretário de Educação. Considerando o contexto de uma Europa cada vez mais diversa e multicultural, politicamente múltipla e que acolhe e ao, mesmo tempo, rechaça os estrangeiros: Qual a tua abordagem teórica e prática para compreender esse fenômeno hoje? Como tens trazido essas reflexões para o campo da política? Como Barcelona se relaciona com os imigrantes? Existem políticas educacionais específicas para isso?**

**ME** - Barcelona é uma cidade catalã, uma cidade espanhola, mas também um centro europeu e, portanto, sendo uma cidade espanhola e europeia é uma cidade que vive as contradições das políticas vinculadas à imigração na Europa. E quais são essas contradições? Por um lado, nos âmbitos mais gerais e amplos da política e da administração da

União Europeia e do Estado espanhol, se reservam as competências de gestão dos fluxos migratórios especialmente em temáticas de segurança e em ações de controle policial. Como, por exemplo, dar ou não permissão para residir no país? Dar ou não permissão para trabalhar? Colocar fronteiras, criar fronteiras? Perseguir as pessoas que não têm documentação? Tudo isso são competências que têm as grandes organizações (do Estado espanhol e da União Europeia). Enquanto isso, os níveis mais próximos dos cidadãos, da administração, dos governos regionais dos estados ou os governos locais precisam desenvolver uma política social para essas pessoas.

Aqui há uma contradição, pois, a política social a favor dos estrangeiros imigrantes necessita ser realizada em consonância com os instrumentos ligados ao controle de segurança e de fluxo. Por exemplo, aqui em Barcelona trabalhamos com menores estrangeiros que não possuem documentação e trabalhamos, educativamente, para que tenham um futuro, para que estudem, para que se formem, para que pratiquem esportes. Colocamos (a disposição) os recursos sociais da cidade, já que essas pessoas que são menores não podem ser expulsas. Porém no momento que elas completam dezoito anos, são adultos, maiores de idade, necessitam permissão para residir e trabalhar e para que possam ficar, isso não pode ser dado pelo Conselho da Cidade, só quem pode garantir é o Estado e o Estado pode demorar muito e, além disso, ainda é possível também que não o dê. Então uma pessoa que quando menor (em idade) tinha um bom percurso social, estudando, trabalhando, formando-se, praticando arte, cultura, esporte, no momento que tem dezoito anos passa a ser “ilegal”. Eu não gosto, nem um pouco, do conceito de ilegal, eu falo de pessoas em situação irregular, mas geralmente as pessoas os conhecem como ilegais e os podem expulsar para o seu país de origem que, provavelmente, já não é seu país de origem. Porque, é bastante provável, que tenha nascido ou vivido desde muito pequeno na Espanha, que nunca tenha estado em seu país de origem. Então essa é uma forte contradição, porque os níveis mais gerais (mais altos da administração pública) têm o controle da segurança e dos processos de gestão de fluxo e os níveis mais básicos (da administração pública) como o da oferta de educação, não estão próximos, e nem sempre se posicionam em benefício da população imigrante com o direito social, educação, cultura, saúde, esporte. Esse é o grande drama, a grande tragédia que se passa em toda a Europa. Na atualidade isso vem se agravando cada vez mais. Os problemas estão mais graves. Por quê? Por dois grandes fatores: um ideológico e outro demográfico. O ideológico é o aumento da extrema direita na Europa, há uma onda crescente de extrema direita em todos os países europeus. A Espanha não escapa. Temos um partido que se chama VOX que tem recebido apoio internacional de grupos de ultra/extrema direita e agora é um partido que tem 24 deputados na Assembleia Nacional Espanhola, nosso Congresso dos Deputados. Tem 24 sobre 350 e estão se constituindo como uma força política chave para governar algumas regiões tão importantes como Madri e Andaluzia. Andaluzia é a região mais populosa da Espanha, com oito milhões e meio de habitantes, e Madri, a

*“O Mediterrâneo é a fronteira que separa o mundo pobre do mundo rico, e nele estão morrendo centenas de milhares de pessoas. Muitos refugiados conseguem salvar-se.”*

(Miquel Essomba)

mais importante politicamente, com seis milhões de habitantes, porque é a capital. Então, a extrema direita está defendendo, abertamente, a expulsão nos programas políticos das pessoas estrangeiras que não tenham documentação e o direito a selecionar os estrangeiros que eles querem. Essa é uma política totalmente contrária aos direitos humanos, que está condicionando todas as políticas. O que esse partido faz é mover à direita todos os demais partidos porque eles têm medo de perder votos e sabem que o voto de chamar ao medo, de que a imigração venha nos invadir, é um voto fácil e os partidos majoritários têm medo de perder esse voto para os grupos de extrema direita e, então, acabam se alinhando. Esse é um dos grandes problemas que tornam ainda mais grave a nossa situação atual. O segundo problema mais grave são as próprias pessoas refugiadas. Desde 2015 a Europa vive uma onda de pessoas refugiadas pela crise humanitária da Síria, mas também da Turquia, do povo Curdo, da Líbia do Norte, da África, do centro da África – algo muito grave. O Mediterrâneo é a fronteira que separa o mundo pobre do mundo rico, e nele estão morrendo centenas de milhares de pessoas. Muitos refugiados conseguem salvar-se. Eles estão chegando na Espanha e representam uma situação totalmente nova, isto é, algumas pessoas refugiadas que não chegam por motivos econômicos, mas por desespero, por problemas políticos e religiosos. Um percurso muito complexo, muito difícil. Por outro lado, temos muitos refugiados menores de idade que escaparam do seu país de origem, majoritariamente do Marrocos, por pura miséria. Há uma forte explosão demográfica no Norte da África, a população está crescendo de maneira totalmente descontrolada. As famílias pobres desses países, como Marrocos, Argélia, Tunísia, Líbia, Egito, têm em média, de oito a dez filhos, e assim a população se multiplica muito rapidamente. No ano passado vieram muitos desses jovens somente para a Catalunha (cerca de 3.500). Eles vêm do Marrocos, menores de 16, 17 anos, alguns têm 10, 11, 13 anos e este ano as autoridades da Catalunha, isto é, o governo calculou que irão chegar mil a mais, que irão se juntar aos 3.500 do ano passado, aos do outro ano e etc. Esses menores não falam espanhol e vivem em situação de extrema pobreza, muitos deles – principalmente aqueles com 10, 11, 12, 13 anos – o sistema social não tem capacidade de acolhê-los e muitos deles acabam vivendo nas ruas como indigentes, com tão pouca idade. Quando alguns deles são integrados aos centros sociais, para ajudá-los (são meninos, digo, majoritariamente meninos, 95% são homens), acabam fugindo, porque o desenho de funcionamento desse sistema não foi pensado para pessoas tão diferentes, com modos de vida distintos das instituições. Então este é um problema muito grave, que em 2019, no outono, vai gerar problemas muito graves.

*“Nós temos feito, de 2015 até 2019, um centro aberto durante o dia, onde os jovens podem frequentar para comer, para tomar banho, para encontrar oportunidades de diversão, ócio e formação.”*

(Miquel Essomba)

**JM/MCB - E vocês criaram políticas ou programas educacionais para isso?**

**ME -** Nós temos feito, de 2015 até 2019, um centro aberto durante o dia, onde os jovens podem frequentar para comer, para tomar banho, para encontrar oportunidades

de diversão, ócio e formação. Um centro de informação sobre coisas que eles podem fazer e esse centro está ajudando, o que acontece é que está completamente sobrecarregado porque sua capacidade não é suficiente para a demanda. Também abrimos uma escola de segunda oportunidade, que deve permitir que esses jovens tenham uma segunda oportunidade de frequentar a escola ou de participar de uma formação. Fizemos um programa denominado **Bamba** para trabalhar questões de integração de jovens imigrantes e crianças na educação não formal, nas atividades de lazer, porque elas não apenas precisam apenas ir à escola, elas também precisam frequentar as atividades de tempo livre.

### **JM/MCB - Vocês sabem quantos estudantes são imigrantes ou refugiados, chegam e conseguem ficar na escola?**

**ME** - Não. Não temos esses dados porque é francamente difícil, eles se mudam, escapam. Há também outro programa denominado *Prometeus* que serve como mentoria e transição para a educação superior. Também descobrimos que muitos jovens de famílias estrangeiras têm excelente formação. Eles obtêm bons resultados acadêmicos, passam nas seleções acadêmicas, mas não vão para a universidade e não é apenas por falta de recursos financeiros, mas também porque em seu universo mental existem barreiras invisíveis que lhes fazem crer que não pertencem a esse mundo do ensino superior. São estes os programas principais que trabalhamos.

### **JM/MCB - Como acontece a convivência intercultural? Os recém-chegados trazem sua bagagem religiosa, de hábitos culturais e encontram outros. Como isso se dá?**

**ME** - Temos basicamente dois programas, um programa geral, que é o que tem realizado o Conselho Municipal desde a área da imigração que se chama *Programa Contra Rumores*, cujo intuito é trabalhar a desconstrução de estereótipos e preconceitos contra as pessoas estrangeiras. Então há uma série de materiais de formação, há uma equipe de voluntários e também profissionais que estão formados para trabalhar, ir aos bairros, aos mercados, as praças dos bairros e atuar no sentido de desconstruir preconceitos e estereótipos. No âmbito mais concreto da infância e da educação, temos um programa chamado *Koinos* – que significa casa de acolhida em grego (na perspectiva do comum, compartilhado entre todos). Durante três anos este programa elaborou ferramentas para o respeito e a formação da diversidade linguística e o plurilinguismo nas escolas de educação obrigatória. Fizemos uma experiência piloto em três escolas, mas também elaboramos os materiais que estão disponíveis em várias línguas na página da web – em português também, porque foi no marco do programa *Erasmus Kloss* e um dos sócios europeus era a Universidade de Aveiro.



**JM/MCB** - No Brasil esses esforços têm uma conotação diferente, porque somos um país de imigrantes. Somos imigrantes. Somos de fora. Temos os descendentes dos povos originários. Proporcionalmente poucos pois muitos foram assassinados nos processos de colonização. Houve genocídio como em toda a América, de norte a sul.

Os povos originários da África vieram como escravos. Infelizmente, temos um preconceito muito grande com as pessoas negras. Primeiro por que há uma negação do racismo. Muitas pessoas afirmam que não há racismo no País, mas os afro-brasileiros sempre foram muito marginalizados e hoje apesar de todas as políticas de cotas feitas no Governo Lula (2003-2010), os estudantes negros seguem sempre muito excluídos. Os afrodescendentes nunca foram compreendidos como pessoas com os mesmos direitos das pessoas brancas. Eles não iam à escola, não porque a escola não pudesse ser frequentada por afrodescendentes, mas porque dentro também de seu universo mental havia tantas barreiras que eles simplesmente não iam e isso era considerado natural na sociedade. E é claro que a oferta de vagas para estes estudantes nunca foram proporcionais a demanda. Apesar das legislações garantidoras de acesso e permanência para todos/todas a dura realidade sempre foi de muita exclusão.

**JM/MCB** - *Agora falemos do Plano de Educação de Barcelona: A educação em Barcelona, uma revolução silenciosa (2015/2019). Observa-se pelo título que a educação pública é o eixo da estrutura e do comprometimento da cidade e da Prefeitura de Barcelona sendo apresentada como o motor da transformação social. Perguntamos: como no contexto do planejamento de uma cidade como Barcelona, considerando o contexto capitalista de natureza excludente a que estamos todos submetidos, vocês conseguem manter a força da educação pública e seu valor como transformação social?*

*“Barcelona tem 73 bairros. Neles vivem e convivem mais de cem nacionalidades, o que dá uma ideia da diversidade e heterogeneidade da cidade.”*

(Miquel Essomba)

**ME** - Barcelona é uma cidade muito compacta e, nesse sentido, muito mediterrânea. Não é uma cidade extensa. Hoje eu escutava os últimos dados demográficos de Barcelona e a chefe do serviço de estatística explicava que Barcelona tem 73 bairros. Neles vivem e convivem mais de cem nacionalidades, o que dá uma ideia da diversidade e heterogeneidade da cidade. Barcelona é muito diversa e também é uma cidade desigual. Existem fortes desigualdades. Dependendo do território da cidade, é possível calcular que entre os bairros com maior poder aquisitivo econômico e os bairros mais populares, no sentido de menor poder aquisitivo, pode haver até uma diferença na expectativa de vida de cerca de 10 anos. É forte, muito forte. É um indicador que conhecemos há quatro ou cinco anos e temos que pensar muito em como mudá-lo. Quando passamos isso para o campo da educação, também vemos as desigualdades. Os distritos com maior concentração de educação privada são os distritos dos bairros mais ricos e os distritos onde há mais educação pública são os dos bairros mais pobres.

**JM/MCB - Em porcentagem quanto é de educação pública e quanto é de educação privada?**

**ME** - Essa é uma questão que faz de Barcelona uma anomalia, não só na Catalunha, mas em toda a Europa, porque viemos de uma situação histórica que torna a educação privada majoritária em Barcelona. Cerca de 55% dos alunos matriculados na educação obrigatória estão em escolas privadas. Isso faz da educação de Barcelona uma anomalia, porque na maioria dos países da Europa a educação é majoritariamente pública/estatal.

**JM/MCB - Seria uma herança do regime de Franco?**

**ME** - Claramente, a Igreja Católica é muito presente na educação da classe média e isso se mantém apesar de 40 anos passados desde o fim do franquismo. Veja uma geração depois e ainda não foi solucionado o problema porque não houve uma aposta em construir progressivamente uma educação pública e terminar com isso de dar dinheiro público para que as escolas privadas exerçam uma função pública. Isso não tem funcionado.

**JM/MCB - Por esse motivo o Plano dedica-se a educação pública?**

**ME** - Talvez por isso nós apostamos na educação pública. Porque a educação pública é a única educação que é inclusiva e promove a equidade. Inclusiva porque por ser pública, não pode colocar barreiras nem fronteiras para que nenhuma menina, nenhum menino, nenhuma pessoa adulta seja discriminada e se possa dizer “tu sim, tu não”. Nas escolas privadas há um elemento de seleção, mais ou menos explícito, se a escola é privada e sem dinheiro público, podem selecionar diretamente e dizer “tu sim, tu não”, porém se é privada com dinheiro público não podem fazer essa diferenciação. Mas há uma seleção invisível. Embora, por exemplo, uma escola religiosa católica particular deva acolher um filho de uma família muçulmana, a família muçulmana não se sentirá muito confortável nessa escola. Legalmente, essa família tem o direito de frequentar essa escola, mas simbolicamente, essa família se sente expulsa, porque eles têm uma religião e nessa escola se pratica outra religião. Tanto que ainda temos escolas privadas que segregam por sexo, escolas só para meninos e só para meninas, e recebem dinheiro público para isso.

**JM/MCB - Essa será uma luta longa?**

**ME** - Não, nós vamos tentar que se acabe no ano que vem! A escola pública não segrega por religião, por sexo, por classe social. E por outra parte, a equidade, esse fator de correção é importante. As escolas privadas têm a tendência a promover sempre os mais competentes, os mais preparados, porque querem captar na lógica do mercado, as

*“55% dos alunos matriculados na educação obrigatória estão em escolas privadas. Isso faz da educação de Barcelona uma anomalia...”*

(Miquel Essomba)

*“Sem dúvida, a escola pública, a educação pública não promove a competição. Ela visa promover a cooperação.”*

(Miquel Essomba)

melhores famílias e os melhores alunos. Em uma lógica de competição. Sem dúvida, a escola pública, a educação pública não promove a competição. Ela visa promover a cooperação. É uma cooperação porque romper as desigualdades não pode ser a escolha de apenas um território, mas sim a cooperação de várias escolas, dos serviços de apoio local, da administração regional. Todos têm que cooperar, dando mais para quem menos tem. É uma correção: se tu tens mais problemas, então tu necessitas de mais recursos. Rompendo com a lógica neoliberal, como a política de Tony Blair, nos anos 90, de dar mais para aqueles que conseguem os melhores resultados.

**JM/MCB - ...a meritocracia, que é exatamente o que se começa a implantar no Brasil neste ano. Então o sentido de transformação tem a ver com o sentido de cuidar, isto é, a escola pública como um espaço que garante a equidade e a inclusão. O que destacarias da perspectiva de uma revolução silenciosa sobretudo considerando a ideia de educação por toda a vida – a educação obrigatória, seu entorno e o que vem depois dela? O que tu destacarias do Programa?**

ME - Nós temos nos concentrado muito na educação obrigatória, mas também temos pensado muito na educação não formal, ao longo da vida, e aquela que acontece ainda antes da educação obrigatória, educação para os três, quatro anos. Temos no sistema educacional o primeiro ciclo da educação infantil, 0 a 3 anos; o segundo ciclo da educação infantil, dos 3 aos 12 anos que está compactado com os seis anos da educação primária e, depois, temos a educação secundária obrigatória e pós-obrigatória. A educação secundária tem duas etapas: a obrigatória, que vai dos 12 aos 16 anos e depois a pós-obrigatória, dos 16 em diante. São quatro anos de educação secundária obrigatória. E não há escolha profissional nessa etapa. Após os 16 anos o estudante opta pelo bacharelado ou pela formação profissional. Temos apoiado fortemente as escolas de bairros que passam por dificuldades. A educação profissional é também uma prioridade, pensando em modos de diversificá-la, porque a educação profissional está muito desprestigiada em Barcelona.

*“... unimos a educação primária à secundária, porque na transição entre uma e outra muitos desses alunos se perdiam.”*

(Miquel Essomba)

**JM/MCB - E aconteceram ações específicas para a escola secundária?**

ME - Na educação secundária nós fizemos uma aposta muito forte para fazer uma compactação da escola primária e secundária. Temos uma estratégia geral na cidade que chamamos de plano dos bairros, que é uma estratégia para dezoito áreas social e economicamente desfavorecidas. Criamos, por exemplo, três novos centros de formação profissional para conectar mais diretamente e melhor a escola com o mercado de trabalho. Fizemos também três institutos novos, onde unimos a educação primária à secundária, porque na transição entre uma e outra muitos desses alunos se perdiam. Compactando isso temos bons resultados no processo de transição entre as etapas.

### **JM/MCB - Qual a relação entre a prefeitura e a universidade?**

**ME** - Quando chegamos ao governo nós nos demos conta que as universidades se relacionavam com a prefeitura de forma muito desorganizada e de forma muito pontual, para alguns pequenos projetos, e também de forma individual. A cidade com as suas próprias coisas, sem entrar em contato com as universidades. Nós achamos que essa governança muito fragmentada não era boa nem para a prefeitura, nem para as universidades. Então começamos a construir uma forma de relação, onde trabalhamos com as universidades juntas, depois em separado e fizemos planos globais, elencando objetivos concretos, vimos quais eram os públicos e trabalhamos por um objetivo comum, para que Barcelona deixe de ser uma cidade com universidades para ser uma “cidade universitária”. Tivemos como referência algumas cidades, como Salamanca, que é uma cidade pequena, onde a universidade cumpre um papel muito importante. É uma cidade que se sente universitária. Então abrimos um caminho para começar a trabalhar nessa direção. Para além da sangria do turismo, ser também uma cidade universitária. Estamos trabalhando há quatro anos com as universidades para isso.

*“Trabalhamos por um objetivo comum, para que Barcelona deixe de ser uma cidade com universidades para ser uma ‘cidade universitária’.”*

(Miquel Essomba)

### **JM/MCB - Através de projetos, editais?**

**ME** - Temos um espaço, um conselho assessor de universidades, que é como um espaço de encontro entre as universidades e as estruturas municipais. E depois há três grupos de trabalho sobre infraestrutura, outro sobre *lifelong learning* e outro sobre solidariedade. Então esses três grupos trabalham para desenvolver projetos.

### **JM/MCB - Temos poucas horas diárias de escola no Brasil, em geral quatro horas. Quantas horas há aqui e qual a relação com o entorno e com uma perspectiva de formação humana integrada que não se limite as disciplinas escolares, sobretudo aquelas valorizadas pelos rankings internacionais como o Pisa?**

**ME** - Na escola primária depende se é pública ou privada, na escola pública são cinco horas diárias e na escola privada, às vezes, há uma sexta hora. Nós pensamos que mais quantidade não traz mais qualidade, não podemos dizer, por exemplo, que os alunos das escolas privadas são melhores que os das escolas públicas porque tem uma hora a mais de aulas todos os dias. As pesquisas nos dizem que as escolas públicas têm os melhores alunos.

### **JM/MCB - E há uma preocupação em ampliar as atividades formativas para além das cinco horas?**

**ME** - Há atividades extraescolares de arte, esportes, de música.... Essas atividades não são compactadas, elas são divididas, normalmente em três horas pela manhã e duas horas à tarde. A maioria das crianças permanece na escola ao meio dia, mas tem um tempo para descansar. Atualmente 80% das crianças permanecem nas escolas, as outras vão para a casa para almoçar. Quando nós entramos havia um *deficit* muito expressivo de bolsas de estudo (que permitem a permanência para além dos horários obrigatórios) que logo tratamos de ampliar. Havia 17.000 sendo que a necessidade era de 27.000. Conseguimos então 10.000 bolsas a mais. Barcelona, nos últimos quatro anos tem dado conta da total incapacidade do governo da Catalunha de financiar políticas sociais. Então como o governo não financiava essas bolsas, a prefeitura tem financiado, mas essa não é a normalidade.

### **JM/MCB - Há um movimento forte de pais e mães na Catalunha. Como funciona?**

**ME** - Praticamente cada escola tem sua própria associação de pais e mães, chamadas de distintas maneiras, e elas têm um papel muito importante na escola. Porque, em primeiro lugar, participam os órgãos do governo da escola. Todas as famílias têm um espaço de representação, o que é muito importante. Por exemplo, nas atividades administrativas que a escola não consegue realizar com autonomia, as famílias podem contribuir: há associações de famílias, por exemplo, responsáveis pela merenda da escola ou pelas atividades extracurriculares.

### **JM/MCB - A obra e a escola de *Francesc Ferrer y Guardia* foram muito importantes para Barcelona, uma escola libertária e moderna. Creio que foi a primeira escola do movimento pedagógico renovador da Espanha. O que resta de *Ferrer y Guardia* nas escolas públicas de Barcelona?**

*“... de 1931 a 1936, houve um impulso muito forte na educação pública e as pedagogias que havia nessas escolas eram pautadas no princípio das pedagogias ativas.”*

(Miquel Essomba)

**ME** - Resta uma Fundação. Barcelona celebrou neste mandato os 100 anos da época mais brilhante da escola pública na cidade, porque a comissão de cultura da Prefeitura de Barcelona, em 1916, construiu as primeiras escolas públicas para os meninos e meninas dos bairros da cidade, para a sua educação, onde se lhes dava de comer e se cuidava da sua higiene e da sua saúde. Depois, durante a segunda república espanhola, de 1931 a 1936, houve um impulso muito forte na educação pública e as pedagogias que havia nessas escolas eram pautadas no princípio das pedagogias ativas. Montessori esteve em Barcelona, chegando a dar formação. Ferrer Y Guardia, é uma lástima que tenha morrido fuzilado, deixou uma forte presença do que foi a escola moderna. Há muitos pedagogos que tiveram papéis muito importantes. Porém, com o franquismo destruiu-se todas essas pedagogias ativas, pois, como disse, o que importava era a educação cristã e católica. Então no final dos anos sessenta, quando a ditadura franquista já estava morrendo,

começam a acontecer movimentos de professores que se sentiram valentes e fortes para recuperar essas pedagogias. Hoje, quarenta anos depois, podemos dizer que essa pedagogia ativa está viva na escola pública e é muito apreciada pelas famílias. E quando nós construímos uma nova escola pública, já sabemos que ela terá essa pedagogia.

**JM/MCB - A cidade tem programas de formação continuada de professores, as universidades participam dessa formação?**

**ME** - Como prefeitura não podemos participar da formação inicial dos professores pois esta é uma competência exclusiva das universidades, mas somos responsáveis pela formação permanente de nossos professores. Então, temos um programa que se chama *Redes para a mudança educativa*, que atende todas as escolas da cidade. Trata-se de um programa de tutoria, um programa de apoio para professores, que uma vez por semana se encontram com mentores e tutores e trabalham com os conteúdos da escola a partir da inovação educativa.

**JM/MCB - As universidades estão embasadas nos princípios das metodologias ativas para a formação de professores?**

**ME** - Sim, mas há um pouco de tudo. Evidentemente nas universidades há professores que trabalham com as pedagogias ativas.

**JM/MCB - O que pensa sobre as cidades educadoras, essa rede ou associação internacional que a cidade de Barcelona criou e coordena desde 1990?**

**ME** - Eu acredito que o grande valor da Cidade Educadora seja a educação comunitária, que todas as pessoas sejam agentes da educação e depois tomar consciência de que a educação de *lifelong learning* não passa simplesmente por escolas, ela necessita ser dada de maneira global. O mundo das redes sociais, o mundo digital, o mundo da tecnologia necessita de mão de obra, por isso o trabalho compartilhado, em rede, onde todos se sintam educadores é muito importante. Se quisermos que a educação seja um motor de renovação social, um espaço de construção de cidadania, que defenda fundamentalmente os valores de democracia necessitamos de redes, porém, se consideramos que a educação esteja apenas a serviço do mundo do trabalho, então as redes educadoras devem desaparecer.

**JM/MCB - Para concluir, te propomos pensar educação e democracia em um mundo em convulsão. Viemos de um país que vive uma situação muito extrema, com um governo com posições ultraconservadoras, com o intuito de armar a população, valorar**

*“Como prefeitura não podemos participar da formação inicial dos professores pois esta é uma competência exclusiva das universidades, mas somos responsáveis pela formação permanente...”*

(Miquel Essomba)

**a violência como modo de relação social, excluir direitos sociais, excluir a perspectiva de igualdade de gênero. É um mundo convulsionado, um mundo, lembrando o Eduardo Galeano, de *patas arriba*. Como vê a educação e a democracia nesse mundo?**

*“Temos que valorizar a importância da escola para reforçar a democracia em si porque muita gente aprendeu sobre democracia através da escola.”*

(Miquel Essomba)

*“Paulo Freire está muito presente no discurso pedagógico de Barcelona. Na formação inicial de professores, ninguém sai sem ter lido A Pedagogia do Oprimido...”*

(Miquel Essomba)

**ME** - A escola é um elemento que está situado nesse âmbito de tensão entre uma educação para o mercado ou uma educação social. Algumas forças políticas, ideológicas, econômicas movem o mundo em direção a um conservadorismo moral e um neoliberalismo econômico agressivo e, portanto, entendem a escola como um instrumento do mercado, onde os alunos e as famílias são clientes e é preciso haver competição para que o sistema funcione. Mas também temos a educação social, a educação para a cidadania, que entende que a escola é um espaço para aprender a ser livre, para emancipar-se e adquirir conhecimentos para que cada cidadão possa ser livre com os demais. Essa tensão está muito presente. A Unesco, em 2015, fez um informe onde tentava de uma maneira, para mim pouco satisfatória, aproximar as duas questões: que o sistema educativo seja um espaço, sobretudo, social, para construir a cidadania, mas também um espaço para desenvolver competências para o mundo do trabalho e o mundo econômico. Defendia que isso se daria mediante uma formação em instituições públicas, privadas e mistas. Eu creio que isso não é possível, isso geraria uma desvalorização do setor público e a valorização do privado. A experiência está nos ensinando isso. E isso tem muita importância, porque quando a escola é como um supermercado, aí tu começa a comprar cursos, tu pagas por um título, mesmo que sejas competente. Nessas escolas não há ênfase na educação para a democracia. A escola precisa formar cidadãos e cidadãs e não trabalhadores para o mercado de trabalho, então formar cidadãos quer dizer que tu incorporas na governança da escola elementos democráticos, como assembleias de alunos, participação em conselhos da cidade, quer dizer também que a escola educa através de uma pedagogia ativa – que é também democrática, porque pergunta primeiro ao aluno o que ele quer aprender. Na Espanha, o fato de incluir as famílias foi muito importante. Existia uma barreira muito significativa na escola que não se abria, porque para muita gente adulta, participar de uma assembleia de mães e pais da sua escola ou na comissão de trabalho da sua escola era a primeira experiência democrática que tinham em suas vidas. Um espaço onde se encontra com outras pessoas para dialogar sobre problemas, tomando decisões e criando projetos. Temos que valorizar a importância da escola para reforçar a democracia em si porque muita gente aprendeu sobre democracia através da escola.

**JM/MCB** - Paulo Freire tem sido muito atacado no atual contexto brasileiro apesar do reconhecimento que tem mudo afora. Qual a importância de Paulo Freire no universo educacional da cidade de Barcelona?

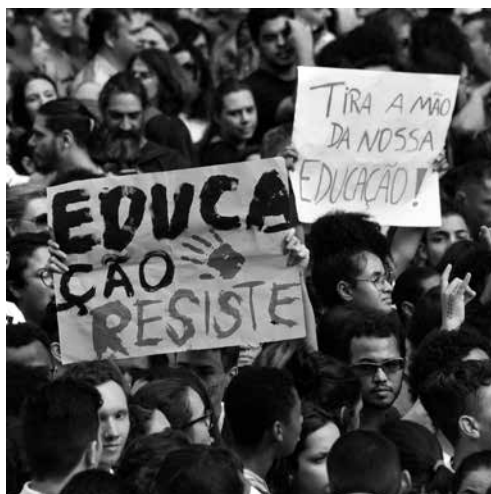
**ME** - Paulo Freire está muito presente no discurso pedagógico de Barcelona. Na formação inicial de professores, ninguém sai sem ter lido *A Pedagogia do Oprimido*, ninguém sai sem entender o conceito de educação bancária e de conscientização e, sobretudo, ele é muito importante na educação de pessoas adultas. Nas escolas que são de adultos, inovadoras, potentes, a pedagogia de Freire tem muito peso e muito valor.<sup>3</sup>

## Notas

- 1 Escolhemos guardar na transcrição elementos da oralidade pois a entrevista foi uma conversa gravada e posteriormente transcrita.
- 2 Miguel Angel Essomba i Gelabert (1971) é mestre em Psicologia, doutor em Pedagogia e professor do Departamento de Pedagogia Aplicada da Universidade Autônoma de Barcelona. Dirigiu o Mestrado em Educação Intercultural e é diretor da equipe de Pesquisa sobre Diversidade e Inclusão em Sociedades Complexas e da Cátedra Unesco de Educação Comunitária. Filho de pai camaronês e mãe catalã, viveu o racismo cotidianamente na Espanha. Até 2003, foi porta voz da ONG *SOS Racismo*, com mais de 30 anos de existência. Também foi diretor do Centro Unesco da Catalunha e consultor da Comissão Europeia sobre Educação e Diversidade (OCDE). Também foi professor Visitante do *Institute of Policy Studies in Education*, da Universidade Metropolitana de Londres e de outras universidades europeias e latino-americanas. É coordenador geral da rede **Sírius** de políticas sobre imigração e educação da União Europeia. Publicou livros sobre a gestão da diversidade cultural (Graó, 2008) e imigração e interculturalidade na cidade (Graó, 2012). Em 2012 entrou para a política, candidatou-se a vereador independente em Barcelona e, em 2015, assumiu o cargo de secretário Municipal de Educação. No contexto do governo local de uma importante cidade europeia, pode implementar as ideias que vinha desenvolvendo. No informe intitulado *La educación en Barcelona, una revolución silenciosa (2015-2019)*, publicado pelo *Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona*, a educação pública é apresentada como “motor da transformação social”. Desde a educação infantil até a universidade, a perspectiva que se coloca é a de ampliação de acesso e qualidade: “*Educación Pública: más cantidad, más calidad, más equidad, más democracia, más universidad*”. Ao mesmo tempo em que se afirmam as bases sobre as quais a própria democracia que vivem foi construída, abrem-se – a partir de princípios bem claros – para pensar a articulação de redes de apoio, redes de aprendizagem, redes de acolhimento, sem que o poder público abdique do seu papel.
- 3 Desgravação e tradução realizadas por Tallula Trindade.







# O protagonismo da CNTE frente à organização dos/as trabalhadores/as da educação básica e sua luta pelo direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, socialmente referenciada e pela valorização dos/as profissionais da educação

HELENO GOMES ARAÚJO FILHO

Presidente da CNTE

GILMAR SOARES FERREIRA

Secretário de Assuntos Educacionais

**A** democracia e o Estado de Direito vêm sendo duramente atacados pela elite do dinheiro no Brasil, mais especialmente após o Golpe, que, no ano 2016, apeou do poder a primeira mulher presidenta da República no Brasil, Dilma Rousseff. É um ataque direto e certo, justamente num período em que a sociedade exigia a ampliação das ações de Estado para a implementação do Direito à Educação através do Planejamento decenal, do PNE, como exigência da EC 59/2009, que, dentre outras medidas, ampliou a escolaridade básica para 04 a 17 anos e instituiu a exigência de vincular um percentual do PIB para ser investido na educação ao longo de 10 anos e que, na Lei n. 13.005 de 2014 (PNE 2014-2024), determina o percentual de 10% do PIB.

Estamos vivendo momentos de grandes investidas do capitalismo baseado no rentismo para se apoderar dos recursos públicos, via engessamento dos orçamentos públicos em todos os níveis federativos, seja da União, dos estados e dos municípios. Sucede a este interesse um conjunto de ações políticas, ideológicas, midiáticas e judiciais que atacam os princípios educacionais amparados pela Constituição Federal de 1988. A ação predatória da elite do dinheiro visa a diretamente impedir que governos assentados sobre políticas sociais, em especial relacionadas à educação, possam atacar a brutal concentração de renda que impera no Brasil ao longo de séculos.

A disputa entre dois projetos de economia, de educação, de sociedade e de política manifesta-se diretamente nas políticas educacionais. De um lado, os capitalistas rentistas que buscam sangrar o País de todos os seus recursos, sem se importar com a maioria da população e com os serviços de que ela necessita. Do outro lado, aqueles que pensam um mundo mais justo e democrático. A CNTE encontra-se aqui, de mãos dadas com aqueles que, de fato, constroem o Brasil no dia a dia, em especial os/as educadores/as

que convivem na escola pelo menos quatro horas por dia com as crianças, com os jovens e com os adultos. Profissionais que, mesmo nas dificuldades, na ausência das condições mínimas de trabalho e na desvalorização de seu salário, resistem, insistem, não desistem e sabem que têm que se desdobrar para oferecer um mínimo de alento à maioria da população, cujos filhos e filhas estudam na escola pública.

Foi na Constituição Federal de 1988 que a maioria da população expressou seu desejo de um mundo melhor e mais humano e uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Para isto previu a implementação de políticas públicas com base em princípios que são basilares da condição humana, *Res-publica* e Democracia na Constituição da Nação. Mas a tradição de um regime colonialista e escravocrata e uma República cambaleante sempre atuaram para retardar as políticas que afirmam os direitos do povo.

A CNTE sempre se apresentou para o combate ao projeto rentista ao defender a educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. Foram muitas e intensas mobilizações desde os tempos do pré-golpe, que antecedeu 2016, uma vez que, por dentro dos governos democráticos e populares, os empresários sempre agiram de forma articulada para se apropriarem dos recursos públicos da educação pela via da privatização.

Nos dias 15, 16 e 17 de março de 2016, a CNTE convocou uma greve geral na educação com o lema “Não à perda de Direitos na Educação”, em que a luta foi:

- » Pelo cumprimento da Lei do Piso
- » Contra a terceirização
- » Contra a entrega de escolas às organizações sociais privadas
- » Contra o Parcelamento de Salários
- » Contra a Militarização de Escolas Públicas
- » Contra as políticas de reorganização das escolas (fechamento de turmas)

Com o golpe instalado em 2016, de imediato, o presidente impostor, com a orientação do golpista que ocupou o Ministério da Educação, promoveu, via Medida Provisória (MP), a *Reforma do Ensino Médio* e, na sequência, impôs a Emenda Constitucional 95 (EC n. 95/2016), que congelou os investimentos públicos por 20 anos. O final de 2016 já sinalizava que o Governo impostor de Michel Temer as aprofundaria com a aplicação de outras reformas. A Direção Executiva da CNTE, a partir das análises de conjuntura feitas pela direção e pelo Conselho Nacional de Entidades, que sempre se ocupou de apontar as estratégias de mobilização para a defesa dos direitos, indicou a necessidade de convocação de uma greve geral na educação com possibilidade de alcançar toda a categoria, em todos os sistemas de ensino: federal, estadual/distrital e municipal.

De 12 a 15 de janeiro de 2017, a CNTE realizou o histórico Congresso Nacional de número 34º cujo tema foi “Paulo Freire: Educação Pública, Democracia e Resistência”,

com a participação do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, e de mais de dois mil participantes, que ficou sem cobertura decente por parte da imprensa. Lula foi o presidente que promoveu mais investimento na educação pública, ampliando o acesso à escola, nos institutos de formação profissional e nas universidades, além de encaminhar políticas de valorização para os/as profissionais da educação no Brasil. Isso foi um sinal de que os direitos da classe trabalhadora seriam atacados, ao mesmo tempo em que o Golpe, apoiado pelas elites, buscava isolar de sua base de apoio a figura do ex-presidente.

Os debates sobre a conjuntura, que vinham acontecendo desde 2016, apontavam para a necessária construção da greve geral na educação. O congresso aprovou um calendário de luta que incluía a participação de todos no dia internacional da mulher (8 de março), como preparação para a greve nacional na educação, programada para o dia 15 de março, rumando à greve geral a 28 de abril de 2017, em que os esforços seguiriam na busca de adesão de toda a classe trabalhadora. Para além da greve geral, em 2017, foram intensas as mobilizações, como o combate ao Projeto Escola sem Partido, no mês de fevereiro; um grandioso 08 de março, Dia Internacional da Mulher; um dia 15 de março com manifestações e atos por todo o Brasil; a Semana Nacional em Defesa e Promoção da Escola Pública sob o lema *Democrática e Crítica: a Escola Pública Não Está à Venda*; e, no dia 28/04/2017, uma das maiores greves gerais já realizadas no País. Também foi realizado no período, em Belo Horizonte/MG, o IV Encontro Pedagógico Latino Americano, promovido pela Internacional da Educação para América Latina (IEAL), como um importante espaço de defesa da educação pública de qualidade, integrando os preparativos rumo ao centenário de nascimento do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, que será comemorado em 19 de setembro de 2021, na cidade do Recife/PE.

Novas greves e mobilizações foram desencadeadas a partir da Greve Geral de 28 de abril de 2017, todas elas pautadas contra a Reforma da Previdência do impostor e golpista Michel Temer. No mês de maio, a Marcha Nacional da Classe Trabalhadora ocupou a capital Brasília.

Entre as mobilizações, a direção da CNTE reuniu, em junho de 2017, o Conselho Nacional de Entidades (CNE) para planejar as próximas lutas, ao mesmo tempo em que realizou o Seminário sobre Mercantilização da Educação, em que desenvolveu, em parceria com a Universidade Federal de Brasília (UnB), uma pesquisa para demonstrar a disputa dos orçamentos públicos pela iniciativa privada, por dentro dos governos. Também aconteceram eventos para instituir as primeiras avaliações da execução das metas do PNE, em que o governo golpista de Michel Temer foi denunciado por não implantar as políticas necessárias ao atendimento das metas do PNE.

No aprofundamento do Golpe, o ministro golpista da educação Mendonça Filho intervém no Fórum Nacional de Educação (FNE), retirando de sua composição a participação das entidades sindicais, acadêmicas e dos movimentos sociais. A ação do ministro golpista visava afastar os atores contrários às políticas de privatização do governo. A

direção da CNTE, então, resolveu sair do Fórum e propôs a criação de um Fórum de resistência e contraponto ao FNE golpista junto com as demais entidades do campo educacional, social e estudantil.

A partir do rompimento das entidades de luta com o FNE, foi criado o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), onde a resistência ao golpe em curso foi materializada, trazendo novos horizontes de luta por direitos na educação, através da mobilização e realização da Conferência Nacional Popular de Educação (Conape 2018), com etapas municipais/regionais/estaduais e distrital, em 2017, e a etapa nacional, em maio de 2018, em Belo Horizonte/MG. A plenária final da Conape 2018 aprovou um plano de lutas em defesa da educação pública e uma carta manifesto ao povo brasileiro. Para manter a resistência, afirmar que não desistiremos da escola e da universidade públicas e discutir com a população propostas/projetos que garantam o direito à educação com qualidade social e valorização dos/as seus/suas profissionais, criamos o “FNPE em Movimento”, que promoverá em 2020 a primeira edição do Fórum Regional de Educação, quando pretendemos realizar seis encontros nas cinco regiões do Brasil

Agosto de 2017 figurou no cenário nacional da luta por educação contra a violência praticada a uma professora de Santa Catarina, em que se acirrou o conflito contra o projeto de lei Escola Sem Partido. Nesse período já era explícito o avanço dos setores interessados em calar os/as educadores/as em sala de aula, de forma a não haver críticas ou qualquer confrontação ao Golpe político, jurídico, midiático e econômico em curso.

Para a CNTE, a luta pelo direito à educação carece de ampliação para além das fronteiras nacionais. Por isso, além de entidade filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT-BRASIL), somos filiados à Internacional da Educação (IE) e, junto com a Internacional de Educação para América Latina (IEAL), participamos da Jornada de Luta Latino Americana pela Democracia e Soberania dos Povos, editando no Brasil, em outubro de 2017, o Dia de Luta por Soberania Nacional e Defesa dos Royalties do Pré-Sal para a Educação Pública.

Deliberamos, ainda, participar de todas as mobilizações convocadas pela CUT. Estivemos presente de forma ativa em todas as mobilizações/paralisações contra as reformas trabalhista e previdenciária, enviadas ao Congresso Nacional pelo governo golpista de Michel Temer. Conseguimos, então, barrar a reforma da previdência, mas infelizmente fomos derrotados/as com a aprovação da reforma trabalhista, que foi prometida pelos golpistas como forma de gerar mais empregos. Dois anos depois de sua aprovação, amargamos uma taxa de desemprego no terceiro trimestre de 2019 de 11,8% (são 12,5 milhões de compatriotas sem emprego e renda). Sempre é bom lembrar que em 2014 (último ano do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff), a taxa de desemprego foi de 4,3%, a menor da série histórica (IBGE, 2014), mais uma prova de que o que aconteceu em 2016 no Brasil, foi Golpe! Golpe contra a democracia, Golpe contra uma mulher reeleita presidenta do Brasil, Golpe contra os direitos da classe trabalhadora, Golpe contra o direito à educação pública, da creche à pós-graduação, com mais recursos por parte da União.

As disputas eleitorais, tendo em vista as eleições gerais de 2018, já afloravam no final de 2017, sendo que as elites nacionais, apoiadas pelo capitalismo rentista, buscavam incessantemente pavimentar o caminho para que a direita voltasse ao poder a partir de 2018. Assim, em novembro de 2017, a CNTE reuniu o Conselho Nacional de Entidade para uma avaliação do cenário e apontou para um Calendário de Luta com diversas mobilizações em 2018.

O ano de 2018 foi o das eleições gerais. O golpe instituído pelas forças conservadoras e de direita – incapazes de vencer nas últimas quatro eleições a coalização democrática e popular – aposta no cenário de terra arrasada, com um presidente impostor submetendo o País à triste realidade de favorecer os empresários pelo programa intitulado *Uma Ponte para o Futuro*. Seguiu-se um ano de muitas mobilizações e resistência da classe trabalhadora, em especial na educação, contra as reformas que o Governo tentava aprovar, como a da previdência, que, inicialmente, obrigaria um servidor ou servidora a trabalhar 49 anos para se aposentar com a média salarial de suas contribuições, o que seria uma tragédia na vida da maioria da população.

Incapaz de aprová-la, o Governo golpista elege outra tática e propõe a reforma trabalhista, que vai afetar diretamente os/as trabalhadores/as e favorecerá, com a flexibilização das leis, a elite do dinheiro, retirando direitos da classe trabalhadora e dificultando o nosso acesso à justiça do trabalho.

É central apontar, aqui, a ação desavergonhada do Governo Michel Temer, que barganhou apoios com setores do Congresso Nacional via liberação de emendas para a votação das matérias que prejudicaram grandemente os/as trabalhadores/as. O mesmo Congresso que, de forma sorrateira em sua maioria, amealhou votos para o impedimento da presidenta legitimamente eleita, Dilma Rouseff.

No Ministério da Educação, a política educacional vai sendo paulatinamente esvaziata. A linha é de desmonte da educação pública e favorecimento da iniciativa privada, a exemplo da aprovação da reforma do ensino médio, que flexibiliza a implementação do currículo para a formação dos estudantes.

Foram muitos e diversos os ataques em 2018, inclusive pela maior rede de TV do País. Na ânsia de pavimentar o caminho da privatização da educação pública, a investida da Rede Globo de Televisão, em cena de uma de suas novelas, foi uma vergonha. Em nota a CNTE assim se manifestou: “Em capítulo exibido no último dia 01 de setembro, a novela global “O Tempo Não Para”, que ocupa a grade de programação da emissora no horário das 19h, personagens da trama travam um diálogo que sugere, explicitamente, que a culpa e responsabilidade da atual situação da educação pública brasileira é do direito de greve do/a trabalhador/a e de sua forma de contratação por meio de concursos públicos. Esse aparente inocente diálogo em uma obra de ficção escamoteia a intenção tácita de uma emissora de televisão que, acostumada a manipular a opinião pública, parece não ter se dado conta de que seu poder de outrora, nesse campo da construção das ideias no Brasil, está cada vez mais comprometido e muito mitigado. A sociedade brasileira já

identifica na Rede Globo um mal que precisa ser regulado porque trata-se, sobretudo, de uma concessão pública e à sociedade deve servir”.<sup>1</sup>

O ano de 2018, entretanto, entrou para a história, porque trouxe à superfície o pensamento mais obscurantista e segregador, antipolítico e empresarial de muitas autoridades brasileiras. Desde representantes do Poder Judiciário até gestores de escolas atuaram para impedir a formação do pensamento crítico diante dos projetos políticos que disputavam as eleições. O golpe ganharia proporções de pensamento único a favorecer apenas um lado, aquele que se coadunava com a privatização geral e irrestrita do patrimônio público e natural do País.

Exemplo crasso dessa interdição foi a apreensão de jornais em sindicatos, como relatado em nota pública pela CNTE: “O ataque ao jornal Brasil de Fato escancara a partidarização de expressivos setores de nosso Poder Judiciário. O referido jornal é referência de um jornalismo comprometido com as causas sociais e populares de nosso país e, ao contrário da grande imprensa, nunca escondeu a sua linha editorial em mais de 15 anos de sua história. A perseguição à imprensa alternativa perpetrada por este juiz representa uma censura ao pensamento livre e à liberdade de expressão preconizados em nossa Constituição, tão vilipendiada nos últimos tempos”.

A CNTE foi atacada pela candidatura da Coligação de Bolsonaro com uma ação na Justiça Eleitoral contra o Jornal Mural “CNTE NOTÍCIAS”, que pautou o programa educacional dos projetos em disputa nas eleições de 2018. Mais uma tentativa de nos calar. Eles foram derrotados na Justiça Eleitoral. Ganhamos e não vão nos calar jamais!

O ano de 2018 ficou marcado pelo grande retrocesso, em que a direita golpista não conseguiu restabelecer o poder com a eleição de seu candidato à Presidência como havia pretendido. Capitaneada pelo PSDB, que criou as condições para o golpismo no Brasil, e com a derrota de seu candidato, o setor conservador desembarcou no apoio à candidatura de Jair Bolsonaro, de ultradireita, que apresenta o projeto de “entreguismo” inédito aos EUA.

A direita contentou-se em ver o juiz da ação de combate à corrupção denominada Lava Jato a pegar uma “boquinha” como ministro da Justiça no Governo de Ultradireita. Chamou a atenção o fato de que essa candidatura teve sucesso mediante uma indústria de falsas notícias e com a injeção de recursos não contabilizados na campanha eleitoral. Meses depois, toda a operação Lava Jato seria desvelada pelo norte americano, radicado no Rio de Janeiro desde 2005, Glenn Edward Greenwald, escritor, advogado especialista em direito constitucional dos Estados Unidos e jornalista do The Intercept Brasil, como uma manobra para prender o então presidenciável Luís Inácio Lula da Silva e impedir sua candidatura à Presidência.

Contra a educação, o Governo Golpista de Michel Temer, mesmo após o clima de “fim de feira”, assegurou as condições para o aprofundamento da flexibilização curricular no ensino médio no Brasil. Na calada da noite, o CNE aprovou, e o ministro da Educação sancionou a BNCC do Ensino Médio, que ratificaria a negação curricular prevista



na Reforma do Ensino Médio de 2017, regulamentando a retirada da obrigação estatal de ofertar todos os itinerários formativos aos/as estudantes e os/as expondo a grandes sacrifícios para buscar sua formação integral na esfera pública e/ou os/as expõem à iniciativa privada.

Fato é que, para além do clima de perseguição ideológica ignorada pelas maiores autoridades, o porvir abriria um flanco na história do País para o aprofundamento das mazelas do “novo” velho governo da elite do dinheiro. É o que veremos na descrição das lutas da categoria em 2019.

As eleições gerais de 2018 consagraram nas urnas a candidatura de extrema direita com um programa de destruição das garantias e conquistas da Constituição de 1988. Já nos primeiros dias e diante das primeiras medidas adotadas, a CNTE se manifestou em Nota Pública da seguinte forma: “as primeiras medidas do governo federal sob a chefia do presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito em outubro de 2018 na sequência do golpe político-jurídico-midiático instituído no país em 2016, preocupam a todos/as que militam em diferentes áreas sociais e que confiam ao Estado o compromisso de instituir e regular políticas públicas para promover o desenvolvimento com inclusão e igualdade social e com sustentabilidade ambiental”.

A preocupação da direção da CNTE era o teor das medidas adotadas de início, as quais “se mostram anacrônicas ao remontarem privilégios históricos de setores abastados, a exemplo da extinção do Ministério do Trabalho e Emprego, com claro propósito de avançar na desregulamentação dos direitos trabalhistas em benefício dos patrões, podendo a situação ficar ainda mais caótica, caso se confirme a intenção governamental de propor o fim da Justiça do Trabalho”.

Isso foi apenas o começo de uma agenda de destruição, desde o início de 2019, que levou a CNTE a assumir novamente o protagonismo da resistência e luta, ao convocar, para o dia 15 de maio, nova greve geral na educação.

O ambiente que se instalou com o Governo e suas drásticas medidas despertou a necessidade de convocação dos/as trabalhadores/as em educação para mobilizar a sociedade a fazer movimento para assegurar direitos já conquistados. Embora houvesse o receio de pouca participação no movimento de paralisação, o anúncio de cortes em verbas da educação, especialmente no ensino superior, promoveu a adesão imediata dos estudantes à paralisação nacional e abriu caminho para a convocação de novas paralisações e greves gerais.

Assim, o dia 15 de maio foi uma espécie de aquecimento dos movimentos sociais, de estudantes, de entidades de luta pelo ensino superior, duramente atacado com os cortes no orçamento da educação. Outras datas, como 30M, 14J, 13A foram dias de paralisações/mobilizações unificadas com as centrais sindicais. Fomos capazes de realizar movimentos de grande expressão, com a realização de atos públicos, panfletagens, audiências públicas e outras atividades, inclusive com paralisação de escolas que haviam sido militarizadas.

Pelo País, pelos estados e nos municípios, as lutas na educação se intensificaram, uma vez que vários governos estaduais apresentaram em janeiro os “pacotes da maldade”, com projetos de leis que aprofundaram a falta de investimentos sociais e congelaram o piso salarial e as carreiras de diversas categorias, o que gerou enfrentamentos, mobilizações e ocupações de assembleias legislativas por parte dos servidores, a exemplo de Mato Grosso e Bahia.

Duras greves aconteceram nas redes estaduais, como a do Amazonas, Amapá e Mato Grosso, com ameaças de prisão de dirigentes dos sindicatos, além das pesadas multas e violência policial contra educadores. No caso de Mato Grosso, foi uma greve de 75 dias, com corte de salário. O esforço da categoria impediu que a lei da dobra do poder de compra dos salários fosse anulada pelo governador, embora os salários tenham sido congelados.

O Rio Grande do Sul conviveu e convive com atrasos de salários há mais de quatro anos e com ataques à carreira profissional, o que levou a categoria a realizar uma espetacular greve em novembro e dezembro de 2019. O mesmo aconteceu em Sergipe, Paraná e São Paulo. O poder público age com naturalidade nestes tempos obscurantistas, uma vez que a voz dos servidores é silenciada em todos os espaços de poder, inclusive no Judiciário, como, por exemplo, no STF, que legitima congelamentos e parcelamentos de salários, ferindo direitos consagrados na Constituição Federal, tais como a gestão democrática, favorecendo velhas relações de indicação política para a direção das escolas públicas.

Nas redes municipais, houve muitas mobilizações para forçar os executivos a implementar o piso salarial dos servidores. Tanto as redes estaduais quanto as municipais atuam em conjunto e de forma orquestrada para retirar direitos previstos nos planos de carreira dos profissionais da educação, a exemplo da retirada dos funcionários de escola dos Planos de Cargos, Carreiras e Salários, submetendo os profissionais da educação, por vezes, a permanecer no PCCS dos servidores gerais dos municípios, um desrespeito à EC 53/2006, que criou o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb - Lei 11.494/2007).

Também nas redes municipais nos estados que receberam complementação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef) a luta é para que os precatórios sejam pagos, respeitando os critérios de distribuição do fundo, que é repassar 60% para pagamento de salário dos/as professores/as e contemplando os/as funcionários/as técnicos nos demais 40%. A questão, envolvida em muitas controvérsias e disputas, está judicializada, sem perspectiva de solução em curto prazo. A CNTE mantém um forte processo de mobilização, junto com as entidades das regiões Norte e Nordeste, para fazer valer a lei, garantindo a aplicação dos recursos aos salários dos/as profissionais da educação. Nenhum direito a menos é o nosso mote!

Seguindo a linha de aprofundar a luta contra a reforma da previdência, trabalhadores/as de diversas categorias atenderam ao chamado das centrais sindicais que, de forma unificada, convocaram uma greve geral para o dia 14 de junho de 2019. Além da

luta contra a reforma da previdência e contra os cortes e contingenciamento na educação, também fizeram parte das reivindicações a geração de empregos formais, a retomada do crescimento da economia e até um desagravo ao ministro da Justiça, Sergio Moro.

No flagelo do Governo Bolsonaro, o sentimento é de que uma Caixa de Pandora foi aberta, trazendo à tona todos os males e sentimentos obscurantistas com base no neoliberalismo e no neofascismo que vem sendo implantado pelos agentes do novo governo, que se dividem, segundo Silvio Almeida (FGV), em três núcleos: 1. O ideológico-diversionista; 2. O policial-jurídico-militar, e 3. O núcleo econômico. Neste caso, os direitos trabalhistas, a previdência, a assistência social, a saúde e a educação pública e gratuita terão fim. As reformas servirão para aprofundar o Estado empresarial, com forte característica de exportador de commodities, submetido à relação bilateral com os EUA.

A proposta de reforma da previdência anunciada por Bolsonaro vai impor o confisco e outros graves prejuízos a trabalhadores/as, aposentados/as e pensionistas, especialmente às mulheres e professores/as. Lutar contra a reforma da previdência teve como caminho a realização das greves gerais, que contou com o protagonismo da CNTE, até por ser uma categoria profissional composta por 82% de mulheres. As professoras foram duramente atacadas com a aprovação da reforma da previdência, pois passaram a ter que trabalhar mais tempo e sofreram uma redução dos proventos no momento em que conquistarem os critérios que garantam o direito à aposentadoria.

Agravaram-se no País as ações de violência, com sentimento de impotência ante a barbárie na escola de Suzano/SP, que foi atacada por dois estudantes com arma de fogo e branca, levando a óbito estudantes e trabalhadores/as em educação. A morte de um professor por estudante em Valparaíso de Goiás destroça nossos corações e aponta para a virulência do discurso belicista do Governo Bolsonaro. Ataque de faca a professor em sala de aula no Paraná, proferido por um dos seus estudantes, nos impõe questionar sobre o modelo de sociedade que estamos a construir. Líderes indígenas foram assassinados. Na educação, continuaram as investidas do Governo Federal para anular o Plano Nacional de Educação, quando se negou a regulamentar e implementar o Custo-Aluno Qualidade. O governo anuncia a escola militarizada como projeto em larga escala que mitiga a democracia e mascara a falta de investimentos nas escolas, enquanto o ministro da Educação, Abrahan Weintraub, aplica medidas que aprofundam as políticas de mercantilização e privatização da educação pública.

Infelizmente, um governo eleito com base nas *fake news* se mostrou hegemônico, mesmo com medidas anti-povo. Tal alienação só é possível pelo silenciamento dos meios de comunicação, que têm grandes interesses na aprovação da reforma da previdência por favorecer o mercado com a elevação dos fundos de previdência privados. Submetido aos interesses do mercado, o Governo Bolsonaro, mesmo envolvido em escândalos com milícias, não hesitou em propor a destruição dos servidores e serviços públicos e do papel do Estado. Para além da reforma da previdência, outras reformas foram enviadas ao Congresso Nacional

no final de 2019, a exemplo da PEC 186, apelidada como PEC da emergência fiscal, a PEC 187, dos fundos públicos, a PEC 188, do pacto federativo, todas com o objetivo de quebrar as barreiras de sustentação do serviço público de qualidade para a população.

No caso da educação, o governo trata de ignorar, anular o MEC e suas instituições e o PNE, mas abre as portas para a privatização do ensino, repassando-o para as ong e fundações, prevendo, inclusive, o aluguel de espaços ociosos em universidades particulares, ao mesmo tempo em que abre consulta para a terceirização da educação infantil. Intensifica ações para abrir caminho à política de *vauchers*, militarização de escolas e aprovação em lei da chamada educação doméstica, a *homeschooling*.

Como não poderia deixar de ser, o Governo vai fechar o ano de 2019 com várias iniciativas de reformas que seguem na linha da destruição do Estado, o que leva a CNTE novamente a propor e liderar a construção de um calendário de luta nacional. Não podemos perder um minuto sequer de oportunidade para conversar com o povo, mobilizar nossa base, realizar campanhas e ocupar as ruas, as praças e outros locais públicos, com o objetivo de realizar grandes mobilizações sociais.

Em defesa do povo, em defesa do Brasil, das suas riquezas naturais, do seu patrimônio público, dos serviços públicos, da educação pública, pela aprovação de um novo Fundeb, com mais recursos por parte da União, tendo como referência de financiamento o Custo-Aluno Qualidade (CAQ), que contemple o piso salarial profissional nacional para o conjunto dos/as profissionais da educação, em uma carreira profissional unificada, conforme determina a Constituição Federal e a Lei do Plano Nacional de Educação, convocamos todas e todos para ocuparem as ruas e praças nos dias 24 de janeiro de 2020; 21 de fevereiro de 2020; 8 de março de 2020; 18 de março de 2020 em mais uma Greve Geral por uma vida digna.

A LUTA CONTINUA!

## Notas

- 1 <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/mocoes/66214-mocao-de-repudio-a-rede-globo-de-televisao-que-por-meio-de-suas-novelas-manipula-opinioes-e-joga-a-sociedade-brasileira-contra-a-figura-do-a-professor-a>

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009.** Dá nova redação ao parágrafo 3º e artigos 76, 214 da Constituição Federal. Diário Oficial da União, Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera os Atos das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o novo regime fiscal e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Diário Oficial da União, Brasília, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. *Diário Oficial da União, Brasília, 2009.*

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005, 23 de junho de 2014.** *Institui o Plano Nacional de Educação, com diretrizes, metas e estratégias para os próximos dez anos. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.*

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar.** MEC/INEP: Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional: Acordo de Educação para Todos.** Ministério da Educação, Pacto pela Valorização do Magistério e pela Qualidade da Educação, Brasília, 1994.

**CNE. Paulo Freire: Construindo um Movimento Pedagógico Nacional e Latino-Americano.** Texto Final da Conferência Nacional de Educação, Brasília, 2012.

**CNTE. Caderno de Deliberações do XXXIII.** Congresso Nacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília, 2011.

**CNTE. Caderno do Plano Nacional de Educação.** Pp. 1-99, Brasília, agosto de 2014.

**CNTE. 15ª Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública.** Brasília, abril de 2015.

OLIVEIRA, Dalila A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.4, n.40, jan/abr – 2009.

VIEIRA, Juçara D. **A CNTE no contexto das lutas do movimento sindical educacional.** Associativismo e sindicalismo docente no Brasil. Rio de Janeiro, 17 e 18 de abril de 2009.



# Anton Semyonovich Makarenko: *um resgate para a prática educativa*

**Anton Semyonovich Makarenko:**  
*a rescue for educational practice*

**Anton Semyonovich Makarenko:**  
*un rescate para la práctica educativa*

**SANDRA TEREZINHA URBANETZ\***

Instituto Federal do Paraná, Curitiba- PR, Brasil.

**ELIANA NUNES MACIEL BASTOS\*\***

Secretaria Municipal de Educação, Pinhais- PR, Brasil.

**XANA MACHADO KOSTRYCKI\*\*\***

Instituto Federal do Paraná, Curitiba- PR, Brasil.

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo resgatar alguns dos ensinamentos de Anton Semyonovich Makarenko, vinculando-os à educação profissional, face aos ataques atuais à educação pública. Em sua obra *Poema Pedagógico*, ele relata a prática educativa diante de uma realidade complexa, de dificuldades, frente a uma mudança profunda na estrutura social vigente na época, explicita a necessidade do trabalho humanizador dos atos educativos, da organização disciplinar, mediada pelo acolhimento afetivo e da construção da autonomia, em todos os aspectos. Assim sendo, todos esses ensinamentos nos parecem extremamente atuais em função da realidade atual, principalmente da educação profissional.

---

\* É graduada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná. Possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. É Professora do Instituto Federal do Paraná, Campus Curitiba. *E-mail:* <sandra.urbanetz@ifpr.edu.br>.

\*\* Mestranda em Educação no Instituto Federal do Paraná. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Pinhais e Pós-Graduada em Gestão Escolar. Atua como pedagoga no ensino fundamental e como professora da EJA no Rede de Ensino de Pinhais- PR. *E-mail:* <elianamaciel1982@gmail.com>.

\*\*\* É assistente Social no Instituto Federal do Paraná. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), pela mesma instituição. *E-mail:* <xana.kostrycki@ifpr.edu.br>.

*Palavra-chave:* Prática educativa. Makarenko. Educação profissional. Ensino.

**Abstract:** This article aims to rescue some of Anton Semyonovich Makarenko's teachings, linking them to professional education, in the face of current attacks on public education. In his work *The Pedagogical Poem*, he reports the educational practice in the face of a complex reality of difficulties, faced with a profound change in the social structure prevailing at the time, expresses the need for the humanizing work of educational acts, disciplinary organization, mediated by affective reception. and the construction of autonomy in all aspects. Therefore, all these teachings seem extremely current to us because of present-day reality, especially professional education.

*Keyword:* Educational practice. Makarenko. Professional education. Teaching.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo rescatar algunas de las enseñanzas de Anton Semyonovich Makarenko, al vincularlas con la educación vocacional frente a los ataques actuales contra la educación pública. En su obra *Poema pedagógico*, Makarenko relata la práctica educativa frente a una realidad compleja, llena de dificultades, frente a un profundo cambio en la estructura social de la época; y explicita la necesidad del trabajo humanizador de los actos educativos, de la organización disciplinar, mediada por el acogimiento afectivo y de la construcción de la autonomía, en todos los aspectos. Por lo tanto, todas estas enseñanzas nos parecen muy pertinentes debido a la realidad actual, especialmente de la educación profesional.

*Palabra clave:* Práctica educativa. Makarenko. Educación profesional. Docencia.

## Introdução

A educação contemporânea encontra-se num difuso e complexo contexto, o qual é permeado de muitas contradições e desafios, situações que requerem das ações educacionais uma postura cada vez mais coerente frente à preocupação de atender as reais necessidades dos educandos.



Pensar nas necessidades dos estudantes é sem dúvida preocupar-se em atendê-los numa perspectiva de humanização, ou seja, disseminar uma cultura educativa crítica, humanística, nas relações que permeiam o contexto educativo, compreendendo os sujeitos em suas singularidades e trabalhando em prol de um ambiente que seja acolhedor, no sentido de que todos os indivíduos sejam sujeitos de seus processos de aprendizagem e, portanto, estejam colaborando conscientemente para que haja o sucesso na educação coletiva de todos os iguais.

Para tanto, as contribuições de Anton Semionovich Makarenko são muito importantes, trazendo a reflexão sobre a prática educativa na atualidade, tendo a premissa de exercê-la pelo viés da humanização dos atos educativos, primando pela organização disciplinar, mediada pelo acolhimento afetivo, onde o indivíduo é sublinhado na sua singularidade para contemplar a formação coletiva e eficaz de todos os partícipes do contexto educacional.

Aranha (2006), ao discorrer sobre Makarenko, afirma:

Anton Makarenko (1888-1939), importante pedagogo soviético, foi encarregado, em 1920, de dirigir a Colônia de Trabalho Gorki, instituto de reabilitação de adolescentes delinquentes, que abrigava órfãos de guerra, toxicômanos e desempregados. Entre outros escritos, defendeu suas ideias em sua obra mais famosa, *Poema Pedagógico* (ARANHA, 2006, p. 266).

As contribuições de Makarenko podem ser consideradas atuais, tendo em vista o trabalho educativo voltado para a formação de cidadãos, os quais em sua maioria já conviviam com as diferenças sociais pertinentes à contemporaneidade. Makarenko conviveu com imensas adversidades em seu tempo, atuou na instrução de jovens já excluídos de seus meios sociais, ajudando-os a enxergar esperança em seus caminhos por intermédio da educação. A prática educativa na educação profissional e tecnológica (EPT), da mesma forma, tem como tarefa formar cidadãos capazes de transpor os obstáculos de um mundo cada vez mais desigual e/ou desumano, propiciar uma formação integral para a atuação nos espaços sociais, políticos, econômicos e históricos, com intrepidez e criticidade. Em suma, a experiência do pedagogo soviético instiga uma prática humanística, na qual seja possível colocar-se no lugar do outro e ensinar-lhe a atuar neste mundo com a plena convicção de mudar o seu caminhar, trilhando rotas que possam lhe permitir galgar novos patamares de conquistas pessoais e profissionais, intervindo, assim, na melhoria do seu mundo e do mundo dos seus semelhantes.

Assim sendo, esse artigo propõe-se a refletir sobre a realidade da educação profissional e tecnológica a luz das provocações de Makarenko, a fim de resgatar suas contribuições para esse momento.

Aranha (2006) sublinha que:

nas condições históricas revolucionárias vividas por Makarenko, a educação exercia importante papel de politização. Ainda mais, diante do imperativo da transformação industrial do país, a formação politécnica era valorizada, mas não como estreita

profissionalização, e sim na tentativa de unir o pensar e o agir. Ou seja, à medida que trabalhavam, os alunos teriam condições de conhecer as bases científicas das principais atividades produtivas (ARANHA, 2006, p. 267).

A correlação dos ideais pedagógicos de Makarenko com a educação profissional e tecnológica é também evidenciada quando apontam na mesma direção na concepção de educação e escola, onde a escola é tida como espaço para educar para o fim das diferenças de classes, uma educação de homens e mulheres com diferentes capacidades e diferentes necessidades, mas com direitos assegurados (FILONOV, 2010, p. 33).

## Os ensinamentos de Makarenko

Um dos principais conceitos trabalhados por Makarenko diz respeito ao trabalho coletivo, dentro da perspectiva de respeito ao estudante, o que exige um planejamento de ações coletivas e cooperativas, em consonância com a defesa da ideia de autonomia de Pistrak (2009), quando este afirma que a auto-organização dos estudantes pode ser identificada na habilidade de trabalhar coletivamente, de forma organizada e no desenvolvimento da capacidade criativa. Assim, para Makarenko o grupo estimula o desenvolvimento e por isso sua proposta visava os interesses da comunidade.

É conhecido que sua ação rigorosa e sua proposta de disciplinamento buscavam formar sujeitos solidários conscientes de seu papel político, levando o estudante a ter clareza de suas responsabilidades, fato este expresso de forma clara em uma de suas frases mais famosas: "nunca mais ladrões nem mendigos: somos os dirigentes".

Outro grande ensinamento desse educador, conhecido como um educador aberto, mas rígido e duro, diz respeito à organização pedagógica, articulada ao contexto social mais amplo.

É sua a afirmação de que

a dialética da ação pedagógica é tão grande que nenhum meio pode ter efeito positivo se toda uma série de outros meios não é posta em prática simultaneamente [...]. Em si, todo meio pode ser bom ou mau, sendo o elemento decisivo não sua ação isolada, mas a de um conjunto de meios harmoniosamente organizados (MAKARENKO, 1957, p. 258).

Isso nos faz lembrar de que nossas ações educativas, isoladamente, não fazem sentido, nem alcançam seus objetivos sociais. Para tanto, há que se retomar também a necessidade do envolvimento da família no processo, fato até hoje de difícil execução e equilíbrio. Com a publicação, em 1938, do *Livro dos Pais*, Makarenko pretendia demonstrar a importância da participação da família na escola e de como educar as crianças em tempos difíceis.

Tanto em recomendações para os pais como nas normativas escolares, a disciplina aparece como um dos aspectos essenciais para o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada estudante. Porém essa disciplina era compreendida pelo educador como um meio para que os objetivos coletivos fossem atingidos. Assim sendo, o que se buscava não era o disciplinamento imposto, mas sim o desenvolvimento da autodisciplina.

Makarenko objetivava formar os estudantes para que fossem capazes de dirigir a própria vida e também a vida do país; para tanto, a forma de organização dos trabalhos previa a divisão em pequenos grupos, de diferentes faixas etárias, que discutiam as situações escolares e escolhiam seus representantes para as reuniões mais amplas. No desenvolvimento das propostas educativas, estavam presentes aulas e atividades de música, trabalhos manuais, estudo do meio ambiente, idas ao teatro etc.

Isso aponta um desafio ainda não superado em nossa educação: nossos estudantes ainda não têm voz e nem conseguimos ainda implantar uma sistemática onde o primeiro e o último voto seja desse estudante.

## **Makarenko e EPT**

Makarenko propõe uma postura pungente para efetivar ações em favor da constituição autônoma do sujeito educando, fazendo com que este possa ter sempre consciência de sua condição no mundo e para o mundo, suscitando uma “autogestão educativa”, como sublinha Aranha (2006), ao analisar a postura pedagógica do autor soviético. Sob essa perspectiva educativa, o estudante na EPT deve ser estimulado a conhecer-se e conhecer o mundo a sua volta, para que tenha condições profissionais e pessoais de enfrentar as contradições de um mundo, predominantemente, capitalista.

Nesta leitura, o coletivo prevalece sobre o individual, a formação de um “novo homem”, que compõe uma nova sociedade, solidária e igualitária perpassa todas as relações e tipos de atividades representativas da sociedade democrática. A vida da sociedade em todas as suas manifestações deve ser a base da formação do indivíduo, a dialética das inter-relações do coletivo (FILONOV, 2010, p.19).

Neste sentido, é necessário que as ações educativas estejam permeadas de diálogo, respeito e firmeza, que haja liberdade entre os partícipes educacionais, porém, que sejam conduzidos com responsabilidade e comprometimento pelos profissionais da educação, exigindo os requisitos necessários para que o sujeito possa se desenvolver com maestria, de acordo com suas possibilidades e/ou peculiaridades e que o contexto educativo possa ser espaço de transformação de vidas.

Makarenko tece críticas às concepções idealistas de uma definição ideal de “homem”, bem como às teses funcionalistas, que procuram criar “moldes” para as personalidades de acordo com as necessidades da sociedade; segundo o educador, a “criança” não deve

ser considerada como ser genérico, enfatiza que a coletividade deve ser tomada como objeto da educação, desta forma, todas as diferentes personalidades estariam contempladas (FILONOV, 2010, p. 31).

Os atos educativos precisam ser estabelecidos com confiança, sentimento que é desenvolvido no que-fazer educacional, diante de todas as relações comuns aos sujeitos envolvidos no cotidiano educacional, para que haja, realmente, probabilidades reais de um desenvolvimento pleno e/ou integral, para que os estudantes possam atuar em seus meios sociais com protagonismo diante de todas as adversidades da vivência.

O sujeito deve aprender a participar do seu ambiente de convivência com humanidade, mas também com autonomia, sem se submeter a situações opressoras do mundo capitalista, dialogando com intrepidez, visando sempre uma participação concisa nos espaços de relações profissionais que estejam interligadas ao desenvolvimento da pessoa humana em todo o tempo, acreditando que, como humanos, há sempre possibilidades de aprender, de crescer, de entender melhor o semelhante, enfim, de conviver com harmonia entre os pares, contribuindo para a constituição de um outro modo de organização da vida social.

Segundo o autor “é preciso mostrar aos alunos que o trabalho e a vida deles são uma parte do trabalho e da vida do país” (MAKARENKO, 1985, p. 97), demonstrando a inserção na realidade de forma concreta.

O autor destinou um lugar particular ao trabalho, ligado ao estudo das bases das ciências e a uma ampla educação cívica, política e moral. A educação pelo trabalho se daria integrada ao conjunto da organização do processo educativo, crianças e adolescentes deveriam participar das formas de trabalho úteis, adaptadas às suas idades e, nesta relação, tirariam partido da riqueza das relações que determinam o desenvolvimento da personalidade (FILONOV, 2010, p. 20).

Importante contextualizarmos o momento histórico em que Makarenko tecia suas considerações. Conforme Félix, Lenine, após a revolução de 1917, tinha um projeto ousado no que se refere a educação: “transformar a Rússia de dimensões continentais e com alto índice de analfabetismo em um país de homens e mulheres instruídos intelectualmente e com consciência política latente.” A educação deveria aliar teoria e prática e pôr fim à dicotomia perpetuada por séculos (2005, p. 71).

Barato (2008), quando discorre sobre a categoria trabalho, enfatiza-o não apenas como meio de subsistência, “ganha-pão”, mas também realização que dá sentido à vida do trabalhador. O autor pontua que a separação entre concepção e execução, na divisão do trabalho, priva o trabalhador de poder. Barato ainda reforça o papel da educação e o desafio de descobrir, no interior do próprio trabalho, bases capazes de fundar uma metodologia de formação profissional.

Para construir, ou re-construir, uma pedagogia baseada em saberes do trabalho, penso que é necessário examinar duas questões importantes. A primeira é a matriz interpretativa do conhecimento, que insiste na dicotomia teoria-prática. A segunda

é a do sentido que a obra tem na organização da atividade, na constituição de atos de intenção, nos modos pelos quais o trabalhador valora o que faz, na estruturação do saber que resulta em produção, na formação de identidade e re-produção da força de trabalho (BARATO 2008 p. 7).

Saviani reforça esta dualidade quando faz uma retomada histórica do sentido e funções da educação, nos mostra o quanto a separação entre trabalho e educação é fruto da apropriação privada da terra e da divisão da nossa sociedade em classes. Segundo o autor, a educação desde então sofre uma cisão, onde uma é direcionada para a classe proprietária, centrada nas atividades intelectuais, e a outra é direcionada para a classe não proprietária, identificada como a educação dos serviços, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI 2007, p. 155).

Ciavatta (2009) também destaca o trabalho como princípio educativo, como uma característica inerente do trabalho; dessa maneira, entende-se que é possível ensinar o sujeito numa perspectiva de prepará-lo para compreender o trabalho como uma atividade humana, imprescindível para que o homem e a mulher produzam suas culturas, façam suas histórias, sejam protagonistas dos seus caminhos nos âmbitos pessoais e profissionais.

É possível relacionar esta leitura da Ciavatta (2009) com a pedagogia de Anton Makarenko sob a perspectiva de que, para os dois autores, o indivíduo deve ser preparado no âmbito educativo de maneira integral, tendo o trabalho sempre como possibilidade de intervir em seus mundos de vivência. O trabalho está para além de uma compreensão de empregabilidade, perpassando por uma discussão e/ou compreensão de produção cultural e econômica, em que o sujeito sintá-se autor de suas produções, entendendo e realizando seus afazeres a favor de objetivos claros e concisos, que contribuam para o desenvolvimento da sociedade.

Pensar na formação do sujeito na EPT é entendê-lo com um sujeito social e coletivo, que deve ser instigado a conhecer as suas possibilidades de desenvolvimento, como também compreender o seu meio social e político com criticidade (CIAVATTA 2009). O processo educacional deve primar por uma preparação científica e humanística. Nesta perspectiva, é notório que as inferências corroboram com os ideários de Makarenko, pois reforçam que os estudantes devem, sim, ser estimulados a se desenvolver de maneira ímpar academicamente, porém, precisam ser, concomitantemente, instruídos a não se esquecer de sua condição humana.

“Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa, capaz de lhe oferecer condições para a leitura do mundo (...)” (CIAVATTA, 2009). Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” (CIAVATTA, 2008). Uma formação humana que esteja centrada no desenvolvimento integral do sujeito estará contribuindo para a formulação de um cidadão crítico e participante de sua sociedade, que terá melhores e maiores condições de contribuir para o desenvolvimento de seu país.

Filonov (2010), quando nos traz as contribuições de Makarenko, pontua a irresponsabilidade do ato de estabelecer um trabalho educativo que não tenha objetivos claros. O processo educativo, sob esta perspectiva, jamais pode ser concebido sem um aspecto intencional e político, portanto, é preciso ter objetivos políticos perante suas ações. Nada pode ser neutro mediante a práxis educacional, afinal, acredita-se no processo educacional que prepare cidadãos conscientes e críticos, os quais possam atuar em seus meios sociais com brilhantismo.

Para tanto, é necessário ter planejamento, conhecer as exigências da sociedade vigente, a fim de que o educando esteja preparado para trabalhar com eficácia em seus ambientes de subsistência, respondendo aos anseios de uma preparação profissional que seja crítica. Corroborando com este pensar a autora Rehem: “para viver e produzir nesses cenários é necessário dispor de mecanismos adequados para dar hospitalidade à crítica, agir com autonomia e criatividade, sem se deixar sucumbir pelas forças vorazes da fluidez capitalista” (REHEM, 2009, p. 43).

Alcançar esses objetivos requer conhecer a sociabilidade comum ao contexto de vida dos estudantes e no qual a escola está inserida; e perpassa avaliar quais são os verdadeiros conteúdos a serem desenvolvidos, numa específica época das suas vidas, a fim de que sejam realmente importantes para o desenvolvimento integral desses sujeitos.

Acerca do processo de seleção dos conteúdos a serem aplicados aos estudantes, na perspectiva de um processo educacional integrador e transformador de vidas, têm-se as palavras de Sacristán (2000), que sublinha: “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos, a influência é recíproca” (SACRISTÁN, 2000, p. 165). É notória a necessidade de uma postura crítica por parte do docente para que haja uma formação integral, efetivada frente os estudantes da EPT; para tanto, tal criticidade precisa permear toda atmosfera da ambiência educativa.

Sacristán (2000) ainda sublinha a seguinte questão: “quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural?” (SACRISTÁN, 2000, p. 168). Acredita-se no papel revolucionário do docente, o qual pode conhecer os seus educandos, de maneira que eles sejam estimulados a se desenvolver da melhor maneira possível, perpassando as limitações comuns de seus espaços de vivência, conjecturando novas formas de ver e atuar no mundo, desencilhando espaços outrora intransponíveis, onde os conhecimentos adquiridos propiciem, além de uma mudança perante o mundo, novas caminhadas de vida.

É importante primar pelos aspectos coletivos no desenvolvimento dos atos educativos no cotidiano da escola, capacitando as pessoas para trilharem seus caminhos com maestria, só assim poderão também contribuir para a concretização de ações que façam da sociedade um lugar mais harmonioso de viver, como bem enfatiza o Mestre

Paulo Freire: “ transformando o mundo injusto e ofensivo em mundo menos odiento, em mundo mais genteficado” (2012, p. 53).

Entende-se que quanto mais os sujeitos tomam consciência de si e do mundo que os cerca, maiores serão as possibilidades de mudança de cultura, ou seja, é relevante dialogar, mostrar o mundo sob a ótica da criticidade para os estudantes, a fim de que estes tenham condições autônomas de escolher os seus caminhos e possam influenciar positivamente nas condições de vida dos seus semelhantes, contribuindo para o desenvolvimento dos seus ambientes de convivência humana.

Contudo, faz-se relevante a vigente reflexão sob a ótica de Makarenko:

a única tarefa organizativa digna da nossa época pode ser a criação de um método que, sendo comum e único, permita simultaneamente que cada personalidade independente desenvolva suas aptidões, mantenha a sua individualidade e avance pelo caminho das suas vocações (FILONOV, 2010, p. 49).

O trabalho docente, ao convergir esforços para estimular o educando a trilhar o seu caminho acadêmico com toda autonomia possível, contribui com uma atuação no mundo através de uma educação transformadora e emancipatória e essa ação perpassa atos educativos que valorizem a pessoa humana em sua singularidade, exigindo uma atitude de atendimento peculiar frente às especificidades de cada indivíduo em sala de aula.

## Considerações

Pensar na coletividade educativa sob a luz das leituras de Makarenko é proporcionar momentos de desenvolvimento aos indivíduos, fazendo com que entendam o mundo à medida em que vão se conhecendo como sujeitos desse “mundo” e aprendendo a se relacionar consigo mesmos e com os seus semelhantes. Sendo assim: “Numa coletividade bem organizada, todo o processo educativo é realizado sem esforços especiais, como uma assimilação incessante de impressões, comportamentos e relações mais sutis e diversificadas” (FILONOV, 2010, p. 53).

Filonov (2010) inspirado nas leituras de Makarenko sublinha que:

educar um ser humano significa formar nele capacidades para que possa escolher vias com perspectivas. A metodologia deste trabalho consiste em organizar novas perspectivas, em utilizar as existentes, em colocar, pouco a pouco, outras mais elevadas (FILONOV, 2010, p. 76, 77).

Evidencia-se neste contexto a relevância de ensinar com alegria, motivando sempre os estudantes a trilharem os seus caminhos acadêmicos com entusiasmo: “a vida da coletividade deve ser cheia de alegria neste sentido, não uma alegria de simples divertimento

e satisfação no dado momento, imediata, mas uma alegria provocada pelas tensões e êxito de trabalho do dia de amanhã” (FILONOV, 2010, p. 81).

Ensinar com alegria não é ter o deslumbramento de dias totalmente felizes ou a visão inocente de acreditar que tudo “são flores”, porém, é encantar-se constantemente, crendo que os atos educativos realizados com responsabilidade e comprometimento, frente ao processo de constituir conhecimentos, pode ser possível. Tendo essa esperança e trabalhando em prol do respeito pleno ao desenvolvimento do humano, tendo, assim, a certeza da alegria em disseminar conhecimentos, tendo e promovendo a premissa do respeito aos seus iguais em todo o tempo na ambiência educativa e a partir das singularidades de cada um, é enaltecer a boniteza de se viver respeitosamente em favor da coletividade.

A condução da docência nos dias atuais requer uma postura de respeito mútuo ao ser humano, sujeito do processo de ensino e aprendizagem e, para que este respeito seja propagado entre todos os indivíduos no contexto escolar, a fim de que haja condições propícias para a efetivação de uma coletividade harmoniosa, é necessário que a maneira de educar seja esperançosa, permeada de atitudes acolhedoras, ao mesmo tempo que direcione o estudante aos caminhos possíveis, um processo educativo que seja mediador de novas e úteis possibilidades, para que sua vida seja repleta de perspectivas para um crescimento concreto e feliz, e que, indubitavelmente, o indivíduo alcance seus objetivos críticos e autônomos em suas ambiências políticas, sociais e históricas.

Ao buscarmos inspiração na obra do educador Makarenko, pretendemos retomar um pouco a esperança de que este e outros autores nos auxiliem na resistência necessária que a realidade atual nos exige.

*Recebido em: 29/10/2019 e Aprovado em: 15/11/2019*

## Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARATO, Jarbas Novelino Barato. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **B.Téc.Senac**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, set/dez. 2008.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

\_\_\_\_\_. Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Periódico: Trabalho Necessário, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087> Vários acessos



- FELIX, Leiliane Aparecida Alcantara. **Antón Makarenko e a construção de uma teoria pedagógica a partir da práxis educativa**: a educação do homem socialista. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: João Luiz Gasparin. Maringá, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2847230#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2847230#). Acesso em março de 2019.
- FILONOV, G. N. **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MAKARENKO, Anton. **Obras**, v. 1-7. Moscou: Editorial Progresso, 1957.
- REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora Senac, 2009.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Art. Med, 2000.
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abril 2007.



# A educação da pessoa com deficiência visual

The education of the visually impaired person

La educación de la persona con discapacidad visual

TÂNIA MARA TRECINO\*

Universidade do Planalto Catarinense, Lages- SC, Brasil

LURDES CARON\*\*

Universidade do Planalto Catarinense, Lages- SC, Brasil

**RESUMO:** Este artigo objetiva desenvolver reflexão sobre a educação da pessoa com deficiência visual. Trata-se de pesquisa em fontes bibliográficas e em documentos a partir de autores que refletem sobre a questão. A partir de pesquisa bibliográfica descreve-se a história da educação de pessoa com deficiência visual; a caracterização e o reconhecimento da deficiência visual, bem como o desenvolvimento visual e aprendizagem e os recursos ópticos. Espera-se estar contribuindo para a inclusão escolar e a aprendizagem de deficientes visuais.

*Palavras-Chave:* Deficiente visual. Educação. Desenvolvimento visual e aprendizagem.

**ABSTRACT:** This article aims to develop reflection on the education of the visually impaired person. It is an inquiry in bibliographic sources and in documents from authors who reflect on the issue. From bibliographical research, the history of education of a visually impaired person is described; the characterization and recognition of visual impairment, as well as visual development and learning and optical

---

\* Mestranda em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense. Pedagoga, especialista em Educação Especial e inclusiva. Atua como professora do Atendimento Educacional Especializado das redes municipal e estadual de Lages- SC. *E-mail:* <taniatrecino@yahoo.com.br>.

\*\* Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Vale do Itajaí. Mestre em Teologia Prática pela Escola Superior de Teologia e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua como docente pesquisadora em Educação na Universidade do Planalto Catarinense. *E-mail:* <lurcaron@gmail.com>.

resources. It is expected to be contributing to school inclusion and learning for the visually impaired.

*Keywords:* Visually impaired. Education. Visual development and learning.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo desarrollar una reflexión sobre la educación de la persona con discapacidad visual. Se trata de una búsqueda en fuentes bibliográficas y en documentos de autores que reflexionan sobre el tema. A partir de la investigación bibliográfica se describe la historia de la educación de personas con discapacidad visual; la caracterización y el reconocimiento de la discapacidad visual, así como el desarrollo visual y el aprendizaje y los recursos ópticos. Se espera que este trabajo contribuya a la inclusión escolar y al aprendizaje de los discapacitados visuales.

*Palabras clave:* Deficiente visual. Educación. Desarrollo visual y aprendizaje.

*“Se a educação é para todos de direito natural, ela é para os cegos de direito divino<sup>1</sup> (GUADET, 1851).*

## História da educação do deficiente visual

A educação na sua história, normalmente, esteve a serviço dos interesses das sociedades constituídas e, ainda, conforme as necessidades políticas, econômicas e sociais em cada tempo histórico. Os pioneiros na educação das pessoas com deficiência visual, foram jovens estudantes de famílias ricas que, comovidos com a indiferença com que essas pessoas eram tratadas pela sociedade da época, fundaram instituições assistencialistas de caráter caridoso.

Os interesses de caráter educacional em relação às pessoas com deficiência visual surgiram por volta do século XVI, com o médico italiano Girolínia Cardono, que realizou testes de leitura com cegos por meio do tato. Peter Pontamus Fleming (cego) e o padre Lara Terzi escreveram os primeiros livros sobre a educação das pessoas cegas (BRUNO; MOTA, 2001).

Em 1771, o jovem Valentin Haüy estudioso de linguística, se propôs a fazer um trabalho com a educação das pessoas cegas, sensibilizado ao assistir uma apresentação

sinfônica desafinada de oito cegos, na feira de Santo Ovídio, em Paris, que parecia suscitar o deboche e o riso da plateia. Ele percebeu a forma desrespeitosa com que eram tratados:

Um sentimento bem diferente se apoderou de nossa alma, e concebemos logo a possibilidade de realizar com vantagem para esses infelizes os meios dos quaes eles se serviam aparentemente, e de uma maneira tão ridícula. Então dicemos connosco mesmo. Não conhece o cego os objetos pela diversidade de suas formas? Por ventura engana-se ele quanto ao valor de uma moeda? Porque não distinguiria ele um *dó* de um *sol*, um *a* de um *f*, se pudesse apalpar estes caracteres? (GUADET, 1851, p. 09).

Haüy, decidiu então dedicar-se a fundar uma instituição que promovesse a dignidade e a educação das pessoas com cegueira. Iniciou com o jovem François Le Sueur, cego de família pobre que desde criança pedia esmolas à porta de uma igreja até a idade de dezesseis anos, quando o professor Haüy o encontrou. Passou a dedicar seu tempo à adaptação de materiais táteis e à experimentação de várias técnicas de leitura com o jovem Sueur. Seus experimentos foram publicados na sociedade acadêmica, assim, ganhou notoriedade e a sociedade filantrópica de Paris lhe concedeu um auxílio financeiro para a educação de doze jovens cegos. Estava criada, então, a primeira escola para jovens cegos de Paris.

No ano de 1784, Haüy fundou o Instituto Real dos Jovens Cegos em regime de internato, mantido com as doações da Sociedade Filantrópica. Nesse instituto, os cegos manuseavam caracteres com linhas em alto relevo para a leitura de palavras e pequenos textos, que, ainda que favorecesse a adaptação à leitura, não permitia a escrita. Em 1786, publicou um livro explicando seu método: “Teste sobre a educação dos cegos”, por meio do qual exemplificava suas experiências na leitura tátil.

No ano de 1809, Louis Braille conseguiu uma bolsa de estudos no mesmo instituto, aos 10 anos de idade, pois havia ficado cego aos três anos, vítima de um acidente por um objeto pontiagudo que causou uma infecção no olho e, pouco depois, acometeu o outro olho. Louis dedicou-se avidamente aos estudos, gostava de música clássica, tornou-se um excelente pianista, e mais tarde o talentoso organista de *Notre Dame des Champs*.

Em 1829, Louis Braille, aluno do Instituto de Cegos de Paris, criou o sistema de leitura e escrita tátil, por meio da utilização de seis pontos em relevo. Louis tomou conhecimento sobre a invenção de Charles Barbier, um oficial de artilharia que passava muito tempo na frente de batalha necessitava escrever e ler mensagens que recebia e enviava durante as noites, utilizando uma lamparina; no entanto isso poderia indicar seu local e expor ao fogo do inimigo. Por isso, Barbier criou um código representado por seis pontos salientes numa folha de papel, para poder se comunicar silenciosamente sem o auxílio da luz, alfabeto que se chamava sonografia. A partir desse modelo inventado por Barbier, Louis adaptou o método para a leitura e escrita tátil, o braille. O Sistema Braille é um marco de grande importância na história da educação do educando com deficiência visual, pois facilitou às pessoas cegas o acesso ao conhecimento.

No Brasil, em 1854, foi fundada a primeira escola para cegos da América do Sul, pelo então imperador D. Pedro II, denominada de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. A iniciativa da criação do instituto foi de um adolescente chamado José Álvares de Azevedo, cego de nascença, inteligente e filho de uma família abastada do Rio de Janeiro. O jovem foi enviado à França, aos 10 anos de idade, para estudar no Real Instituto de Cegos de Paris. Nessa escola ele teve contato com o Sistema Braille.

Quando voltou ao Brasil, José dedicou-se a divulgar o braille e a lutar pela criação de uma escola como a que havia estudado em Paris. Como fazia parte da Corte, chegou a fazer palestras nas casas de família e nos salões imperiais, escreveu e publicou artigos nos jornais da época, e passou a ministrar aulas para outros cegos, ajudando-os a ler e escrever. Assim, José Álvarez de Azevedo, além de ser o pioneiro a introduzir o braille no Brasil, também foi o primeiro cego a se tornar professor no País.

Foi professor da filha de um notável médico da Corte Imperial, o Dr. Francisco Xavier Sigaud, e por meio dele o jovem professor, Álvares de Azevedo, conseguiu uma audiência com o Imperador D. Pedro II, que ficou impressionado e sensibilizado com a demonstração do Sistema Braille. Assim, em 17 de setembro de 1854, D. Pedro II inaugurou o Instituto de Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro. Lamentavelmente, o ato de inauguração ocorreu sem a presença do jovem José, que brilhantemente lutou pela educação das pessoas cegas, pois ele faleceu vítima de tuberculose aos 20 anos de idade.

Por sua notória contribuição para a inclusão social das pessoas cegas no Brasil, José Álvares de Azevedo recebeu o título de “Patrono da Educação de Cegos no Brasil”, e o dia de seu aniversário, 8 de abril, é declarado oficialmente Dia Nacional do Braille.

Com o movimento da República, a escola mudou a denominação para Instituto dos Meninos Cegos e, tempos depois, Instituto Nacional dos Cegos. O militar, engenheiro e professor Benjamin Constant passou longos anos à frente do Instituto Nacional de Cegos, e quando faleceu, em 1891, foi homenageado pelo governo da recém proclamada República, passando a instituição a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), que permanece até hoje.

O IBC é atualmente um centro de referência, em nível nacional e internacional, para as questões que envolvem a deficiência visual, além do trabalho de reabilitação das pessoas que perderam a visão ou que apresentam baixa visão. Atua também na capacitação de professores e profissionais de todo o País. Ao longo do tempo, firmou-se como centro de estudos e pesquisas médicas na área da oftalmologia, com programas de residência médica considerado um dos melhores do Brasil. Além de prestar atendimento à população, por meio de exames, consultas e cirurgias em oftalmologia, o instituto é comprometido com a divulgação dos trabalhos acadêmicos, edição e impressão de livros, periódicos e materiais em braille, possuindo um acervo de publicações científicas na área.

Como centro de referência, o IBC passou a realizar atendimentos às pessoas que possuíam algum resíduo visual e, em 1950, foram criadas as Classes de Conservação da

Visão (CCV) de 1ª a 4ª séries<sup>2</sup>, nas quais os estudantes com baixa visão aprendiam com professores videntes, utilizando recursos de ampliação, iluminação e contraste de cores, de modo a preservarem o resíduo visual. Também lhes era ensinado o braille, e quando passavam para o ginásio<sup>3</sup> as turmas ficavam mistas entre baixa visão e cegos.

Em 1926, outras iniciativas de educação para as pessoas com deficiência visual começaram a surgir; em São Paulo foram criados os atendimentos especializados na área da visão, com a Escola Profissional para Cegos, passando mais tarde a chamar-se Instituto Padre Chico, em homenagem ao monsenhor Francisco de Paula Rodrigues. Segundo Mazzota, (2011), para a construção do Instituto de Cegos, no Alto do Ipiranga, o conde José Vicente de Azevedo fez doação de uma grande área de terra. Ainda, segundo Mazzotta (2011), as primeiras atividades nesse Instituto, foram orientadas pelo professor cego Mauro Mantagna, que era professor aposentado do Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano, surge o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte, Minas Gerais, e em 1933, em Salvador, na Bahia, o Instituto de Cegos da Bahia. Os princípios básicos dessas instituições eram a educação básica, a formação profissional e a integração do cego na sociedade.

Foi em São Paulo, na década de 50, que iniciaram as primeiras tentativas de inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino regular. Também no Rio de Janeiro e na Bahia, foram criadas escolas de referência na visão, como a Escola Estadual Getúlio Vargas e o ICEIA.

No ano de 1946, foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), com o objetivo principal de produzir livros e materiais em braille. Fundada pela educadora Dorina de Gouvea Nowil, que ficou cega aos 17 anos, vítima de uma infecção ocular. Preocupada com a educação e a inclusão das pessoas com deficiência visual na sociedade, ela conseguiu convencer a direção da escola Caetano de Campos, onde cursava o magistério, a criar o primeiro curso de especialização de professores para o ensino de cegos. Os livros em braille eram raríssimos e ao formar-se professora Dorina viajou para os Estados Unidos para participar de um curso de especialização na área da deficiência visual, na Universidade de Colúmbia, com a intenção de trazer novos materiais para o País.

Quando retornou ao Brasil, dedicou-se à produção de livros em braille, criando uma editora que hoje produz mais de 80% dos livros do Ministério da Educação para os deficientes visuais. Em 1961, Dorina foi responsável pela criação do Departamento de Educação Especial para Cegos em São Paulo. Além de lutar para a implantação de leis que assegurassem o direito a educação das pessoas com deficiência visual, participou da criação do primeiro órgão nacional de educação de cegos no Brasil, em Brasília pelo Ministério da Educação. Em 1979 foi eleita presidente do Conselho Mundial dos Cegos, e da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada por ela, e que passou a ser denominada Fundação Dorina Nowil em sua homenagem.

Hoje, novas tecnologias acompanham os avanços na educação e alfabetização da pessoa com deficiência visual; esses recursos viabilizam possibilidades reais de inclusão, por meio de *softwares*, leitores de comando de voz, *mouse* óptico, sensores de leitura através dos dedos, teclado ampliado, teclado em braile, entre outros.

Na década de 1970, a educação especial ganhou notoriedade pelos movimentos em defesa dos direitos das minorias. Nessa perspectiva, em 1975, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Dentre os direitos assegurados, no Artigo 6º sobre a educação, destaca:

As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social (BRASIL, 1975, p. 02).

Em 1971, a Lei nº 5.692, que fixou as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º grau, assegurava: “[...] tratamento especial para os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (BRASIL, 1971)”. Percebemos a intenção do atendimento especializado, no entanto, a Lei ainda não regulamentava como se daria a integração dos estudantes com deficiências no ensino regular.

Com o objetivo de promover a expansão e melhoria do atendimento aos “excepcionais” em todo território nacional, foi criado, pelo Ministério da Educação, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), por meio do Decreto nº 72.425, no ano de 1973. Em Santa Catarina, no ano de 1977, a FCEE, juntamente com o Cenesp, elaborou e executou um projeto de implantação das classes especiais nas escolas de ensino regular, com o objetivo geral de: “[...] atender alunos deficientes mentais educáveis em classes especiais nos estabelecimentos da rede oficial de ensino (FCEE, S/D)”. Para os estudantes com deficiências sensoriais foram criadas as salas de multimeios, posteriormente denominadas como salas de recursos multifuncionais.

Em 1985, o Decreto Presidencial nº 91.872, propôs a transformação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) em Secretaria de Educação Especial (Sesp); entre mudanças políticas e sociais, em 1992 a sigla passou a ser Seesp, com a mesma denominação. Em Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação (SED), “em 1987, constatou que aproximadamente 200.000 crianças em idade escolar não tinham acesso à escola”. Assim, a SED, percebendo o grande número de crianças sem acesso à escola, “desencadeou o estabelecimento do Plano de Ação da SED para o quadriênio 1988–1991”, com o objetivo de garantir a escolarização básica para todas as crianças (SC/SED, 2006, p. 12). Nesse plano estabeleceu cinco diretrizes para o atendimento dos educandos com deficiência:



Acesso ao ensino regular de educandos com deficiência, assegurado pela matrícula compulsória; Permanência mediante a expansão das modalidades alternativas de atendimento (salas de recursos, salas de apoio pedagógico e salas de atendimento alternativo para deficientes mentais nas localidades onde não houvesse escolas especiais); Descentralização administrativa com a implementação das equipes regionais de educação especial; Reorganização curricular para a elaboração da proposta curricular do Estado; Pesquisa e extensão para a capacitação de educadores e desenvolvimento de ajudas técnicas (SANTA CATARINA – SED/FCEE, 2006, p. 13).

Na década de 90, novos paradigmas começaram a serem traçados com vistas à garantia de direitos e respeito à diversidade e cidadania das pessoas com deficiência, resultando em movimentos sociais para a inclusão, evidenciados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990. Nessa Declaração, os países assumem um novo compromisso com a educação: “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (BRASIL, 2004a, p. 15).

Com o movimento da luta em defesa dos direitos humanos, em 1994, em Salamanca, na Espanha, foi realizada a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, cuja principal diretriz estava voltada aos princípios, política e prática da educação especial.

No ano de 2003, o MEC implanta o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas à transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, promovendo a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para “assegurar aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, as condições para ter acesso e permanência na escola, desenvolvendo as suas potencialidades em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, na perspectiva de construir uma educação inclusiva” (BRASIL, MEC – SEE, 2005, p. 21).

Nos marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é publicado, em 2004, o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de “disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2005, p. 15).

Esse mesmo documento traz a promulgação do Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, onde o Brasil se propõe a executar e cumprir todas as recomendações para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência.

O estado de Santa Catarina conta com o Serviço de Reabilitação Visual e Adaptação de Prótese Ocular da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), que funciona no campus da Instituição, em São José, na grande Florianópolis e, desde 2017, atende pessoas encaminhadas pelo Sistema Único de Saúde, por meio de convênio com a Secretaria de Estado da Saúde (SES). O serviço é desenvolvido por uma equipe multidisciplinar de

profissionais especializados, como oftalmologistas, especialistas em baixa visão, optometrista, assistente social, psicólogo e professores especialistas em reabilitação visual, avaliação funcional da visão e orientação e mobilidade<sup>5</sup>.

## Caracterização da deficiência visual

A definição dos conceitos na deficiência visual apresenta diferentes denominações, dessa forma percebemos as dificuldades de comunicação entre os profissionais, estudantes e os serviços de reabilitação da visão. A utilização de uma linguagem única permitiria a universalização do atendimento, nortearia os estudos e o levantamento de dados em variadas regiões do País.

A pessoa com deficiência visual é aquela que tem baixa visão ou é cega. Segundo Bruno (2009, p. 35) a partir da avaliação funcional da visão do ponto de vista educacional, ) pessoas cegas, são as que apresentam “desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz”, cujo processo de aprendizagem se fará por meio da integração dos sentidos: tátil- sinestésico- auditivo-olfativo-gustativo, utilizando o Sistema Braille como principal meio de leitura e escrita.

Ainda segundo Bruno, (2009, p. 34), pessoas com baixa visão são as que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. O processo educativo se desenvolverá por meios visuais, ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos.

De acordo com o documento *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual MEC/SEESP* (2001), considera-se baixa visão ou visão sub-normal a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, dificuldades de adaptação à luz e ao escuro e para a percepção de cores, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho individual da pessoa.

Na abordagem educacional, a verificação de que estudantes com o mesmo grau de acuidade apresentam diferentes níveis de desempenho visual nos mostra que os estudos de Bruno (2009) enfatizam a necessidade de uma avaliação funcional da visão, pela observação mais abrangente que contemplasse, além do funcionamento visual, os aspectos pedagógicos.

Nessa perspectiva, a avaliação funcional da visão passou a configurar como o estudo do desempenho visual do estudante em todas as atividades diárias; para Bruno (2009) essa avaliação revela dados qualitativos de observação informal sobre o nível de desenvolvimento visual do estudante; o uso funcional da visão residual para atividades educacionais, de vida diária, orientação e mobilidade; a necessidade de adaptação à luz e aos contrastes; a adaptação de recursos ópticos, não-ópticos e equipamentos de tecnologia.

É importante destacar que a avaliação funcional da visão deve ser realizada o mais cedo possível, para que a criança possa ter condições para o desenvolvimento humano e conseqüentemente um melhor desempenho visual. Essa avaliação é feita pelo médico oftalmologista, que orienta do ponto de vista clínico o professor especialista na deficiência visual, que fará a avaliação no contexto educacional.

Da mesma forma, a relevância da avaliação é destacada pelo Programa de Capacitação de Professores na Deficiência Visual, do Ministério da Educação:

A avaliação funcional realizada pelo pedagogo especializado é de fundamental importância para o diagnóstico e conduta oftalmológica porque, além de conter dados de observação do desempenho visual da criança em termos práticos e qualitativos, informa o nível de desenvolvimento global e principalmente, como a criança utiliza a visão residual para integração com as pessoas e com o mundo que a cerca (BRUNO; MOTA, 2009, p. 54).

Avaliar estudantes com deficiência visual, principalmente aqueles que possuem baixa visão, é uma tarefa que exige competência técnica: para compreender o processo de interação, de comunicação, das habilidades, das dificuldades para aprendizagem, considerando as necessidades educacionais específicas desses estudantes.

## **Reconhecimento da deficiência visual na escola**

Identificar os estudantes com deficiência visual nas escolas nem sempre é uma tarefa fácil, principalmente na baixa visão, pois os próprios estudantes muitas vezes omitem informações para serem “iguais” aos demais colegas. Não que a diferença na acuidade visual possa lhes trazer incapacitações, mas no sentido de se sentirem aceitos. Sendo assim, cabe ao professor a sensibilidade e o olhar aguçado sobre os alunos; para isso, a formação continuada é de grande valia, pois oportuniza espaços de troca de experiências, de formação técnica para a utilização dos recursos ópticos e de construção de saberes inclusivos.

A cegueira é mais fácil de ser percebida em relação à baixa visão e em geral é detectada mais cedo; esse diagnóstico, quanto mais precoce for, pode ser determinante no desenvolvimento global da criança. Ao começar na educação infantil, a observação é elemento importante para a identificação das dificuldades visuais. É no espaço da sala de aula que os professores podem observar sintomas, posturas, comportamentos e necessidades da criança, que podem ser indicativos de alguma deficiência na visão, sendo necessário o encaminhamento ao médico oftalmologista e ao atendimento educacional especializado (AEE).

Dentre os sinais, os mais comuns são: dores de cabeça, fechamento dos olhos para visualização, tonturas, sensibilidade à luz, franzimento da testa, piscar continuamente, visão dupla e/ou embaçada, lacrimejamento, dor e lacrimejamento nos olhos.

Quanto ao comportamento do estudante com deficiência visual, podemos perceber que levanta várias vezes da cadeira, apresenta dificuldade para distinguir cores, inclinação do corpo sobre a mesa durante a leitura, aperta e esfrega os olhos, dificuldade para seguimento de objetos, desatenção, falta de interesse, inquietação, irritabilidade, dificuldade para ler e escrever, dificuldades para escrever dentro dos espaços da pauta do caderno, entre outros.

Esses sintomas e comportamentos podem ser mal interpretados pelos professores por desconhecimento sobre a deficiência visual. O estudante pode ser considerado preguiçoso ou desinteressado, quando de fato não consegue ter uma qualidade visual que possibilite realizar as atividades escolares.

Muitas vezes o estudante somente apresenta um erro de refração, que pode ser corrigido facilmente com óculos prescritos pelo médico oftalmologista; no entanto, o estudante com baixa visão precisará de outros recursos ópticos para a aprendizagem, pois o uso de óculos não corrigirá a dificuldade visual.

## Desenvolvimento visual e aprendizagem

A chegada de um estudante com deficiência visual na escola pode ocasionar preocupações dos professores e gerar angústia. Acolhê-lo com carinho e atenção são os primeiros passos para o planejamento das atividades escolares. Para Gasparetto (2010, p. 347):

a baixa visão gera preocupações e desafios aos educadores que buscam obter o melhor desempenho visual dos alunos com baixa visão por meio do uso de recursos de tecnologia assistiva, sejam eles ópticos, não ópticos e educacionais, de modo a melhorar o desempenho visual na escola e fora dela.

A baixa visão exige adaptações e recursos que auxiliem o estudante no processo do ensino e da aprendizagem, ao mesmo tempo que estimulem o uso funcional do resíduo visual. Para Otalara *et al.*, 2008, p. 217, “No mercado brasileiro, as tecnologias assistivas para deficientes visuais são insuficientes para atender as reais necessidades dessas pessoas”. O Brasil ainda tem muito a aprimorar. Segundo Otalara *et al.* (2008), dos recursos que tem disponível para deficientes visuais, como máquinas de braille, regletes, bengalas, lupas e *softwares* são recursos na maioria não desenvolvidos no Brasil e de alto custo para a aquisição.

Além da ausência de recursos didáticos para trabalhar com deficientes visuais, outra dificuldade é a ausência de formação de professores. Assim, na formação continuada, os professores precisam conhecer todos os recursos que podem melhorar o desempenho no cotidiano escolar de todos os estudantes, inclusive os com deficiência visual.

No decreto nº 5.296 de 2004, que estabelece as normas e critérios para a acessibilidades, encontramos o termo “ajudas técnicas” designadas como

produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004).

Nesse grupo de ajudas técnicas, estão os auxílios para a baixa visão, classificados como recursos ópticos e recursos não ópticos e eletrônicos. Além desses recursos, há a necessidade de adaptações no currículo, adequações metodológicas e didáticas. Portanto, é necessária uma mudança no trabalho pedagógico, na busca de proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante com deficiência visual.

### **Considerações finais**

Muitos são os desafios e compromissos de todos os envolvidos nas questões da deficiência visual, e há necessidade de ampliar conhecimentos e ações que possibilitem às pessoas com essa deficiência o acesso ao saber.

No mercado brasileiro, as tecnologias assistivas para deficientes visuais, ainda hoje, são insuficientes para atender as necessidades das pessoas com deficiência visual. Para o trabalho pedagógico no cotidiano da sala de aula, objetivando a inclusão de deficientes visuais, é de suma importância investir em políticas públicas para a efetiva formação de professores.

Nosso desejo é contribuir para o ensino e a aprendizagem do estudante com deficiência visual, garantindo os recursos e adaptações necessárias para o desenvolvimento da sua aprendizagem. Esse papel é de todos: governo, família, escola e sociedade.

*Aceito em: 13/02/2019 e Aprovado em: 25/11/2019*

### **Notas**

- 1 Foram mantidos os termos gramaticais do autor.
- 2 Termo utilizado na época para referir-se ao ensino por séries.
- 3 Idem.
- 4 Termo utilizado na época para referir-se às pessoas com deficiência intelectual.
- 5 <http://www.sc.gov.br/index.php/noticias/temas/saude/servico-de-reabilitacao-visual-da-fundacao-catarinense-de-educacao-especial-volta-a-atender-pacientes-do-sus>. Acesso em 20/02/2019.

## Referências

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT/MEC. Divisão de Pesquisa. **Documentação e Informação**, v.1, n.1, Rio de Janeiro: DDI, 1995. Disponível em: <[http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin\\_constant/2016/edicao-especial-05-novembro/bc-ed-especial2016.pdf](http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2016/edicao-especial-05-novembro/bc-ed-especial2016.pdf)>. Acesso em 03 de set. de 2018.

BRASIL. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, em 09/12/75. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso em: 12 de out. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Ordinária nº 4394 de 20 de novembro de 1969**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-4394-1969-santa-catarina-dispoe-sobre-o-sistema-estadual-de-ensino-de-santa-catarina>. Acesso em: 24 de setembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, SEE – Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em 13 de set. de 2018>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: v. 1: a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político – Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ Secretaria de Educação Especial**. – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRUNO, M.M.G.; MOTA, M.G.B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 1** fascículos I – II – III. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRUNO, Marilda M. G. **Avaliação educacional de alunos com Baixa Visão e Múltipla deficiência na Educação infantil**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2009.

FCEE. **FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. História da Educação Especial**. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/institucional/sobre-a-fcee/historia#d-eacute-cada-de-1970-e-os-movimentos-internacionais>>. Acesso em: 13 de set. de 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GASPARETTO, M. E. R. F. **Orientações ao Professor e à Comunidade Escolar referentes ao Aluno com Baixa Visão**. In: SAMPAIO, M. W. *et al.* (Org.). **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, Guanabara Koogan, 2010, p.347-360.

MAZZOTTA, Marcos, J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUADET, J. **O Instituto dos Meninos Cegos de Paris, sua História e seu Methodo de Ensino**. Tradução de José Álvares de Azevedo. Acervo Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Typographia de F. de Paula Brito. Rio de Janeiro:1851. <[Http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_obrasgerais/drg1464351/drg1464351.html#page/2/mode/1up](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasgerais/drg1464351/drg1464351.html#page/2/mode/1up)>. Acesso em: 13 de set. de 2018.

INSTITUT NATIONAL DES JEUNES AVEUGLES. **Histoire - Valentin Haiüy**. 1745-1822. Disponível em: <<http://www.inja.fr/Default/valentin-haüy.aspx>>. Acesso em 03 de set. de 2018.

OTALARA, Picoli Aline, LOPES, Deisy Piedade Munhoz, STEIN-BARANA, e MORENO, Leandro Xavier. **PROVER: Tecnologias assistivas voltadas para pessoas cegas ou com baixa visão subnormal – entre o que se espera e o que se encontra**, 2008, p. 217-234.. IN: ALMEIDA, Maria Amélia, MENDES, Encéia Gonçalves e HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. *Temas de Educação Especial: deficiências sensoriais e deficiência mental*. Araraquara – SP: Junqueira&Marin; Brasília – DF: CAPES – PROESP, 2008.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**: Coordenador Sergio Otavio Bassetti - São José: FCEE, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Tania/Downloads/Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial.pdf>. Acesso em: 02 de out. de 2018.

SANTA CATARINA. **O Serviço de Reabilitação Visual e Adaptação de Prótese Ocular da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)**. 31 de julho de 2017 atualizado em 01 de agosto de 2017. <http://www.sc.gov.br/index.php/noticias/temas/saude/servico-de-reabilitacao-visual-da-fundacao-catarinense-de-educacao-especial-volta-a-atender-pacientes-do-sus>. Acesso em 20/02/2019.

TOMÉ, Dolores. **A infocomunicação em harmonia com a musicografia braille: proposta de plataforma digital inclusiva**. Tese (Programa Doutoral de Informação e comunicação em Plataformas Digitais) - Faculdade de Letras Universidade do Porto. Portugal, 2016.





# **Prática docente em Ciências naturais no EF:** *caracterização e recursos didáticos*

**Teaching practices in Natural Sciences at the Elementary School:**  
*characterization and didactic resources*

**Práctica docente em ciencias naturales en la educación primaria:**  
*caracterización y recursos didáticos*

**CAIO VELOSO\***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Codó- MA, Brasil.

**JOSÉ AUGUSTO DE CARVALHO MENDES SOBRINHO\*\***

Universidade Federal do Piauí, Teresina- PI, Brasil.

**RESUMO:** O presente estudo objetivou caracterizar a prática docente em ciências naturais para os anos finais do ensino fundamental, bem como discutir a utilização dos recursos didáticos nas aulas de ciências. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva que envolveu dez professores de ciências naturais que atuam nos anos finais do ensino fundamental, em cinco escolas públicas de Teresina-PI. Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais semiestruturadas. O texto direciona para uma análise da prática docente em ciências naturais na contemporaneidade e evidencia que, apesar dos constantes avanços da ciência e da tecnologia, o ensino de ciências permanece, muitas vezes, restrito a aulas expositivas com o uso em demasia do livro didático.

*Palavras-chave:* Prática docente. Ensino de ciências. Recursos didáticos.

---

\* Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Mestre em Educação, Licenciado em Ciências Biológicas e em Pedagogia. Docente no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e Coordenador da Pós-graduação Lato sensu em Ensino de Ciências e Matemática (IFMA/Campus Codó). *E-mail:* <caioveloso\_3@hotmail.com>.

\*\* Possui Licenciatura Plena em Ciências/Física pela Universidade Federal do Piauí. Mestre em Ciência e Tecnologia Nuclear pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal do Piauí. *E-mail:* <jacm@hotmail.com>.

**ABSTRACT:** This study aimed to characterize the teaching practice in natural sciences for the final years of elementary school, as well as to discuss the use of didactic resources in science classes. This is a qualitative descriptive research that involved ten natural science teachers who work in the final years of elementary school, in five public schools in Teresina-PI. Data were collected through semi-structured individual interviews. The text leads to an analysis of teaching practice in natural sciences in contemporary times and shows that, despite the constant advances in science and technology, science teaching often remains restricted to expository lessons with the excessive use of textbooks.

*Keywords:* Teaching practice. Science teaching. Teaching resources.

**RESUMEN:** Este estudio tuvo como objetivo caracterizar la práctica docente en ciencias naturales para los años finales de la educación básica, bien como discutir el uso de recursos didácticos en las clases de ciencias. Esta es una investigación descriptiva cualitativa que involucró a diez maestros de ciencias naturales que trabajan en los últimos años de la enseñanza básica, en cinco escuelas públicas de Teresina-PI. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas individuales semiestructuradas. El texto conduce a un análisis de la práctica docente en ciencias naturales en la contemporaneidad y muestra que, a pesar de los constantes avances de la ciencia y de la tecnología, la enseñanza de las ciencias sigue, a menudo, restringida a clases expositivas, y con el uso excesivo del libro didáctico.

*Palabras clave:* Práctica docente. Enseñanza de las ciencias. Recursos didácticos.

## Introdução

**P**ara uma considerável parcela dos educandos, a aprendizagem de ciências naturais, enquanto componente curricular, reduz-se à memorização de conceitos, havendo pouca ou nenhuma referência às suas experiências cotidianas. Esse fato está diretamente relacionado à prática docente do professor de ciências.

Compreendemos a prática docente como a ação do professor no âmbito da sala de aula (SOUZA, 2009). Esta prática caracteriza-se pela sua sistematização, intencionalidade, e abrange um conjunto de métodos e técnicas que visam à apropriação do conhecimento pelo aluno, possibilitando a sua formação intelectual, ética e moral.

No que tange ao professor de ciências naturais, em especial dos anos finais do ensino fundamental, a prática docente, muitas vezes, é marcada pela memorização de conceitos, como se a ciência fosse estanque. A repetição de exercícios e o uso excessivo do livro didático podem ser visualizados nas aulas, mesmo diante das inúmeras modificações que o ensino tem passado, ao longo das últimas décadas, em nosso país.

Contudo, defendemos que, ao desenvolver a sua prática docente, o professor de ciências naturais precisa ter clareza do papel e da função social da ciência. Deste modo, é possível estabelecer objetivos sobre o que se pretende e o que se deseja que os alunos desenvolvam. Dependendo de tais objetivos, poderá auxiliar na formação de indivíduos transformadores e críticos, em vez de, simplesmente, seres passivos e sem condições de atuar em um nível de consciência crítica e participativa na sociedade.

Assim, a partir do pressuposto de que a prática docente influencia diretamente no ensino-aprendizagem de ciências naturais, buscamos, por meio da análise das falas dos próprios professores, caracterizá-la nos anos finais do ensino fundamental, bem como discutir a utilização dos recursos didáticos nas aulas de ciências.

Trata-se de pesquisa qualitativa descritiva, embasada nos fundamentos teóricos de autores que discutem a prática docente em ciências naturais, tais como Carvalho e Gil-Pérez (2011), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), Krasilchik (2009), Mendes Sobrinho (2014), dentre outros. Utilizamos também como aporte teórico, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (DCMT), cidade lócus da pesquisa.

Com o intuito de atender aos objetivos traçados e sistematizar o estudo, estruturamos o texto em seis seções. Na introdução, contextualizamos a temática e apresentamos os objetivos da investigação. Em seguida, apresentamos uma breve revisão de literatura acerca da temática. Na terceira seção, explicitamos a metodologia da pesquisa empírica, caracterizando-a, revelando o lócus do estudo, partícipes, instrumentos de coleta de dados, além dos procedimentos de coleta e análise das informações. Posteriormente, nas seções quatro e cinco, discutimos a prática docente em ciências naturais e a utilização dos recursos didáticos à luz das falas dos partícipes e dos teóricos que trabalham o objeto. Por fim, apresentamos algumas considerações finais, com base nas discussões realizadas.

## **A prática docente em ciências naturais e a formação do professor**

O professor de ciências naturais, na prática docente, deve direcionar o seu trabalho de modo a propor aos alunos situações que os estimulem a refletir para buscar a resolução de problemas cotidianos, permitindo-os perceber que as ciências naturais fazem parte de suas vidas e que os conhecimentos acerca dessa área do conhecimento favorecem a vida em sociedade.

Nessa perspectiva, Leite (2014) defende que a prática docente em ciências naturais deve ser permeada pelas intensas relações científicas e tecnológicas, pois a sociedade está imersa em contextos que envolvem tecnologia, informação e conhecimento.

Todavia, mesmo com as diversas mudanças de paradigmas nas quais o ensino de ciências foi e vem sendo submetido, ainda observamos muitas práticas centradas na reprodução do conhecimento. A 'transmissão' de informações, a utilização excessiva do livro didático, a dissociação entre teoria e prática e a avaliação da aprendizagem pontual, infelizmente, ainda podem ser notados facilmente nas aulas de ciências do ensino fundamental.

Sasseron e Carvalho (2011) afirmam que em alguns momentos históricos, o ensino de ciências objetivava a produção cada vez maior de novos conhecimentos sobre o mundo natural e a criação de novas tecnologias. Contudo, tendo em vista que esse ensino tomou a dimensão de aulas de transmissão dogmática de conceitos e teorias, dificultou-se a realização de discussões que permitissem entender como a ciência e seus significados são construídos.

Destarte, é necessário que a prática docente em ciências naturais seja direcionada a facilitar para o aluno a compreensão do que é ciência, como ela é construída e sua aplicabilidade. As práticas docentes tradicionais baseadas na 'transmissão' de conteúdo sem a preocupação com a contextualização, que vá da origem à aplicabilidade de determinada temática, dificultam a aprendizagem e ainda fazem com que os alunos não gostem da disciplina.

Partindo do pressuposto de que a prática docente está intimamente relacionada com a formação dos educadores, para alterar a conjuntura apresentada anteriormente, faz-se necessária a realização de uma análise crítica acerca da formação inicial e continuada do professor de ciências naturais.

Ainda é muito comum a forte presença de características da racionalidade técnica na formação de professores. Para Schön (1995), a racionalidade técnica é limitada e não corresponde aos problemas que a prática docente exige. Ela dissocia teoria e prática, de modo a considerar o desenvolvimento prioritário de habilidades e competências técnicas e formação teórica específica, o que leva a crer que para ser um bom professor basta ter o domínio dos conhecimentos específicos de conteúdo.

Uma formação docente embasada na racionalidade técnica não dá espaço para a discussão mais direcionada acerca da ciência, da sua epistemologia e do seu papel na sociedade. Como consequência, essas lacunas formativas irão influenciar decisivamente a prática docente no contexto da sala de aula, contribuindo para uma mecanização do ensino, que acaba focado na memorização de conceitos.

Atualmente, busca-se, visando à solução dessa problemática, uma formação focada no paradigma do professor reflexivo. Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas.

O paradigma do professor reflexivo traz consigo importante contribuição para a formação de professores, pois busca investir e valorizar o desenvolvimento dos saberes

docentes, considerando esses profissionais como intelectuais, capazes de produzir conhecimento. Além disso, favorece positivamente o desenvolvimento de novas práticas docentes que propiciam o desenvolvimento do ensino de ciências naturais.

Quando falamos em professor reflexivo, estamos fazendo referência ao conceito de professor reflexivo e não ao ato de refletir que é inerente a todo ser humano. Assim, Pimenta (2012), embasada em Dewey, defende a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta.

Ainda observamos, na atualidade, práticas docentes voltadas para o ensino de ciências naturais caracterizadas pela desarticulação dos conteúdos científicos com a realidade cotidiana dos alunos. Aulas descontextualizadas, acríticas, sem vínculo com a vida e com as situações singulares do dia a dia dos estudantes, com o predomínio de expositivas e do uso excessivo do livro didático como recurso. Em muitas escolas, a falta de laboratório de ciências intensifica o problema, priorizando a teoria sobre a prática, sem processos de reflexão e tomada de consciência crítica pelos professores a respeito dessas práticas.

A partir disso, Leite (2014) afirma que o uso da reflexividade nas práticas docentes, especialmente no ensino de ciências naturais, contribui para que o professor se torne mais autônomo, busque uma prática emancipatória e leve seus alunos a compreender e incorporar a ciência e seus conhecimentos enquanto cultura, favorecendo sua formação crítica.

É importante ressaltar que a prática docente em ciências naturais na contemporaneidade está permeada de desafios que exigem cada vez mais dos professores competências, saberes e conhecimentos para que possam atuar de modo significativo em sala de aula.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) compreendem que o professor de ciências naturais precisa, inquestionavelmente, ter o domínio das teorias científicas e de suas vinculações com a tecnologia. Entretanto, ressaltam que essa característica não é suficiente para um adequado desempenho docente. Para eles, a atuação profissional dos professores de ciências exige ainda um conjunto de saberes e práticas que não podem ser resumidos ao domínio dos procedimentos, conceituações, modelos e teorias científicas.

Ensinar ciências naturais é bastante complexo e, por isso, exige do professor uma prática docente que vise à aprendizagem do aluno. Freire (1996) afirma que o educador tem o dever de, na prática docente, fortalecer a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Assim, na prática docente, o professor deve ter em mente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção/construção. Soares (2010, p. 156) esclarece, então, que a prática docente

[...] precisa promover uma aprendizagem condizente com o conhecimento científico e tecnológico, não dissociando o ensinar do aprender. Desse modo, mediante as ideias apresentadas pelos autores que dialogaram conosco sobre a problemática em pauta, entendemos que o perfil docente que se insere nesse contexto é o do professor como agente social, que se desenvolve no seio de uma educação crítica e emancipadora.

Assim, considerando toda essa complexidade, é necessário que o professor tenha bastante cuidado para que as diversas temáticas das ciências naturais não sejam trabalhadas de forma fragmentada, desinteressante ou pouco compreensível. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências Naturais,

Os temas devem ser flexíveis o suficiente para abrigar a curiosidade e as dúvidas dos estudantes, proporcionando a sistematização dos diferentes conteúdos e seu desenvolvimento histórico, conforme as características e necessidades das classes de alunos (BRASIL, 1998, p. 28).

É importante, portanto, que o ensino de ciências naturais envolva metodologias diversificadas e que o docente tenha consigo a ideia de que deve ser um facilitador da aprendizagem, compreendendo que a sua prática tem um papel decisivo nesse contexto.

Além disso, a BNCC propõe, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, assegurar aos alunos do ensino fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica (BRASIL, 2017).

Nesse ínterim, a articulação do ensino de ciências naturais balizada no acesso aos mais diversificados conhecimentos científicos e nos procedimentos de investigação pode ser facilitada quando, no âmbito da prática docente, priorize-se a diversificação das estratégias de aprender e ensinar e dos recursos didáticos, de modo que a curiosidade e os conhecimentos prévios dos alunos sejam sempre considerados.

## **Delineamento metodológico da pesquisa**

Para a realização deste estudo, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa descritiva, uma vez que, segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 70),

O seu valor baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição. As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis.

Neste âmbito, entendemos que a pesquisa qualitativa descritiva seria eficaz para caracterizar as práticas docentes do professor de ciências naturais dos anos finais do ensino fundamental, bem como para propor discussões acerca dos recursos didáticos utilizados nas aulas de ciências.

Em relação ao lócus, a pesquisa foi desenvolvida em cinco escolas públicas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, localizadas na zona urbana do município de Teresina-PI.

Participaram como partícipes desta investigação, dez professores que atenderam aos seguintes critérios: serem docentes efetivos da rede municipal de ensino de Teresina-PI, ministrarem a disciplina ciências naturais em turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), e serem graduados em Ciências Biológicas, Física ou Química. Cada professor confirmou a participação por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para assegurar o anonimato dos partícipes, utilizamos uma codificação própria para identificar cada um deles. Para isso, chamaremos os professores entrevistados de P1, P2, P3, P4... e P10.

Como técnica de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, por permitir que os investigados tenham uma liberdade maior para relatar suas experiências e o pesquisador, a partir das respostas obtidas, poder alterar a sequência dos questionamentos ou até aprofundar as informações por meio de novas perguntas, desde que dentro do foco pretendido.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente, em local e horário definidos pelos partícipes e permitiram que eles falassem sobre a prática docente enquanto professores de ciências naturais, relatassem sobre as técnicas de ensino e recursos didáticos utilizados em suas aulas.

Os dados foram analisados mediante as seguintes fases: pré-análise, descrição analítica e, por fim, a interpretação inferencial, que consistiu em refletir, de modo a se estabelecer relações entre a realidade pesquisada, fazendo as inferências possíveis, conforme Bardin (2011).

## **Caracterização da prática docente do professor de ciências naturais**

Diante da inserção do homem em um mundo globalizado, permeado de conhecimento científico, é necessário que a formação científica seja trabalhada em sala de aula de forma problematizada. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 1998) preconizam que, por meio do ensino de ciências, o aluno possa identificar problemas a partir de observações de um fato, levantar hipóteses, testá-las, refutá-las e abandoná-las quando for o caso.

Especificamente, quanto ao estudo de ciências no ensino fundamental, as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina defendem que:

O estudo de Ciências, no contexto do ensino fundamental, deve possibilitar ao aluno a compreensão da vida e do mundo, mediante o domínio de conceitos, princípios e procedimentos científicos, os quais são relevantes para o questionamento, a interpretação e o entendimento da relação homem/natureza, proporcionando ao aluno a utilização dos conhecimentos construídos em situações relativas à sua vida cotidiana e ao contexto social e garantindo-lhe uma postura crítica que favoreça a saúde física, mental e social (TERESINA, 2008, p. 256).

Acreditamos que para o ensino de ciências naturais, no ensino fundamental, dar conta de problematizar, interpretar e compreender as situações cotidianas do aluno, como o documento anteriormente mencionado almeja, a prática docente torna-se um aspecto importante a ser analisado.

Nessa perspectiva, a prática docente em ciências naturais surge como algo fundamental para vencer os obstáculos presentes no ensino-aprendizagem dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. O professor precisa desenvolver suas aulas de modo a associar teoria e prática, a valorizar as práticas coletivas e significativas, de forma dialógica e problematizada.

Nesta seção, procuramos apresentar o posicionamento dos nossos partícipes quanto às suas próprias práticas docentes, enquanto professores de ciências naturais que atuam no município de Teresina-PI, a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas. Registramos a seguir fragmentos das falas dos professores entrevistados:

Normalmente, o que eu utilizo mais é o livro didático. Faço a explanação do conteúdo... já usei muito data show, mas hoje uso pouco. Durante a formação que participei no Odilon Nunes, eu fazia muito slide, mas depois que acabou eu fui me desinteressando um pouquinho. Quando eu estava na formação eu me empenhava mais. Depois da explanação do conteúdo fazemos as atividades do livro e outras que eu levo. Prática não tem, pois não tem local e na sala tem muito aluno, então, quando fazia, perdia mais tempo tentando disciplinar do que trabalhando o conteúdo com eles (P7).

Eu ministro aula de ciências para o 8º e o 9º ano. O ambiente físico da escola não é favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Comumente ministro minhas aulas com exposição oral dos conteúdos, estudo em grupo, leitura e discussão de textos, discussão de questões e problemas (P9).

Nas descrições de P7 e P9, evidenciamos que a prática tradicional é facilmente percebida nas aulas de ciências naturais. A professora P7 afirma que a maior parte das suas aulas consistem na exposição do conteúdo, seguida por resolução de atividades propostas pelo livro didático ou exercícios complementares que ela prepara. Diz ainda que utiliza pouco o projetor de imagens, instrumento muito importante nas aulas de ciências para facilitar a visualização de plantas, animais e estruturas diversas, e complementa que utilizava esse recurso enquanto participou do curso de formação continuada desenvolvido pelo Centro de Formação Prof. Odilon Nunes, em Teresina, mas que deixou de manuseá-lo quando a formação cessou.

Quanto aos experimentos práticos, a professora P7 esclareceu que não realiza, haja vista que não há espaço específico para isso e que, ao realizar essas atividades em sala de aula, perdia muito tempo para disciplinar a turma. O posicionamento da interlocutora permite-nos ratificar a ideia de uma prática docente focada na memorização, que não considera os saberes apropriados pelos alunos no seu cotidiano, tampouco favorece a intervenção destes de forma autônoma na sociedade.



O professor P9 também cita a falta de estrutura da escola como fator determinante para a limitação da sua prática docente. Observamos no seu relato que a aula expositiva, análise de texto e resolução/discussão de questões compreendem as técnicas de ensino mais utilizadas em suas aulas. Percebemos ainda que as atividades experimentais não foram mencionadas.

Durante muito tempo, as aulas de ciências foram resumidas à exposição teórica pelo professor, à memorização de conceitos e à resolução de atividades escritas que não consideravam a criticidade do aluno. Elas consistiam em transcrever conceitos prontos, elaborados por autores de livros didáticos, não propiciando a reflexão sobre os fenômenos e a problematização da ciência.

Nesse contexto, Carvalho e Gil-Pérez (2011) afirmam que os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, devido a uma longa formação ambiental durante o período em que foram alunos. Essas ideias de senso comum podem bloquear a capacidade de reorientação do ensino.

Consideramos que essa formação ambiental contribui para a manutenção do ensino tradicional, mas acreditamos que é um obstáculo que pode ser vencido com o auxílio de formações continuadas focadas na reflexão crítica sobre a prática, no desenvolvimento de novas técnicas de ensino e no trabalho colaborativo. Sabemos que não é uma tarefa fácil, mas é possível e necessária. Isso pode ser comprovado quando a professora P7 afirma que “Durante a formação eu fazia muito *slide*, mas depois que acabou eu fui me desinteressando um pouquinho”.

Mesmo com as inúmeras críticas ao modelo da racionalidade técnica, este continua muito em voga na atualidade. Contudo, segundo Schön (1995), a racionalidade técnica é limitada e não corresponde aos problemas que a prática docente exige. É preciso então, trabalhar a disciplina ciências naturais mais voltada para o desenvolvimento do senso crítico e da curiosidade do aluno.

Apesar da situação que acabamos de discutir, outras descrições das entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos partícipes da pesquisa, expõem uma prática docente menos tradicional, na qual os professores de ciências naturais, mesmo com as dificuldades no que tange à estrutura das escolas, turmas com muito alunos e falta de material, procuram diversificar as atividades visando um trabalho de melhor qualidade:

Eu procuro muito deixar a aula mais interessante com relação às práticas dos conteúdos. [...] É necessário passar a teoria primeiro e vincular isso aí a uma prática. [...] Quando não tenho um reagente eu pego o data show e boto um vídeo com aquele experimento. A prática entusiasma o aluno. Eu dou aula expositiva e prática. As atividades eu procuro fazer em sala, pois em casa eles não fazem. Peço que eles respondam em sala as atividades do livro e, fora do livro, os estudos dirigidos. Aula de campo é mais difícil, mas como a escola é arborizada, tem uma área aberta, dá para fazer algumas aulas fora da sala. Externo, a gente raramente sai, mas nós temos a região das hortas, a gente já foi fazer uma visita (P2).

Bom, a escola não tem laboratório de informática e nem de ciências, então a gente fica meio limitado à sala de aula, até porque o espaço que temos externo às salas não é propício para o desenvolvimento de qualquer outra atividade extra sala de aula. Mas costumo utilizar o data show, livro didático, textos reproduzidos [...]. Uso também vídeos da TV escola, temos um painel do corpo humano que eu também utilizo nas aulas. Em relação às aulas práticas já é mais complicado, porque não tem laboratório e as turmas são numerosas, então eu faço, mas é difícil fazer na sala, até porque não é interessante para eles só ver, eles querem fazer e falta material e espaço apropriado (P4).

A gente tem muita dificuldade de aplicar metodologias novas porque a escola não tem material, as salas são numerosas e alguns alunos têm muita dificuldade. Mas eu procuro fazer eles lerem, mando fazer resenha, passo questionários, estudo dirigido. É a única forma que eu encontro de fazer eles lerem o texto. A gente faz as atividades do livro didático e também realizamos algumas práticas, na medida do possível. Aula de campo eu faço bastante e sempre entrego um roteiro. No dia mundial da água a gente elaborou cartazes, frases e fomos para as ruas com eles expor a situação (P3).

P2, em seu depoimento, deixa explícita a sua opinião quanto à necessidade da realização de experimentos nas aulas de ciências naturais. Ele acredita que as atividades experimentais entusiasma o aluno e, por esse motivo, é preciso vincular a teoria do conteúdo ministrado por meio de aula expositiva à prática experimental. Afirmar ainda que quando não tem o material necessário para a realização do experimento, leva vídeos esquemáticos para mostrar o processo biológico, químico ou físico à turma. No que tange às visitas-campo, o professor esclarece que raramente saem da escola, mas que utiliza a área arborizada da instituição de ensino para realizar algumas aulas em ambiente externo.

Para Krasilchik (2009), embora a aula prática experimental tenha sua importância amplamente reconhecida, é nela que os alunos enfrentam os resultados não previstos, cuja interpretação desafia sua imaginação e raciocínio. Assim, o envolvimento do aluno depende da forma de propor o problema e das instruções e informações fornecidas pelo professor.

Desse modo, as atividades práticas experimentais devem ser programadas de modo a instigar o aluno a pensar criticamente para compreender determinado fenômeno, permitindo que ele obtenha conclusões que possam esclarecer dúvidas e ajudá-lo a construir o conhecimento científico. Por isso, é importante que o professor oriente o aluno, mas que o experimento seja realizado por este. Nesse aspecto, a professora P4 afirma que não é interessante para os alunos somente visualizar o experimento, eles querem fazer, opinião corroborada por nós.

Em contrapartida, P3, apesar de descrever uma prática docente baseada em aula expositiva, resolução de exercícios do livro didático e produção de resenhas, revela que desenvolve algumas atividades experimentais e realiza aulas de campo, uma metodologia de ensino que também propicia a aprendizagem. Cita ainda um projeto acerca do dia mundial da água, em que os alunos tiveram a oportunidade de elaborar uma campanha de conscientização e expor à comunidade.

Consideramos o trabalho com projetos promissor, não só para a construção do conhecimento em si, mas também por desenvolver no aluno outras habilidades, como a comunicação e a expressão. Nesse contexto, Carvalho e Gil-Pérez (2011) complementam que os professores de ciências devem apresentar e dirigir atividades de forma ordenada, sintetizar e reformular as tarefas para valorizar as contribuições dos alunos, facilitar informações em momento oportuno para que eles apreciem a validade de seus trabalhos, manter clima de cordialidade e aceitação para o bom funcionamento da disciplina e da aula e estabelecer formas de organização para interações entre aula, escola e meio exterior.

Dentre os relatos dos interlocutores, chamaram atenção as caracterizações das professoras P5, P1 e P6 por descreverem práticas docentes investigativas e dialogadas:

Procuo ministrar os conteúdos sempre tomando como base o conhecimento prévio do aluno, contextualizando tudo à realidade dele. Quando se trata de ciências naturais isso não é muito difícil de fazer, pois trabalhamos conteúdos realmente voltados à natureza que nos rodeia. Sempre que possível, realizo atividades práticas com os alunos e dinâmicas (jogos) com perguntas orais sobre os temas em estudo na tentativa de tornar as aulas mais agradáveis para as crianças e adolescentes que se empolgam com competições. Às vezes eu passo pesquisas para o aluno fazer na internet, em outros livros e eles levam para a sala para a gente discutir (P5).

Eu gosto de utilizar todo o material disponível. Eu utilizo o *data show*, os alunos gostam muito de ver as imagens, eu tenho algumas sequências didáticas e eu preparo algumas também. Então, sempre que eu vou mostrar um conteúdo novo eu gosto de trazer o *data show*. Depois, no decorrer do trabalho com aquele conteúdo, eu utilizo o texto do livro, pois os nossos livros hoje são muito ricos, é tudo muito atualizado. A gente trabalha também com interpretação de texto, aí têm aquelas questões relacionadas ao texto que a gente trabalhou. Eu faço também atividades práticas, aqueles experimentos com material alternativo. Dependendo do conteúdo, a gente faz maquete, e aí envolvemos também a arte. Às vezes, realizamos aulas passeio e também desenvolvo alguns projetos ousados: projeto sobre água, de modo interdisciplinar, trabalhamos música, coreografia, recital de poesias, tudo relacionado com a água. Fizemos também projeto sobre trânsito, envolvendo as questões ambientais, sobre a paz (P1).

Bem diversificada, a gente usa aquilo que a escola dispõe. As práticas, a gente costuma fazer no refeitório porque tem uma mesa grande que facilita. Têm aulas que eu exponho com o *data show*, utilizando os *slides* que eu organizo ou que encontro e faço adaptações, sempre considerando os conhecimentos que eles já têm, depois fazemos uma discussão. Em seguida, realizamos as atividades do livro. O laboratório de informática eu uso, mas não estou usando porque não está funcionando no momento. Algumas aulas sobre plantas a gente faz no entorno da praça (P6).

P5, logo no início da sua fala, explicita que, ao trabalhar as temáticas de ciências naturais, considera o conhecimento prévio do aluno, o que é corroborado por P6. Carvalho e Gil-Pérez (2011) acreditam que o professor deve buscar as ideias, visão de mundo, destrezas e atitudes que o aluno possa já possuir, de forma a integrá-las com seu interesse e gerar novos. Portanto, consideramos relevante tomar como ponto de partida as informações de senso comum que o aluno traz consigo e, a partir delas, mediar a apropriação do conhecimento científico.

Outro aspecto importante abordado por P5 refere-se à contextualização das temáticas, ao afirmar que “quando se trata de ciências naturais isso não é muito difícil de fazer, pois trabalhamos conteúdos realmente voltados à natureza que nos rodeia”. Para que determinada informação faça sentido, é preciso que conheçamos a sua origem e a sua aplicabilidade, tudo deve ser inserido em um contexto. Para Soares e Mendes Sobrinho (2014), na ação docente, o professor deve procurar estratégias para que os alunos entendam e apliquem a ciência no cotidiano de maneira crítica. É preciso, então, que o ensino de ciências naturais oportunize ao educando expressar seus modos de pensar, de questionar e de explicar o mundo.

Podemos ainda mencionar, observando os relatos, outras estratégias de ensino citadas pelas partícipes, que enriquecem as aulas de ciências, dentre elas, a utilização de jogos didáticos, ensino com pesquisa, experimentos com materiais alternativos, desenvolvimento de projetos interdisciplinares e aulas de campo. Precisamos considerar que o aluno aprende significativamente quando o professor permite que ele se aproprie do conhecimento e quando conecta a aprendizagem de ciências ao trabalho científico. Por isso, o ensino com pesquisa e a utilização de atividades que proponham problemas aos alunos, de modo que eles precisem pensar criticamente para resolvê-los, são mecanismos que viabilizam a aprendizagem.

Leite (2014), em suma, considera que o ensino de ciências naturais deve garantir que os alunos consigam resolver problemas práticos utilizando conhecimentos científicos, buscando se aperfeiçoar continuamente com responsabilidade, criatividade e senso crítico para exercer sua plena cidadania.

Concluimos, nesta seção de análise, que, mesmo evidenciados traços da prática tradicional nas caracterizações de alguns interlocutores, podemos constatar que, independente das dificuldades advindas da falta de laboratório, de material e da alta quantidade de alunos por turma nos anos finais do ensino fundamental, parte dos professores de ciências naturais procura diversificar as atividades desenvolvidas nas aulas de forma a auxiliar os alunos na apropriação do conhecimento científico.

## **A prática docente do professor e os recursos didáticos**

Os recursos didáticos são ferramentas utilizadas pelo professor visando a facilitar o processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, Soares (2010, p.159) defende que, “Tradicionalmente, o ensino de Ciências Naturais tem sido oferecido como um conjunto de fatos ou enunciados de teorias a decorar, sem contextualização, com o livro didático sendo o único ou o principal recurso”.

O componente curricular ciências naturais ainda é trabalhado por alguns professores como se a ciência fosse um conjunto de conceitos padronizados e imutáveis, nos

quais o aluno deve memorizar e transcrever em avaliações escritas, *ipsis litteris*, o que foi exposto pelo professor em sala de aula.

Os recursos didáticos favorecem a busca pelos objetivos almeçados à medida que aumentam o alcance da mensagem. Silva *et al* (2012) corroboram com essa ideia quando defendem que o professor deve variar ao máximo a utilização dos recursos didáticos, levando em consideração a adequação em cada momento ou cada fase do processo de ensino.

Às vezes, a aplicação de um determinado tipo de recurso didático atinge os objetivos educacionais propostos em uma dada situação e não em outra. Daí a necessidade de o professor conhecer e trabalhar com uma variedade de propostas, para alcançar as mais diversas possibilidades.

Nessa perspectiva, ao questionarmos os interlocutores acerca dos recursos que utilizam para ministrar as aulas de ciências naturais, verificamos a mobilização de uma grande diversidade destes: “utilizo *data show*, algumas vidrarias para os experimentos de química no 9º ano, o livro didático, vídeos, acho que é isso” (P2); “uso o quadro, pincéis, livro didático, filmes, textos extras, materiais específicos para os experimentos” (P8); “Como falei, uso o livro, painéis do corpo humano, vídeos da TV escola, *data show* e outros” (P4); “Utilizo materiais para as práticas, livro didático, internet, computadores, *data show*, roteiro de observação, quando fazemos alguma observação fora da sala” (P6); “Então, nas aulas eu uso o *data show*, o livro, textos complementares que levo para a sala dependendo do conteúdo, materiais alternativos para as aulas práticas e têm também os materiais específicos para realizar os projetos que propomos” (P1).

Dos fragmentos das falas, inferimos que a disciplina ciências naturais proporciona aos professores um leque de possibilidades no que se refere aos recursos didáticos. Entretanto, segundo Silva *et al* (2012), para que os recursos didáticos possam promover uma aprendizagem significativa, conforme entendemos, é necessário que o professor esteja preparado, capacitado, tenha criatividade para explorar os recursos que estão ao seu alcance, e aproveitar todos os benefícios que eles possam proporcionar.

Verificamos, ao caracterizar as práticas docentes e listar os recursos didáticos utilizados nas aulas de ciências naturais, que os interlocutores da pesquisa, de modo geral, trataram, de forma enfática, do livro como recurso didático. Assim, questionamos os professores quanto à importância desse recurso para o ensino de ciências.

A partir desse questionamento, obtivemos os seguintes relatos: “Bom, o livro didático é importante porque ele faz com que o aluno tenha um contato mais próximo com o conteúdo. Então, se surge uma dúvida, ele já tem uma fonte de pesquisa em casa” (P2); “Muito importante e eu utilizo muito. [...] o livro que utilizamos há dois anos é muito rico em habilidades como, por exemplo, ler tabela, interpretar texto” (P4); “O livro é um guia né, mas você não pode utilizar só ele” (P3); “Eu gosto muito do livro didático. Muitas vezes o aluno não tem outra forma de ter acesso ao conteúdo, por isso é importante” (P7); “É um dos recursos disponíveis para o professor e um meio de aprendizagem no

processo de construção do conhecimento, que ocorre por meio da interação professor-aluno” (P10).

Concordamos que o livro didático é importante por ser um instrumento de apoio ao trabalho do professor e possibilitar ao aluno um acesso mais imediato às temáticas trabalhadas em sala de aula, é uma importante fonte de estudo e pesquisa para os estudantes. No entanto, em várias escolas, o livro didático tem sido praticamente o único recurso didático utilizado pelos professores para planejar e conduzir suas aulas. Nesse aspecto, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009, p. 38), opinam que:

É injusto que professores e populações de alunos não tenham acesso à utilização plural e sistemática dos meios alternativos ao livro didático [...], quer pela dificuldade na disponibilidade imediata de uso, pelo desconhecimento e até dificuldade de enfrentamento da utilização desses recursos. É preciso que sejam incorporados na prática do cotidiano escolar, em favor da melhoria do ensino e da aprendizagem.

Com isso, entendemos que o livro didático sozinho não é capaz de trabalhar todas as habilidades necessárias à formação do aluno. O ensino de ciências sem interação direta com os fenômenos naturais e com a tecnologia deixa enorme lacuna, daí a importância da diversificação dos recursos didáticos.

## Considerações finais

Por meio das análises, diante dos relatos dos partícipes do presente estudo, apresentamos algumas considerações a respeito do que foi possível perceber durante a nossa jornada investigativa. Lembramos que a nossa pretensão foi caracterizar as práticas docentes do professor de ciências naturais e propor uma discussão acerca dos recursos didáticos por eles utilizados, com foco nos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais de Teresina-PI.

Quanto às práticas docentes descritas pelos partícipes, mesmo evidenciados traços da prática tradicional em alguns relatos, podemos constatar que, independente das dificuldades advindas da falta de laboratório, de material e da alta quantidade de alunos por turma nos anos finais do ensino fundamental, os professores de ciências naturais, de modo geral, procuram diversificar as atividades desenvolvidas nas aulas, buscando auxiliar os alunos na apropriação do conhecimento científico.

Contudo, é importante considerar que, apesar dos constantes avanços da ciência e da tecnologia, o ensino de ciências naturais permanece, ainda, na maioria das vezes, restrito às aulas expositivas com mínima participação do aluno, o que nos permite defender que a formação continuada deve ocorrer em contínuo, propiciando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, de modo a contribuir positivamente para o desenvolvimento da prática docente.

No que se refere aos recursos didáticos, observamos que o livro didático costuma ser usado em demasia, se sobrepondo às demais possibilidades de recursos que podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

*Recebido em: 30/01/2019, Reapresentado: 10/10/2019 e Aprovado em: 14/10/2019*

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, Consed, Undime, 2017. 651p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas transversais (PCN). Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KRASILCHIK, Mírian. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2009.
- LEITE, Rosane Carvalho. **Prática docente em Ciências Naturais: a abordagem do eixo temático recursos tecnológicos nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2014.
- MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. (Org.). **Educação em Ciências: relatos de pesquisas sobre formação docente e prática pedagógica**. Teresina: EDUFPI, 2014.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luís Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.
- SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.16, n.1, p. 59-77, 2011.
- SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SILVA, Maria do Amparo dos Santos; SOARES, Isack Rocha; ALVES, Flávia Chini; SANTOS, Maria de Nazaré Bandeira dos. **Utilização de Recursos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí.** In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO. Palmas, TO, 2012. Disponível em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3849/2734>. Acesso em: 23 jul. 2018.

SOARES, Antonina Mendes Feitosa **Ação docente em ciências naturais: discutindo a mobilização de saberes experienciais.** 2010. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

SOARES, Maria de Fátima Cardoso; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Contribuições da epistemologia no desenvolvimento da ciência para a formação docente: algumas reflexões. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Educação em Ciências:** relatos de pesquisas sobre formação docente e prática pedagógica. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 53-65.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares do município de Teresina.** Teresina, 2008.



# O discurso da qualidade na educação: *a voz dos professores*

**The discourse of quality in education:**  
*the voice of the teachers*

**El discurso de la calidad en la educación:**  
*la voz de los profesores*

**GIVANILDO DA SILVA\***

Universidade Federal de Alagoas, Maceió- AL, Brasil.

**ALEX VIEIRA DA SILVA\*\***

Universidade Federal de Alagoas, Maceió- AL, Brasil.

**EVA PAULIANA DA SILVA GOMES\*\*\***

Universidade Federal de Alagoas, Maceió- AL, Brasil.

**RESUMO:** O objetivo do texto é apresentar a visão de professores sobre a qualidade da educação. A metodologia desenvolvida esteve pautada na abordagem qualitativa. O método utilizado foi o estudo de caso e a coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário aberto com quatro professoras de uma escola pública da rede municipal de Messias, no estado de Alagoas. Os resultados apontaram que as participantes têm uma visão sobre a qualidade da educação que vai de encontro às perspectivas defendidas na década de 1990 e aprimoram a discussão sobre o papel do Estado na responsabilização da educação pública para todos.

---

\* Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. *E-mail:* <givanildopedufal@gmail.com>.

\*\* É graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é doutorando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, onde também atua como professor substituto. *E-mail:* <alexpedufal@gmail.com>.

*Palavras-chave:* Qualidade da educação. Política educacional. Escola pública.

**ABSTRACT:** The objective of the text is to present the teachers' view on the quality of education. The developed methodology was based on the qualitative approach. The method used was the case study and data collection were performed through an open questionnaire with four teachers from a public school in the municipal system of Messias, in the state of Alagoas. The results showed that the participants have a view on the quality of education that meets the perspectives defended in the 1990s and improve the discussion about the role of the State in accounting public education for everyone.

*Keywords:* Quality of education. Educational politics. Public school.

**RESUMEN:** El objetivo del texto es presentar la visión de los docentes sobre la calidad de la educación. La metodología desarrollada se basó en el enfoque cualitativo. El método utilizado fue el estudio de caso y la recopilación de datos se realizó mediante un cuestionario abierto con cuatro maestras de una escuela pública en la red municipal de Messias, en el estado de Alagoas. Los resultados mostraron que los participantes tienen una visión sobre la calidad de la educación que va en contra de las perspectivas defendidas en la década de 1990, y mejoran la discusión sobre el papel del Estado como responsable por la educación pública para todos.

*Palabras clave:* Calidad de la educación. Política educativa. Escuela pública.

## Introdução

[...] Vivenciamos, assim, uma forte contradição entre um discurso que formalmente valoriza a educação e prioriza a educação básica para todos e a situação real de muitas escolas e das condições de trabalho dos professores do sistema público. Estes são apresentados como ineficientes e resistentes às mudanças propostas. De forma muitas vezes encoberta e sutil, a educação está sendo retirada da esfera dos direitos para integrá-la na dinâmica do consumo, como produto que também se compra no mercado (CANDAUI, 2013, p. 34).

A educação é um campo em construção (SILVA, 2015) pautado no contexto das políticas educacionais responsáveis pelo processo de organização e delineamentos dos itinerários das práticas educativas na escola. Assim, pode-se dizer, ainda, que a educação também é um campo complexo (APLLE, 2001) e sua estruturação é resultado de correlações de forças instauradas na arena educacional que perpassam por diversas áreas, entre elas o currículo, a avaliação da aprendizagem, o planejamento, a gestão escolar e o financiamento da educação.

Em meio ao processo de organização escolar, as dificuldades enfrentadas pelos profissionais são inúmeras, pois, além dos problemas estruturais presentes na escola, como estrutura e espaços escolares, superlotação das turmas, aprendizagem dos estudantes, há, ainda, as cobranças oriundas do sistema educacional sobre a melhoria da qualidade e dos anseios da comunidade local sobre as práticas educativas. Assim, compreende-se a qualidade da educação como dimensão complexa e em movimento, a qual depende das condições políticas, sociais, estruturais e econômicas dos envolvidos.

A qualidade da educação é uma discussão intensa e o seu ponto de partida é o papel do Estado para assegurar condições propícias de ensino, de aprendizagem, de possibilidades de um efetivo trabalho que viabilize alternativas para os profissionais da educação terem condições de realizar suas propostas a partir da efetivação de um planejamento participativo embasado nos anseios da comunidade escolar. Nessa lógica, pode-se refletir que a qualidade da educação perpassa pela estrutura das escolas, pela formação e valorização dos profissionais, pela realidade social e cultural dos estudantes, pela concepção de educação que se tem nas propostas pedagógicas e no papel do Estado nas condições de oferta da educação.

Na visão de Silva (2015, p. 26),

entende-se uma educação de boa qualidade como um espaço de democratização, em que todos têm condições igualitárias de acesso e permanência na escola, um lugar que vivencia a inclusão, a democracia e a qualidade social, bem como a efetivação de políticas públicas ofertadas pelo Estado para os profissionais da educação, as quais disponibilizam condições materiais e financeiras para concretização dos objetivos educacionais.

As condições de trabalho dos profissionais da educação e o papel do Estado na sua oferta apontam para importantes indícios de como a qualidade da educação está sendo vivenciada e apreciada por determinado espaço escolar. No entanto, a qualidade da educação não é desenvolvida por meio de padronização de práticas escolares, mas é o resultado da visão da comunidade local e escolar sobre a sua função social no âmbito das relações política, social, cultural, econômica etc.

O objetivo do texto é apresentar a visão de professores sobre a qualidade da educação, tendo como ponto de partida as práticas desenvolvidas em seu espaço de trabalho e as configurações que embasam os seus olhares sobre a área.

A metodologia desenvolvida esteve pautada na abordagem qualitativa. Na perspectiva de Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

O método desenvolvido na pesquisa foi o estudo de caso. Assim, “como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2010, p. 24). De um modo geral, o estudo de caso “permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança da vizinhança, o desempenho escolar” (YIN, 2010, p. 24).

A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário aberto com quatro professoras de uma escola pública do ensino fundamental da rede municipal de Messias, no estado de Alagoas. As profissionais pertencem à mesma unidade escolar, trabalham com turmas de 5º ano do ensino fundamental, sendo duas no período matutino e as demais, no vespertino. Os questionários foram entregues às profissionais, que se prontificaram em participar da pesquisa sem nenhuma recusa, e depois foi recolhido para o desenvolvimento do relatório. O critério de escolha da instituição foi pautado a partir da escola com o maior Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) no município e os sujeitos da pesquisa por se tratar de profissionais do 5º ano, em que as turmas realizam a Prova Brasil.

Os dados foram considerados por meio da análise do conteúdo, na perspectiva de Bardin (2002), tendo como categorias: Qualidade da Educação, Política Educacional e Escola Pública. As categorias emergiram através das leituras prévias realizadas durante o levantamento bibliográfico e serviram para a compreensão dos principais aspectos abordados na interpretação dos resultados.

O texto está dividido em três partes que se completam, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, dialoga-se sobre a qualidade da educação no contexto da reforma do Estado instaurada na década de 1990. Na segunda parte, evidencia-se a qualidade da educação no atual Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. E, por fim, apresenta-se a visão de quatro professoras sobre a qualidade da educação, através da coleta de dados da pesquisa na realidade de uma escola pública da rede municipal de Messias, no Estado de Alagoas.

## O discurso da qualidade no contexto da reforma do Estado

A reforma do Estado, na década de 1990, esteve vinculada aos ditames do mercado e da lógica do capital, congregando mudanças no modelo de gestão pública, direcionando responsabilidades para a sociedade civil e diminuindo o tamanho do Estado no provimento das políticas sociais, aumentando o seu papel no que se refere à avaliação e à mensuração das ações dos órgãos estatais. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96):

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes.

Os organismos internacionais<sup>1</sup> foram importantes interlocutores da reforma do Estado na década de 1990, apontando caminhos e possíveis programas e projetos a serem efetivados no cenário da nova ordem política brasileira, vinculada aos ditames de um mercado cujo interesse foi intervir nas decisões políticas com explícitas intenções nas riquezas brasileiras. Os organismos internacionais são formados, em sua grande maioria, por bancos que projetam diretrizes para diversas áreas aos países em desenvolvimento, destacando-se, nesse cenário, o Brasil e outros países da América Latina.

O ponto de partida para a consolidação das reformas na década de 1990 foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, a qual teve como objetivo planejar um grande projeto de educação mundial, financiada pelos organismos internacionais. Participaram desse evento 155 países, incluindo o Brasil, e todos assinaram acordos que tinham como objetivo aumentar a qualidade da educação, por meio das orientações estabelecidas em nível mundial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O contexto da reforma do Estado na década de 1990 no Brasil perpassa três governos brasileiros, os quais têm características distintas e, no desenvolvimento das suas ações, aprimoraram os objetivos da reforma. O primeiro foi Fernando Collor de Melo (1990-1992), o segundo Itamar Franco (1992-1995) e o terceiro Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), tendo dois mandatos consecutivos.

Nessa configuração, a década passou por mudanças importantes para a educação, consolidando-se como campo de interesses e de conflitos por meio das ações planejadas e desenvolvidas no contexto da escola pública. Entre os principais destaques na área estão a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

Os dois mecanismos foram relevantes para a estruturação da educação brasileira, em especial a LDB, uma vez que norteou a organização da educação pós-promulgação da

Constituição Federal de 1988. No caso do Fundef, teve como foco o financiamento para o ensino fundamental, excluindo a educação infantil, o ensino médio e as modalidades da educação brasileira – educação especial, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação indígena e quilombola, educação a distância –, seguindo as orientações internacionais.

No contexto das políticas educacionais desenvolvidas no âmbito da escola pública, programas e projetos foram implementados com a finalidade de orientar os profissionais da educação para que pudessem desenvolver os objetivos planejados no projeto de nação. Assim, pode-se destacar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Programa Escola Aberta, o Sistema Nacional de Avaliação para a Educação Básica (Saeb), cuja lógica foi intervir na gestão escolar, no currículo e na avaliação da aprendizagem, interferindo diretamente na concepção de sociedade e educação do País.

A política educacional desse período esteve pautada em configurações que apontavam para novas orientações e posturas dos profissionais da educação, respaldada em um projeto de sociedade cujo objetivo era padronizar práticas e conhecimentos e prescrição do modo de conduzir a escola, na forma de organização e nas possibilidades de estruturação do currículo escolar. Esse cenário foi marcado pela influência da política neoliberal, consolidada pelos governos da década de 1990, situação que se perpetua até os dias atuais, devido às fragilidades políticas do País, tendo como discurso a melhoria da qualidade da educação.

Na visão de Marrach (1996, p. 3),

o termo qualidade total aproxima a escola da empresa. Em outras palavras, trata-se de rimar a escola com negócio. Mas não qualquer negócio. Tem de ser um bem-administrado. O raciocínio neoliberal é tecnicista. Equaciona problemas sociais, políticos, econômicos como problemas de gerência adequada e eficiente ou inadequada e ineficiente. Por exemplo, ao comparar a escola pública de primeiro e segundo graus à escola particular, a retórica neoliberal diz que a qualidade da primeira é inferior à da segunda porque a administração da escola pública é ineficaz, desperdiça recursos, usa métodos atrasados. Não leva em conta a diferença social existente entre ambas, nem a magnitude do capital econômico de cada uma. Assim, a noção de qualidade traz no bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento. Com as novas tecnologias de informação e comunicação, a educação escolar vai para o mercado, seja via financiamentos de pesquisa, marketing cultural, educacional, da mesma forma que com as técnicas de reprodutibilidade do início deste século, a arte foi e ficou no mercado. No fundo, ambos os processos são apenas desdobramentos de um processo maior, o de racionalização ou "desencantamento do mundo", analisado por Max Weber, em que qualquer coisa pode se tornar uma mercadoria.

O discurso da qualidade permeou as justificativas das investidas neoliberais e mercadológicas no contexto da educação pública, intensificando a presença de diferentes

grupos no campo da educação e no processo de consolidação das propostas educacionais. Nesse cenário, desde a década de 1990, as diretrizes que direcionam a educação pública brasileira são pautadas na lógica da eficiência, da eficácia e da produtividade, apresentando visões aproximadas da educação pública com a gestão empresarial, especialmente na perspectiva de responder aos ditames do mercado por meio dos resultados.

A reforma do Estado na década de 1990 instaurou uma cultura no sistema educacional brasileiro que tem como princípio norteador a busca da qualidade, por meio de resultados quantitativos nos testes estandardizados e padronizados, gerando consequências na organização da escola pública, no currículo, na avaliação da aprendizagem, uma vez que a educação é vista como mercadoria, a escola como uma empresa e os estudantes como clientes.

Esse paradigma desconsidera a função social da escola e aponta itinerários formativos com a finalidade de que a escola e os seus profissionais se adequem à lógica da competitividade do mercado financeiro. Desse modo, a conjuntura política, social e educacional é reconfigurada, uma vez que a estrutura organizacional da escola é fruto da posição político-ideológica predominante em cada momento histórico. Em outras palavras, a escola é filha do seu tempo e visa atender ao apelo social emergente.

### **A qualidade da educação no Plano Nacional de Educação (2014-2024)**

O atual Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, foi sancionado pela presidente Dilma Rousseff, sem nenhum veto. O Plano foi resultado de intensos debates realizados durante um período de três anos e meio, mediante as conferências municipais, estaduais, distritais e nacionais de educação.

O PNE é composto de 20 metas, 254 estratégias e apresenta temáticas diversas como: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, alfabetização, educação integral, aprendizado e fluxo, escolaridade média, EJA – alfabetização, EJA – integrada e profissional, educação profissional, educação superior, titulação dos professores, pós graduação, formação dos professores, formação continuada e pós graduação de professores, valorização docente, plano de carreira docente, gestão democrática e financiamento da educação.

O PNE é uma política de Estado, oriunda de conflitos e de tensões, um mecanismo importante do planejamento da política educacional para os próximos anos, uma vez que está direcionando ações e estratégias para serem vivenciadas nas decisões políticas nos 5570 municípios e nos diferentes 26 estados brasileiros, além do Distrito Federal. Na visão de Azevedo (2014, p. 267), o PNE é a “porta de ferramentas voltadas para a construção do futuro da nossa educação - que nem sempre consideram os interesses da maioria”.

Nessa lógica, Azevedo (2010, p. 31) acrescenta,

o próprio planejamento, como instrumento de política pública, exprime, de modo explícito ou subjacente, embates, negociações, acordos, que resultaram, enfim, em definições para um determinado setor. Sendo assim, expressa elementos da filosofia de ação que predominou e, portanto, elementos que nortearam os processos decisórios relativos à sua elaboração.

As proposições no atual PNE são resultado das correlações de forças dos diferentes grupos presentes na arena da política educacional. Assim, as questões sinalizadas são dimensões que exprimem a ideologia e os anseios dos grupos vitoriosos na disputa. As temáticas que mais tiveram destaque nesses conflitos foram o financiamento da educação, a discussão sobre gênero e sexualidade, e a qualidade da educação.

A qualidade na política educacional é resultado das políticas instauradas na década de 1990, desencadeadas pelas avaliações em larga escala, resultando na reorganização e reestruturação do trabalho docente e nos saberes vinculados ao currículo escolar. Essa prática vincula os pressupostos de que, quanto maiores as notas estabelecidas pelos resultados dos testes padronizados, maior é a qualidade da educação vivenciada na escola.

Desse modo, essa concepção de qualidade está atrelada à lógica do mercado e do sistema capitalista, legitimando os princípios defendidos pela reforma do Estado na década de 1990. A qualidade da educação, nessa perspectiva, é fragmentada e não apresenta elementos coerentes com a percepção de uma educação pública, inclusiva e referenciada socialmente. Para Azevedo (2014, p. 276),

as orientações para o sistema de avaliação privilegiam a estandardização de resultados, mostrando a forte interferência no PNE e na política educacional brasileira dos padrões de qualidade estabelecidos para as sociedades de mercado, segundo parâmetros globalizados. Ao estimular o favorecimento de escolas com melhor desempenho, premiando-as, a tendência é que sejam penalizadas aquelas unidades que, de princípio, necessitariam de maior estímulo e apoio em termos de recursos financeiros. Nesse quadro, avaliar a qualidade por meio de índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), restringe aprendizagens a terminalidades, sem considerar processos. Do mesmo modo, tem-se o estímulo para que sejam reforçadas políticas de valorização de professores por meio de avaliação por desempenho de resultados e bonificação, prática que vem trazendo para as escolas a competição de acordo com elementos do mercado, segundo parâmetros da qualidade total e que não vêm apresentando a eficácia esperada.

O discurso da melhoria da educação está presente nas políticas educacionais e, de modo muito particular, no trabalho realizado pelas redes e sistemas de ensino que, sem perceber, legitimam os objetivos do mercado na busca de “provar” eficiência, eficácia e produtividade no desenvolvimento das práticas educativas. O PNE aproxima essas características mercadológicas das escolas ao evidenciar os resultados dos testes padronizados como mecanismo de qualidade.

A meta 6 do atual PNE diz que é necessário fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de



modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio, até 2021. Desse modo, percebe-se que a qualidade refere-se aos resultados, não sinalizando outras questões que garantem o princípio da qualidade da educação.

Nessa lógica, Aranda e Lima (2014, p. 310) asseguram que

é preciso ainda considerar as dimensões intra e extraescolares, a socioeconômica e a cultural, bem como o custo aluno-qualidade, a qualidade social, a qualidade política, que compreendem fins, valores e ética, processos educativos (práticas curriculares, planejamento pedagógico, processo de participação, dinâmica da avaliação), financiamento público, estrutura e características de cada sistema ou instituição, livre organização sindical, formação inicial e continuada dos profissionais de educação, valorização e planos de carreira, satisfação e engajamento dos diferentes segmentos da educação.

O debate sobre a qualidade da educação é complexo e intenso. A sinalização da oferta da educação pública de boa qualidade é relativa, isso porque as comunidades local e escolar espalhadas pelo País são heterogêneas e têm percepções e anseios distintos sobre o que define a qualidade da educação. Cabe destacar que, sem investimentos na educação e na valorização docente, não é possível a oferta que tenha como propósito contribuir na formação moral, ética e política dos envolvidos, uma vez que o papel do Estado é designar políticas que contribuam na formação dos professores e lhes deem condições estruturais, materiais e humanas para a concretização de melhorias no campo educacional.

Dourado e Oliveira (2009, p. 201) acrescentam ao debate que,

no caso brasileiro, ressalta-se que a efetivação de uma escola de qualidade se apresenta como um complexo e grande desafio. No Brasil, nas últimas décadas, registram-se avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do ensino fundamental. Tal processo carece, contudo, de melhoria no tocante a uma aprendizagem mais efetiva. Debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras.

As proposições sinalizadas pelos pesquisadores são relevantes e contribuem para a análise crítica da política educacional oriunda das reformas na década de 1990, reconhecendo que as configurações desenhadas são insuficientes para nortear e legitimar a qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras. É oportuno perceber que há outros elementos que asseguram a qualidade e os profissionais que estão no dia a dia no contexto escolar podem contribuir com essa análise. Eis o objetivo da próxima seção.

## As vozes das professoras...

As relações estabelecidas no âmbito da política educacional interferem no processo de organização da escola e no desenvolvimento do trabalho de seus profissionais. Na concepção de Ball (2011), há diferentes forças que enveredam na educação e tornam os processos complexos, pois há intenções nas decisões e políticas planejadas. De um modo geral, pensar sobre a qualidade da educação é tentar visualizar as configurações políticas e sociais que estão inseridas no movimento, quais os seus objetivos e quais as implicações no “chão” da escola.

A definição da qualidade da educação é ampla, sua concretização depende da visão de mundo, de sociedade, de educação e de escola. Cada indivíduo carrega consigo histórias, experiências e oportunidades que lhe atribuem sentido a determinadas ações, configurando-se em princípios que regem o pensar e o agir na sociedade. O quadro 1 apresenta o conceito de educação de qualidade definido pelas quatro participantes:

### Quadro 1 - Conceito de qualidade da educação

P1	Educação de qualidade é aquela que atende às necessidades básicas e fundamentais dos sujeitos que nela estão inseridos.
P2	Uma educação de qualidade que alcance a todos, que atenda às necessidades de quem a busca e em todos os aspectos, seja cultural, social, onde o educador e a escola sejam um caminho para o conhecimento.
P3	Uma educação de qualidade é aquela que garante ao aluno o seu desenvolvimento pleno, intelectual, físico, motor e cognitivo. Uma educação que o prepare para a vida.
P4	São profissionais engajados com atividades e projetos dentro da instituição educacional, envolvendo seus alunos, para que os mesmos se sintam valorizados e motivados para seus estudos a cada série de seu ano letivo.

Fonte: Participantes da pesquisa.

Por meio das respostas das participantes, pode-se detectar que nenhuma situou o resultado das avaliações como indício da qualidade da educação. Assim, infere-se que as profissionais, a partir de suas visões sobre a educação, concebem a qualidade como uma dimensão ampla a qual requer condições de trabalho, planejamento coletivo, olhar sobre a realidade dos envolvidos, enfim, uma educação que expresse ações, reações e sinalizem projetos e sentidos para a vida.

Na visão de Azevedo (2014), a educação pública é um campo complexo e os seus profissionais são responsabilizados pelos resultados oriundos das avaliações em larga escala. No entanto, a pesquisadora salienta que esses profissionais não são convocados para o processo de planejamento, discussão e avaliação das políticas implementadas no “chão” da escola, portanto, não se sentem representados pelas configurações da política macro da educação.

Marrach (1996, p. 3) reflete que a educação de qualidade nos tempos das políticas de cunho neoliberal “não leva em conta a diferença social” e “a noção de qualidade traz no bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado”. Essas sinalizações aprofundam o debate de que a qualidade da educação deve levar em consideração aspectos que dialoguem com a comunidade escolar, a vivência de seu projeto político-pedagógico, a formação inicial e continuada de seus profissionais e a efetiva aprendizagem dos estudantes, a partir da sua realidade e da dimensão político-cultural.

Nessa perspectiva, afirma-se que, para pensar sobre a educação pública, é necessário compreender o público com o qual se está trabalhando, com a finalidade de designar atividades que façam sentido e aprimorem os seus anseios e as configurações sociais. Essa análise é desenvolvida a partir da interpretação da educação e do processo de ensino e de aprendizagem como um campo dinâmico que resulta das interações e das construções coletivas dos sonhos, dos projetos e das possibilidades.

A educação, em sua plenitude, é uma dimensão favorável à construção de caminhos que contribuam para a resolução de conflitos, de interpretação da realidade, de construção de possibilidades e de escolhas. Eles serão realizados se as perspectivas defendidas estiverem centradas na função social, que compreende os estudantes como seres ativos, dinâmicos, históricos e políticos, frutos do seu meio. Logo, a valorização de sua cultura é o ponto de partida para o desenvolvimento das práticas educacionais.

As vozes das professoras, no contexto da definição de qualidade da educação, apresentam sinais de uma concepção de educação vinculada à transformação da sociedade e da compreensão do local em que os estudantes pertencem. Percebe-se que os conceitos propostos têm palavras-chave que vão de encontro às proposições apresentadas pelas políticas neoliberais. Desse modo, destaca-se os trechos que comprovam as análises: “atender às necessidades básicas e fundamentais dos sujeitos” (P1), “educação que alcance a todos” (P2), “desenvolvimento pleno, intelectual, físico, motor e cognitivo” (P3), “uma educação que o prepare para a vida” (P3), “professores envolvendo seus alunos” (P4), “alunos motivados para seus estudos” (P4).

As vozes das professoras evidenciam que a educação pública, na configuração da educação de qualidade, deve sinalizar ações que tenham como epicentro cultural e educacional o estudante, a sua preparação para atuar na sociedade em meio aos seus conflitos e às tensões. Pode-se inferir que esse modelo de educação é configurado através da gestão democrática, da autonomia dos profissionais em preparar o currículo escolar, as propostas pedagógicas, sem a imposição de um modelo prescritivo e pela concretização de uma avaliação da aprendizagem pautada na perspectiva diagnóstico-formativa.

Cabe sinalizar que a concepção de qualidade da educação apontada pelas professoras vai de encontro aos princípios defendidos pelas políticas educacionais, desde a

década de 1990. Segundo Freitas (2014), os profissionais da educação são responsabilizados e cobrados por resultados evidenciados em cada avaliação aplicada. Assim, gestores, coordenadores pedagógicos, professores e demais envolvidos são impulsionados a desenvolver estratégias para que os resultados das escolas atendam as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Na relação entre as instituições escola e Ministério da Educação, as políticas educacionais são desenhadas em uma relação vertical, em que o segundo aponta o que a primeira deve fazer para apresentar os resultados esperados, bem como o papel de cada profissional envolvido. Freitas (2014) apresenta que os gestores escolares cobram cotidianamente resultados positivos dos professores, sendo o gestor o profissional que tem o objetivo de manter a ordem na escola e estar atento aos principais desafios que levem à escola a não alcançar os resultados esperados. O autor salienta, ainda, que este profissional é visto como o gerente que supervisiona o trabalho dos demais agentes escolares para alcançar a produtividade esperada (FREITAS, 2014), a partir das orientações propostas pelo Ministério da Educação.

Percebe-se a complexidade na discussão sobre a qualidade da educação quando se aprofunda as relações de poder instauradas no contexto da educação, bem como a diversidade de interesses na configuração da política educacional. Na visão de Dourado e Oliveira (2009, p. 201), compreender essa problemática “remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras”.

Sobre os fatores que contribuem para a oferta da educação pública de boa qualidade, as participantes da pesquisa mencionaram:

## Quadro 2 - Fatores que contribuem para a qualidade da educação

P1	Qualificação dos profissionais da educação, estrutura física, gestão, recursos, ensino e aprendizagem, condições de trabalho, serviços oferecidos, planos de ações, metas e organização.
P2	São diversos: a formação de professores, o ambiente escolar acolhedor, uma proposta curricular da escola que busque sempre aprimorar a prática educativa.
P3	Um currículo que atenda às necessidades dos alunos não fugindo da sua realidade, planejamentos pedagógicos, espaço físico adequado e professores qualificados que tenham uma formação contínua.
P4	Entendo que é preciso haver pessoas compromissadas com o cargo que ocupam e que o gestor público realmente se preocupe com a educação trazendo recursos, e que estes recursos realmente sejam utilizados por profissionais, através de formação e oficinas nas escolas para que o alunado se orgulhe de seus professores a cada ano letivo.

Fonte: Participantes da pesquisa

Os elementos sinalizados pelas participantes auxiliam na interpretação dos aspectos defendidos anteriormente, uma vez que a educação de boa qualidade se efetiva com a presença do Estado, ofertando subsídios que contribuam com a manutenção das escolas nos aspectos materiais, financeiros, estruturais e humanos, importantes mecanismos para qualificar o desenvolvimento das propostas educativas.

Na visão de Azevedo (2014), o Estado deve ser o provedor para a construção da boa qualidade no ambiente educativo, desenvolvendo ações favoráveis à formação e à valorização dos profissionais, com a oferta de espaços educativos condizentes com as demandas da comunidade escolar e com a presença qualificada nas políticas educacionais, tendo a preocupação com as condições de como o processo educacional está sendo conduzido.

Os problemas educacionais são elementos que exprimem a falta de prioridade no contexto da educação, desencadeando responsabilidades para o corpo de profissionais e para a comunidade local. Os depoimentos das participantes alertam para a presença contínua de formação dos envolvidos, a existência de um ambiente acolhedor, a construção coletiva de uma proposta curricular que tenha como dimensão primária a realidade em que a escola esteja inserida e a responsabilidade ético-política dos gestores municipais, estaduais e federal.

Por meio das vozes das participantes, o ponto de partida para definir a qualidade da educação é a possibilidade de construção coletiva da proposta pedagógica, tendo as condições para o desenvolvimento do trabalho pautadas em uma dimensão que vislumbre a concretização dos anseios dos envolvidos no processo. Outra questão que é possível discutir por meio das vozes das professoras é a infraestrutura escolar, pois o espaço da escola é um dos elementos importantes para a concretização dos trabalhos educacionais, de modo que possa atender as demandas pedagógicas e culturais.

A formação dos professores configura-se como outro destaque na voz das professoras, uma vez que essa demanda é uma problemática histórica no cenário da educação brasileira. Aranda e Lima (2014) apontam que a educação de boa qualidade é a busca infinita das comunidades escolares e a formação inicial e continuada dos profissionais da educação se torna a bússola para a concretização de uma escola inovadora, conscientizadora e dinâmica. Arelada a essa dimensão, cabe destacar o papel do Estado na efetivação de políticas para a formação dos professores, na intenção de alcançar o apelo social e respondendo às propostas planejadas pela sociedade civil no atual Plano Nacional de Educação.

A formação dos professores é uma importante dimensão em meio às contradições das políticas educacionais. É por essa questão que as entidades Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) defendem a formação de professores nas universidades, em cujo espaço há a possibilidade de compreender essas questões com olhares que favoreçam uma ação reflexiva das práticas educativas. Para Veiga (2012), as políticas educacionais

contemporâneas não incentivam a formação de um profissional reflexivo, pesquisador e autônomo, mas, sim, um profissional tecnólogo do ensino, o qual tem o papel de reproduzir o que está posto nas apostilas formuladas pelas consultorias, assim como treinar os estudantes para a realizações de testes padronizados.

De um modo geral, as participantes da pesquisa têm uma visão sobre a qualidade da educação que vai de encontro às perspectivas defendidas na década de 1990, aprimorando a discussão sobre o papel do Estado na responsabilização da educação pública para todos. Pensar dessa forma, em meio às discussões atuais, pode ser considerado um avanço político, social e educacional, uma vez que as políticas educacionais apresentam um discurso contrário a essas ideias e legitimam a defesa da educação de boa qualidade pautada nos resultados dos testes padronizados do Ministério da Educação.

Nessa dimensão, Dourado e Oliveira (2009, p. 211) dialogam que a escola pública de boa qualidade necessita perceber

a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos, o ambiente educativo e/ou clima organizacional, o tipo e as condições de gestão, a gestão da prática pedagógica, os espaços coletivos de decisão, o projeto político-pedagógico da escola, a participação e integração da comunidade escolar, a visão de qualidade dos agentes escolares, a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado, a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola, entre outros, são aspectos que traduzem positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola.

As sinalizações dos pesquisadores auxiliam na compreensão de que a qualidade da educação é uma dimensão contínua, complexa e inerente aos processos organizacionais de cada escola, por meio de suas concepções políticas. Assim, não é possível padronizar a qualidade da educação ou medi-la através dos resultados das avaliações em larga escala e das perspectivas mercadológicas que desconsideram os objetivos da educação na formação humana, política e ética dos envolvidos.

Cabe fazer o destaque de que as reflexões sinalizadas por Dourado e Oliveira (2009), estiveram presentes nas vozes das professoras, quando elas destacaram: “estrutura física, gestão, recursos, ensino e aprendizagem, condições de trabalho” (P1); “a formação de professores, o ambiente escolar acolhedor” (P2), “planejamentos pedagógicos, espaço físico adequado e professores qualificados que tenham uma formação contínua” (P3), “gestor público realmente se preocupe com a educação trazendo recursos, e que estes recursos realmente sejam utilizados por profissionais” (P4), como elementos importantes para a designação da qualidade da educação na escola pública.

As proposições evidenciadas mostram que as profissionais, mesmo inseridas em um contexto de pressão, de cobranças e de políticas neoliberais, decorrentes das práticas atuais (FREITAS, 2014), têm uma concepção de educação que vai além das intenções e do pragmatismo político emergente. Possivelmente, a concepção apresentada pelas

professoras pode estar sustentada na visão de mundo, de escola e de sociedade que cada uma tem, bem como nos processos formativo e identitário percorridos pelas participantes. Por meio das vozes colocadas, percebe-se que o olhar para a educação comprometida com o político, o social, o cultural é uma dimensão presente nas ações e nas configurações de organização do processo educativo.

### **Considerações finais**

As proposições apresentadas são importantes para a compreensão da educação contemporânea, uma vez que a lógica que embasa as práticas educativas está pautada na busca por resultados e na concretização de ações que “provem” à comunidade local e escolar a qualidade da educação, oriunda exclusivamente dos resultados das avaliações em larga escala, elaboradas pelo Estado avaliador e interventor.

Cabe destacar que não se está fazendo a defesa do fim das avaliações em larga escala, até porque se compreende que o seu objetivo é mapear a realidade educacional por rede, sistema, escola e turma, com a finalidade de diagnosticar as fragilidades e as possibilidades de cada uma. A crítica pontuada no texto é o uso exclusivo desses resultados para mensurar a qualidade da educação, situação que se torna inverídica e desigual quando se analisa a complexidade da realidade brasileira.

Por outro lado, não se está afirmando que o sucesso escolar dos estudantes e da escola nos testes padronizados não seja importante; acredita-se que é resultado das estratégias e do trabalho realizado pelos profissionais, pelos pais e/ou responsáveis e pela comunidade com a finalidade de contribuir com a formação dos estudantes. A ideia que está em evidência é a de que os resultados são consequências dos diversos trabalhos, das forças empreendidas, das configurações individuais e coletivas, portanto, apenas uma prova não pode estabelecer se a escola tem ou não qualidade, uma vez que não se analisa todo o processo.

O destaque que ficou evidente nas vozes das professoras foi a necessidade do efetivo financiamento público das escolas públicas brasileiras, considerando que a educação é um direito constitucional e o papel do Estado é ofertá-la em meio aos padrões de qualidade. Os resultados expressos pelas participantes estão em consonância com a defesa de que a educação de qualidade acontece quando os profissionais têm condições de desenvolvê-la a partir da existência dos aspectos materiais, estruturais e humanos.

As políticas educacionais evidenciam contradições no trabalho docente, tendo os resultados das avaliações em larga escala como principais reguladores para aferição da qualidade da educação. Muitas vezes, não é o caso do resultado da pesquisa empírica; diante desse paradoxo, os profissionais se veem sem saída e contribuem para manutenção dessas políticas dando validade e importância a forma de organização e divulgação

desses resultados. No entanto, é significativa a defesa de uma formação inicial e continuada, que possibilite reflexões políticas por parte dos profissionais e faça com que estes evidenciem uma formação integral para os estudantes, por meio de conhecimentos humanos, políticos, físicos, culturais e sociais. Desenvolver esta proposta é um desafio cotidiano diante do cenário político e educacional em que as escolas públicas brasileiras estão situadas.

A defesa que se tece no conjunto da discussão sobre a qualidade da educação é que a escola pública é um patrimônio histórico e cultural da humanidade. Por meio das experiências vivenciadas no seu interior, é possível a construção de práticas libertadoras, conscientizadoras e humanizadoras, contribuindo para o processo de emancipação humana, social e política. Assim, é necessária a compreensão de que os profissionais envolvidos, a comunidade local e escolar e os estudantes são os sujeitos que podem definir quais os princípios que melhor definem a qualidade para aquele espaço, livrando-se das orientações internacionais, padronizadas, prescritivas e homogêneas. É preciso que eles assumam as rédeas e construam o caráter histórico e político da escola. Eis, portanto, o desafio!

*Recebido em: 17/06/2019 e Aprovado em: 07/11/2019*

## Notas

- 1 Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (Bird), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (Orealc), Acordo de Livre Comércio das Américas (Alca).

## Referências

APPLE, M. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARANDA, M. A.; LIMA, M. F. R. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 3, n.2, p. 291-313, ago./dez. 2014.

AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.

AZEVEDO, J. M. L. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jun. 2010.



- BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? o papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014**: Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 1996.
- CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. IN: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085/1114, out./dez. 2014.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: CELESTINO JÚNIOR, C. A. S.; BUENO, M. S.; PAULO JÚNIOR, G. (Orgs.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SILVA, G. **O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo de descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. 136 p.
- VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. ; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2012.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução: Ana Thorell; revisão: Cláudio Damacena. Porto Alegre: Bookman, 2010.



# Participação e colegialidade na política democrática: *o caso do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ)*

## **Participation and collegiality in democratic politics:**

*the case of Instituto de Educação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ)*

## **Participación y colegialidad en política democrática:**

*el caso del Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ)*

**MARCELA MORAES CASTRO\***

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

**BETHANIA BITTENCOURT\*\***

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

**CAROLINE DOMINGUES DA SILVA TELES ASSIS\*\*\***

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

**JANAINA MOREIRA DE OLIVEIRA GOULART\*\*\*\***

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

**RESUMO:** Discute-se a participação como condição da democracia da Associação de Pais e Professores (APP) pertencente ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, colégio estadual da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no contexto da não oferta

---

\* Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *E-mail:* <marcelamoraesdecastro@gmail.com>.

\*\* Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua como Orientadora Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Queimados-RJ e como Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Mesquita-RJ. *E-mail:* <bethania.ufrj@gmail.com>.

\*\*\* Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Letras Português/Inglês pela mesma instituição. É Professora da Educação Básica da Rede Municipal do Rio de Janeiro-RJ. *E-mail:* <caroline.domingues@yahoo.com>.

\*\*\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua como Professora da Educação Básica e como Professora Inspetora Escolar da Rede Estadual do Rio de Janeiro-RJ. *E-mail:* <janaigtmetro5@gmail.com>.

de alimentação escolar, instituída a obrigatoriedade pela Lei nº 11.947/2009. São analisados pontos de tensão produzidos pela situação em mensagens eletrônicas do grupo da APP. O ciclo de políticas permite entender a articulação da demanda para legitimá-la no Legislativo. Conclui-se que o cenário político indica a oferta de merenda fria sem garantir a Lei.

*Palavras-chave:* Políticas públicas educacionais. Gestão democrática. Participação. Colegialidade. Alimentação escolar.

**ABSTRACT:** Participation as a condition of democracy of the Parent Teacher Association (PTA/APP) belonging to the Instituto de Educação Fernando Rodrigues da Silveira state school of the State University of Rio de Janeiro, in the context of the non-provision of school meals, is discussed as its obligation by Law No. 11.947 / 2009. Stress points produced by the situation are analyzed in electronic messages from the APP group. The policy cycle allows us to understand the articulation of demand to legitimize it in the Legislature. It is concluded that the political scenario indicates the offer of cold meals without guaranteeing the law.

*Keywords:* Educational public policies. Democratic management. Participation. Collegiality. School feeding.

**RESUMEN:** Se discute la participación como condición de la democracia de la Asociación de Padres y Maestros (APP) del Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, escuela secundaria de la Universidade Estadual do Rio de Janeiro, en el contexto de la no provisión de alimentación escolar, cuya obrigatoriedad fue instituida por la Ley N ° 11.947/2009. Los puntos de tensión producidos por la situación se analizan en mensajes electrónicos del grupo de la APP. El ciclo de políticas nos permite comprender la articulación de la demanda para legitimarla en el Legislativo. Se concluye que el escenario político indica la oferta de merienda fría, sin garantizar la Ley.

*Palabras clave:* Políticas públicas educacionales. Gestión democrática. Participación. Colegialidad. Alimentación escolar.

## Introdução

**A**s questões que trazemos para o debate estão relacionadas à ausência de oferta de alimentação escolar no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp), contrariando a Lei Federal nº 11.947/2009 do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), que afirma no art. 3º a “alimentação escolar como direito dos alunos da educação básica pública” sendo considerada como “dever do Estado promovida e incentivada com vistas ao atendimento das diretrizes estabelecidas nesta Lei”. Assim, no contexto desta lei e a partir da não oferta de alimentação, interessa-nos analisar o movimento dos sujeitos que compõem o colegiado da Associação de Pais e Professores (APP), no que se refere à participação deste grupo na articulação pela demanda para o cumprimento do direito, analisando pontos de tensão produzidos pela ausência deste na instituição específica.

O CAp é uma escola pública estadual vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), criada a partir do Decreto-lei nº 9.053/1946 e inaugurada em 1º de Abril de 1957. Atualmente, localiza-se no bairro do Rio Comprido, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, funcionando de forma provisória de acordo com o Projeto Político Pedagógico do CAp (2013). A escola tem por objetivo ofertar a educação básica, bem como a formação de professores, graduandos da Uerj. A educação básica do CAp atendia, em 2018, a 891 alunos (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019) nas etapas do ensino fundamental e médio, e, por ser integrado à universidade, as atividades de ensino, pesquisa, e extensão se articulam à sua proposta pedagógica.

Para análise, consideramos o contexto a Lei nº 11.947/2009 do Pnae, que trata da oferta de alimentação escolar para as escolas da rede pública; o questionário do Censo Escolar 2018, que institucionaliza a situação da oferta de alimentação escolar; bem como, o relato pelos representantes da APP da ata da Audiência Pública da Comissão de Educação, realizada em 20 de março de 2019 no Palácio Tiradentes no RJ, na qual o Legislativo adensa a demanda sobre a necessidade de atendimento da oferta em questão.

Desse modo, a partir da pauta pela alimentação escolar indagamos: como a Associação de Pais, a qual entendemos como membros da comunidade escolar, reabre a demanda sobre a não oferta de alimentação e a encaminha para o Poder Legislativo? A comunidade escolar pode ser considerada como peça importante para a solução de problemas da escola? Ela se constitui como parte integrante da (re)construção de políticas públicas educacionais?

Após esta introdução, dividimos o artigo em mais três seções, além das considerações finais deste artigo. Na segunda, discutimos democracia e participação, considerando que a ação política democrática inexistente sem a participação dos sujeitos nos espaços institucionalizados da política. Em seguida, colocamos em relevo a participação como ação política do grupo colegiado da APP. Na terceira seção, assumindo como contexto a Lei do Pnae, analisamos as conversas do grupo de responsáveis da APP no encaminhamento

da demanda pela alimentação escolar para o Legislativo. Por fim, tecemos considerações que nos permitirão dar continuidade à reflexão sobre participação e colegialidade como elemento constituinte da gestão democrática na escola.

## **Democracia e participação: uma interlocução com a escola pública**

Nosso debate sobre gestão democrática na escola considera, sobretudo, as discussões que assumem a participação como mecanismo da democracia. Neste sentido, para dialogarmos com a escola, partimos da proposta de Lima (1998), entendendo que a colegialidade pressupõe a participação e esta se sedimenta através de diversos coletivos existentes na escola. Para o autor, a colegialidade mobiliza a ideia de sujeitos com lugar de pertencimento, direito e dever de mobilização e ação política, ou seja, participação. A APP, no CAp, constitui-se como um espaço institucionalizado de participação com reuniões regulares na escola - uma por trimestre - e através do grupo de *WhatsApp*.

Sobre a construção de políticas públicas educacionais, as entendemos como processos complexos nos quais circulam diversos sujeitos em contextos distintos na disputa por determinados fins. Igualmente, na análise que propomos, consideramos a disputa entre os contextos de influência e da prática; no primeiro, estão situados os sujeitos do Legislativo que pensam/desenham como ideal a política para a escola, afirmando a alimentação escolar como direito dos alunos da rede pública de educação. Já o contexto da prática, neste texto, mantém relação com os responsáveis pelos estudantes do CAp vinculados à APP, os quais fazem ressoar a não oferta pela alimentação escolar. Neste grupo, estão articulados os responsáveis, membros da comunidade escolar e também destinatários da política, na perspectiva de mobilização de uma ação política pela oferta de alimentação escolar para os estudantes do CAp.

Assumimos que os movimentos políticos constituem uma agenda envolvendo grupos de interesse distintos que atuam nos diversos contextos da política com embates para objetivar o projeto no qual acreditam (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Nesta aposta, admite-se a possibilidade de articulação entre os contextos, potencializando a ação política dos grupos que estão fora do contexto do Estado, mas nele interferem. Isto posto, consideramos o poder do Estado enquanto instituição constituída por sujeitos, mas supomos que quando um contexto consegue articular suas demandas a outro contexto, os dois juntos assumem maior força para aquele determinado fim. Isso implica em dizer que não há um consenso único dentro dos contextos, pois as disputas internas movimentam os sujeitos para buscar as articulações pelo que apostam, e, dessa maneira, o empoderamento de uma demanda pode vir a acontecer. Acreditamos que alguns dos sujeitos do contexto da prática, em diálogo a outros sujeitos do contexto de influência, podem fazer valer a demanda pela alimentação escolar não ofertada no CAp.

Para Mouffe (2010), a inscrição de uma cultura democrática mobiliza “algo do poder do povo” e, sobre esta, precisa ser indagado o que uma determinada sociedade tem a dizer a respeito deste poder, e de que forma esta sociedade institucionaliza a participação da comunidade em decisões interpeladas por este poder. Para a autora, a participação no campo mais amplo da sociedade está prevista em processos políticos, portanto, o caminho de uma análise de políticas nos faz ponderar sobre a possibilidade das formas de manifestações dos diversos grupos sociais nas decisões que dizem respeito ao seu cotidiano.

No que se refere à gestão democrática e analisando especificamente a participação deste grupo na escola, Peroni (2012) afirma que

a participação em conselhos e a eleição para diretores são processos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar, quanto para a comunidade em geral, porque a participação, após um longo período de ditadura, não se apresenta consolidada (PERONI, 2012:26).

Ao partirmos dessas concepções, consideramos a participação da comunidade na escola um importante passo para a assunção de uma perspectiva democrática de gestão, na medida em que seu mecanismo está vinculado ao processo mais amplo de uma ordem democrática. Por isso, propomos analisar a ação política da APP do CAp, no intuito de compreender de que modo estes sujeitos se articulam na tentativa de solucionar a não oferta de alimentação pela escola. Nesse caso, definimos quem estamos considerando como sujeitos de direito à participação na escola.

Paro (2007, p.21) sugere uma definição de comunidade para pensar nos sujeitos com direito à participação na escola. Para o autor, a comunidade escolar se define pelo “conjunto de pais/famílias que, ou por residirem no âmbito regional servido por determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela, são usuários, efetivos ou potenciais, de seus serviços”. O exemplo do CAp nos exige um esforço para ampliar este conceito devido ao fato desta instituição não se configurar como uma escola de bairro, ou seja, que atenda, prioritariamente, aos moradores de uma determinada região, já que nela circulam alunos de diferentes bairros do RJ e até mesmo de municípios próximos.

Como parte da comunidade escolar do CAp consideramos o conjunto de responsáveis que se articulam, em alguma medida, em torno da aposta política por uma escola pública de qualidade, laica e socialmente referenciada, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A esta comunidade estão associadas ações relativas aos mecanismos coletivos de participação e dentre estes colegiados estão os conselhos escolares, as associações de pais, mestres e funcionários não docentes, os grêmios estudantis e os conselhos de classe.

Logo, aprofundamos na próxima seção o debate sobre a participação na escola através do grupo de responsáveis pela APP e mantemos a nossa indagação: como pode a

comunidade, por meio da ação política e assentada sobre o princípio da participação, movimentar o (re)desenho de políticas públicas para a escola no legislativo?

## **A escola como campo institucional de demanda política**

Em 2016, no contexto do movimento de ocupação<sup>1</sup> das escolas do RJ, a precariedade das instalações do Instituto e a não oferta de alimentação escolar se constituíram como pautas da agenda de mobilização dos estudantes, conforme divulgado pela mídia (O DIA, 2016), abrindo o problema para a sociedade. Na ocasião, deputados da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) estiveram no CAp para uma audiência pública com os alunos e levantaram a possibilidade de a Alerj, com recursos próprios, construir um “bandejão na escola”, como é popularmente conhecido o restaurante universitário (COSTA, 2016). Ainda sem oferta de merenda no ano de 2019, um grupo de responsáveis pelos alunos da APP do CAp reassumiu a demanda pela merenda, pauta constante no movimento de ocupação dos estudantes em 2016, e que vinha sendo internamente tratada desde 2015, segundo depoimento de uma ex-integrante da APP.

Assim, problematizamos o contexto da não oferta de alimentação escolar a partir da reivindicação mínima pelo direito para o CAp em 2019, utilizando a demanda encaminhada pela APP ao Poder Legislativo do estado do RJ, com base em debates e relatos ocorridos no grupo de discussão em um aplicativo de mensagens (*Whatsapp*) deste grupo vinculado à APP. O grupo virtual, denominado Representantes da APP, foi criado em 2019 e possui, atualmente, 43 membros e 7 administradores integrantes da chapa que dirige a APP. Os membros são afiliados à Associação, um dos colegiados do CAp, e “visa o debate e busca de soluções na luta pelo CAp público, gratuito e de qualidade socialmente referenciada [...]” na “[...] luta pelo refeitório, merenda escolar já, prédio com infraestrutura adequada, acessibilidade e destravamento dos concursos públicos” (GRUPO APP, 2019). Para além do espaço institucional onde o grupo se reúne, esta forma de comunicação foi escolhida pelos responsáveis integrantes da APP por oportunizar aos membros um espaço para uma interação dinâmica e, por muitas vezes, em tempo real.

A colegialidade, como mecanismo de participação na escola pública democrática, associada à perspectiva de Lima (2014), compreende a gestão democrática a partir do tripé: participação, colegialidade e eleição. Desse modo, interessa-nos o diálogo que articula colegialidade e participação por considerarmos que a demanda pela oferta de alimentação é construída como uma ação política através do direito à participação. Uma participação institucionalizada que adensa à escola os sujeitos que constituem o grupo da APP do CAp.

Consideramos que, no regime democrático, a pluralidade de lutas identifica os sujeitos enquanto coletivos quando estas lutas conseguem se articular em torno de uma



reivindicação num espaço institucional. Por outro lado, estes coletivos caracterizam-se também como o espaço da contradição, do pensamento divergente, uma dimensão que lhes é própria. Neste caminho, consideramos, como aponta Martins *et al* (2018), que grupos de interesse podem prevalecer nos diversos contextos e, no lugar da participação com poder decisório, práticas participacionistas podem vir a ocupar o cenário. Esse embate emerge por conta das características presentes no regime democrático, de acordo com a cena política, caracterizado pelas relações controversas de poder e pautado pela possibilidade de um grupo compor um melhor arranjo capaz de instituir certas ordens.

Entretanto, para Lima (2014), os órgãos compostos por representantes eleitos dos docentes, alunos e funcionários não-docentes podem constituir uma alternativa democrática de grande alcance, mais ainda, quando a participação nos processos de decisão ocorre na escola. A identificação de problemas, o diálogo, a contestação, a argumentação, a busca de soluções e as tomadas de decisão por parte dos membros dos colegiados, representando os coletivos da escola realizados através de reuniões e assembleias, indicam o alcance democrático destes grupos, como no caso da APP do CAp. Concordamos com Goulart e Amaral (2019) quando afirmam que “as assimetrias relacionais da/na escola não existem para serem vencidas a partir das leis [...], mas a partir de reflexões que emergem coletivamente sobre os resultados que as escolas e as suas respectivas comunidades estão colhendo”. Nesta lógica é que a existência deste colegiado assume relevância no debate aqui proposto.

Sobre a possibilidade de ampliar o alcance da democracia na escola, Oliveira e Menezes (2018) defendem a importância da comunidade nos órgãos, pois ao mesmo tempo estes “contribuem para que os sujeitos aprendam a assumir responsabilidades” (MENEZES, 2018, p.892). Uma relação de ensino e aprendizagem, tanto para a instituição, quanto para a comunidade que nela circula, num processo voltado para a ação política, na construção de demandas cotidianas relativas ao contexto próprio de atuação. Nosso entendimento é que estes são elementos relevantes para a legitimação da democracia na escola e no encaminhamento de relações mais horizontais das decisões, na perspectiva de ampliar o espectro de alcance da gestão democrática.

Ainda referente à participação articulada à colegialidade, Lima (2014, p.1.072) reafirma a sua centralidade, pois, para o autor, a gestão democrática esvaziada de participação não tem coerência, uma vez que “somente o poder de decidir confere pleno sentido às práticas de governo democrático das escolas, rompendo com encenações participativas, com rituais, processos e métodos formalmente democráticos, mas a que falta substantividade democrática”. A participação entendida por este viés exige mais do que o acesso à informação e o direito a ser informado, ou mesmo a publicidade dos atos, as propostas e sugestões, as auscultações e outros processos eventualmente despojados de poder de decisão (LIMA, 2014). Para o autor, ações periféricas não legitimam uma cultura democrática na escola.

Presumimos, então, que os sujeitos que atuam no contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992) - os responsáveis pelos alunos da APP - podem impulsionar mudanças no debate político. Por esta razão, consideramos que estes sujeitos integrantes da comunidade escolar são, também, produtores de políticas públicas e, por esta razão, torna-se caminho incontornável acompanhar as ações que movimentam a política na busca pela legitimação dos espaços de participação da comunidade que irão compor um desenho mais democrático de gestão.

Por este viés, é possível assumir que a escola pública é um espaço em que aqueles que por ela circulam se constituem como destinatários de políticas, e portanto, são sujeitos que precisam ter garantidos os espaços de participação na possibilidade de poder decidir sobre seu próprio governo e ser informado sobre as ações da escola.

### **O direito à alimentação escolar: análise do plano da ação política**

Silva *et al.* (2018) destacam que o termo “alimentação escolar” tem sido utilizado para denominar o conjunto de refeições ofertadas pelo Pnae, decorrente de programas suplementares propostos pela LDB (BRASIL, 1996). Segundo Vinha (2016, p. 558), o Pnae visa a inclusão do direito à alimentação na Constituição Federal como direito fundamental, no Art. 6º, através da Emenda Constitucional nº 64, de 2010, como uma obrigação do Estado. Ainda conforme a autora, é a partir do ano 2000 que “a alimentação escolar passou a ser entendida como política de atendimento ao direito do aluno receber o alimento durante sua permanência na escola, em face de seu metabolismo e características fisiológicas” (2016, p.559), constituindo-se como uma importante política no Brasil (VINHA, 2016).

Ademais, a autora discorre sobre o período em que as políticas de alimentação e nutrição tinham como objetivo a redução da desnutrição como uma ação assistencial específica para grupos vulneráveis socialmente. Entretanto, a instituição da alimentação escolar como um direito de todos os alunos da rede pública de ensino emergiu como uma nova ideia ligada à estratégia de segurança alimentar e nutricional que tem seus fundamentos no Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável. Diante das questões postas acerca do não asseguramento da alimentação escolar no CAp, e em conformidade com o Pnae, chama-nos atenção a resposta do Censo Escolar 2018 (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019) sobre a questão que indaga acerca da oferta, pois neste documento consta a declaração afirmativa da escola sobre o fornecimento de alimentação para os alunos.

Sobre este fato, é possível observar uma contradição entre o plano da orientação e o plano da ação. O primeiro, como destacado por Lima (2003), se constitui pelos textos políticos pensados e elaborados para serem realizados nas instituições e ações a ela destinadas, enquanto que o segundo traduz aquilo que acontece no cotidiano escolar, ou seja, o que ocorre no plano da ação. Observamos grave divergência nesta informação

evidenciada pela gestão da escola, na medida em que a declaração da oferta de alimentação produz um apagamento da sua não oferta, uma omissão da gestão escolar para um problema que vem se estendendo, pelo menos, desde 2015, como conseguimos localizar através dos registros no grupo de *Whatsapp*.

É possível considerar com esta resposta ao questionário que a gestão da escola acaba por vendiar os olhos do Executivo, bem como os do Legislativo, sobre a questão, interditando, de algum modo, uma solução para o problema, já que o registro de uma resposta em um documento legal é a referência para a ação do Executivo e do Legislativo. Desse modo, voltando o nosso olhar para as contradições do contexto da prática e fazendo uma relação com o plano da orientação para a ação, pautado pela Lei nº 11.947/2009 e o plano da ação organizacional, chamamos atenção para uma fala de um integrante da APP que aponta a lacuna existente entre estes.

Pelo que li sobre a merenda escolar nos ordenamentos da Seeduc, o CAp teria direito, pois ele é uma escola do estado, embora esteja vinculado à ciência e tecnologia (responsável representante- GRUPO APP, 2019).

Esta fala representa a possibilidade de justificar a demanda requerida pois, se no plano da orientação há uma inscrição através de um ordenamento legal, e no plano da prática não há a ação correlata, os responsáveis associados à APP encontram a *grieta* (MOUFFE; ERREJÓN, 2016) para questionar e recorrer ao Poder Legislativo do RJ. Apesar de não mencionar a Lei que trata do tema, o responsável expressa seu conhecimento a respeito da obrigação da oferta de alimentação escolar e se propõe a procurar pelos textos oficiais para que a base de seu requerimento esteja dentro da legalidade.

A necessidade de encontrar um espaço por onde as vozes dos destinatários da política pudessem ser ouvidas a fim de pleitear a garantia do direito da alimentação escolar conforme prevista em lei movimentou o grupo, constituindo uma agenda com vistas a colocá-la na pauta de ação do Poder Legislativo. Nessa perspectiva, através de uma conversa de um ex-representante da APP, um histórico de ações sobre a demanda pela alimentação escolar pôde ser resgatado:

O CAp-Uerj mesmo sendo um Instituto da Uerj é Educação Básica e pública e tem direito sim à merenda escolar gratuita para todos os estudantes. Ainda não foi possível a merenda escolar porque o atual espaço não comporta um refeitório para atender a todos os estudantes da escola básica. [...] Em 2015 o Estado autorizou a construção do refeitório, mas por causa do projeto que não era adequado e tinham problemas na dinâmica e depois falta de dinheiro o projeto não foi para frente [...] O Ministério Público havia informado que o Reitor até agosto/2018 tinha que tomar uma decisão (ex-representante - GRUPO APP, 2019).

Este depoimento indica como o desenho da demanda foi se constituindo desde 2015, em diálogo desde aquele momento com o Legislativo. Este relato embasou as ações dos atuais responsáveis a seguir com a demanda, devolvendo-a novamente para

o Legislativo. Contudo, deixa a entrever o problema da provisoriedade do prédio, no esperado cumprimento da promessa de construção da cozinha, fator que justifica a não oferta de alimentação para os alunos.

A participação dos sujeitos da escola através do colegiado da APP e como contexto da prática coloca em relevo a possibilidade e a necessidade deste de localizar e identificar um problema que interfere na rotina e no desempenho dos estudantes. Além disso, busca-se também a mobilização de outros responsáveis da escola na expectativa, tanto de encontrar soluções que atendam aos problemas evidenciados, como também de adensar à demanda que pretendem encaminhar. Assim, os responsáveis, por meio da APP avançam na necessidade de resolução do problema:

a APP questionou que o refeitório poderia ser construído porque um prédio novo ainda pode demorar anos. E a prioridade tem que ser o estudante porque os direitos foram surrupiados por anos e é hora de dar um basta nessa situação (responsável representante - GRUPO APP, 2019).

Na leitura que fazemos sobre a política como um ciclo, o processo de contestação da política se constitui como efeito da relação entre o plano da orientação - contexto de influência - e o plano da ação - contexto da prática - e esta relação conduz a respostas inesperadas, mobilizadoras da ação dos sujeitos quando a política entra em cena, ou mesmo, como aqui é o caso, quando esta não chega à cena.

Ball *et al* (2016) defendem que não é exatamente o texto político que estabelecerá as ações da prática, já que a política é pensada para a escolha de melhores condições, geralmente construídas nas mentes dos seus formuladores em condições ideais. Partindo desse princípio, os agentes do contexto de influência, ao imaginarem a política de alimentação escolar, não previram outros caminhos para a atuação da política em estabelecimentos que não apresentassem condições físicas de preparo e acolhimento das refeições. A situação do CAP demonstra que o contexto da prática se configura como o espaço em que as políticas não são simplesmente implementadas, mas sobretudo, onde são encenadas e reinterpretadas pelos sujeitos. Elas se “tornam” políticas num processo centrípeto, quando saem do espaço em que foram idealizadas para serem colocadas em ação no contexto da prática e, centrífugo, quando dentro do contexto da prática a política é encenada pelos seus destinatários. Neste movimento, a política é “analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.15).

Como um exemplo dos diversos modos de fazer política quando esta é encenada, uma fala chama-nos atenção na análise dos dados deste estudo. Nela, há a sugestão do uso do *hashtag* para o começo de um movimento nas redes sociais, que tem como objetivo extrapolar o espaço da instância educacional, ampliando o grupo de sujeitos que adensem a demanda requerida pelo grupo. Logo, um dos integrantes da APP convoca

o grupo para uma mobilização em outros ambientes virtuais: “outra coisa importante é colocar #merendaescolarparacapuerj em cada postagem, em cada comentário” (responsável representante - GRUPO APP, 2019).

Seguindo as mobilizações no grupo, uma nova ação é colocada em cena sobre uma assembleia da APP realizada em 16 de março de 2019, nas dependências do CAp. Nessa reunião, os responsáveis decidem elaborar um texto para ser apresentado publicamente na Comissão de Educação da Alerj, em 20 de março de 2019, para requerer, dentre outros pontos, a oferta pela alimentação escolar. No texto lido pela representante da APP e, posteriormente, entregue ao presidente da Comissão de Educação da Alerj foram elencados cinco tópicos, sendo que a alimentação escolar assumiu o primeiro lugar na pauta das reivindicações. Destacamos, em seguida, o trecho no qual os responsáveis se referem à demanda pela alimentação:

1. Reafirmam a reivindicação e o justo direito à merenda escolar para todos os alunos da unidade escolar; 2. Registram de antemão que se contrapõem a qualquer possibilidade de que soluções parciais e provisórias se tornem permanentes. Consideram, no entanto, que são uma forma a curto prazo de viabilizar rapidamente o atendimento à necessidade e ao direito legal dos alunos de merenda escolar, mantendo no horizonte o atendimento global a toda a unidade escolar. 3. Pleiteiam a oferta de almoço para parte dos alunos, fazendo uso o quanto antes das instalações de pequeno porte de cozinha industrial e refeitório existentes na unidade, de acordo com a capacidade de atendimento possível hoje; 4. Reivindicam a construção de unidades modulares de cozinha industrial e refeitório que permitam a oferta de almoço e merenda fria aumentando a capacidade de atendimento[...] (carta do coletivo de responsáveis - GRUPO APP, 2019).

Segundo o relato do grupo após o encaminhamento da carta para a Alerj, a ação do contexto da prática parece ter mobilizado o Legislativo em duas questões: 1) pensar sobre a permanência da escola no atual prédio do CAp, pois esta decisão mantém relação com a construção de uma cozinha definitiva que possa oferecer alimentação adequada aos alunos e 2) a decisão, como ação emergencial, que a alimentação fria e parcial seria ofertada para os alunos.

Sobre os achados, é possível afirmar que o contexto escolar pode interferir numa política e na possibilidade de criar e modificar contextos a partir do que consideram as teorias da atuação política, pois as ações dos sujeitos colocadas em cena se relacionam com diferentes tipos e atores das políticas. À medida em que os membros da APP requerem a garantia da alimentação escolar, estes se constituem como sujeitos na cena da atuação da política, anunciando o aninhamento com os representantes do Legislativo. Neste movimento de articulação, conseguem a promessa de atendimento parcial de sua demanda, fator ainda não ideal para os estudantes, mas que indica, em alguma medida, uma resposta ao movimento realizado pela comunidade escolar e a possibilidade de prosseguimento da luta.

Em uma perspectiva que considera a participação como elemento da democracia nas escolas é importante pontuar como a colegialidade, ação conjunta dos sujeitos, é capaz de movimentá-los para ação política. Assumimos que esta atuação é capaz de articular sujeitos numa determinada configuração de “tempo e de poder” (MOUFFE; ERREJÓN, 2016), buscando a garantia da objetivação de sua demanda. Decorre, deste cenário, que a comunidade permaneça acompanhando/reivindicando a demanda até o momento não atendida. Manter a articulação pela demanda, ampliando as experiências de participação na relação com o contexto de influência - o Legislativo do estado do RJ - trazendo ainda a gestão escolar para o debate. Este parece-nos, agora, o caminho que, possivelmente, irá conduzir ao asseguramento da alimentação escolar para os alunos do CAP.

## Considerações finais

O movimento do colegiado da APP do CAP indica a presença de mobilização coletiva dos sujeitos na escola, bem como, mostra a possibilidade de institucionalização de espaços de participação democrática. Para nós, a escola é uma instituição que se faz no coletivo e o ambiente democrático enamora a oportunidade de institucionalização destas práticas participativas com o objetivo de ampliar a ação política na perspectiva de entender quem, na escola, pode e deve fazer política.

A política posta em cena através de seu texto tende a traduzir o projeto do contexto de influência para uma política educacional. Entretanto, como não há garantias para a materialidade de tal projeto, entendemos que a comunidade faz parte do conjunto de sujeitos do contexto da prática que faz movimentar a política, ou seja, pode requerê-la, considerando a especificidade de seu contexto de ação. É possível observar que, no caso analisado, o contexto da prática enuncia a não atuação da política e procura uma articulação legítima por meio de um ordenamento legal no encaminhamento de sua demanda com o contexto de influência.

Neste sentido, consideramos que a ação dos sujeitos na dinâmica da política configura-se como relações de poder capazes de, num determinado tempo, fazer valer uma demanda. Estamos diante de um quadro no qual há um compromisso do Legislativo na oferta de merenda fria, o que não ocorreu desde 2015, em demanda encaminhada pela ex-integrante da APP que esteve em contato com o Legislativo do estado, ou mesmo em 2016, durante o movimento de ocupação dos jovens.

Não é para menos reconhecer que o atendimento a uma demanda específica se constitui por um conjunto de ações que encontram as “brechas por onde entrar” (MOUFFE; ERREJÓN, 2016) e fazer tal demanda acontecer. Isto significa compreender também que as relações de poder ocupadas pelos sujeitos da política configuram-se como variantes nos contextos em que a política disputa significados. Posições que concorrem para

legitimar um determinado projeto político que, na atual configuração da Casa Legislativa, parece estar favorável ao atendimento da demanda encaminhada pelos responsáveis da APP do CAp.

*Recebido em: 14/10/2019 e Aprovado em: 25/11/2019*

## Notas

- 1 Movimento caracterizado pela tomada das escolas públicas pelos jovens, primeiramente com vistas a reafirmar as pautas da greve dos professores, iniciada em março de 2016, construindo, a partir desta adesão, demandas que diziam respeito às condições de alunos do estado. Neste contexto, as ocupações impulsionam a participação política dos secundaristas no debate sobre educação no estado (CASTRO; AMARAL, 2019).

## Referências

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.053/1946**. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08 jun. 2019.

BRASIL. LDBN 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, v. 9394.

BRASIL. **Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm). Acesso em: 09 jun. 2019.

CASTRO, Marcela Moraes de; AMARAL, Daniela Patti do. Estudantes em cena: a ocupação como estratégia política pela gestão democrática no Rio de Janeiro. **e-Mosaicos**, v. 8, n. 17, p. 3-18, 2019.

COSTA, Celia. **Deputado pedirá à Alerj para fazer bandeirão no CAp-UERJ**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/deputado-pedira-alerj-para-fazer-bandeirao-no-cap-uerj-19374662>. Acesso em: 06 jun, 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. Disponível em: < <https://www.qedu.org.br/escola/174863-instituto-de-aplicacao-fernando-rodrigues-da-silveira-capitao-uerj/sobre>> Acesso em: jun. 2019.

GOULART, Janaína Moreira de Oliveira; AMARAL, Daniela Patti do. Conselhos Escolares na Rede Estadual do Rio de Janeiro: participação ou participacionismo? **Revista de Educação da UFSM**. Educação, v. 44, 2019.

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro, RJ, 2013. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/projeto-politico-pedagogico-1.pdf>

## Legislações Consultadas

LIMA, Licínio. A Escola como Organização e a Participação Escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988). **Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho**, 1998.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 69-92.

LIMA, Licínio. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós- democracia gestionária? **Educ. Soc.**, v. 15, nº129, p. 1067-1083, out.-dez. 2014.

MARTINS, Ângela Maria *et al.* Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil: questionário contextual da Prova Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 170, p. 1038-1061, 2018.

MOUFFE, Chantal. Entrevista. Bruno M. Lorenzetto Fernanda B. Gonçalves, José Arthur C. de Macedo, Miguel Gualano de Godoy. Chantal Mouffe - Entrevista. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, v. 51, p. 237-254, 2010.

MOUFFE, Chantal; ERREJÓN, Ígino. **Construir pueblo**. Hegemonía y radicalización de la democracia. 2ed. Barcelona: Icaria, Más Madera en profundidad, 2016.

O Dia. **Estudantes reivindicam merenda gratuita e ocupam CAP-Uerj. Rio de Janeiro, 20/05/2016**. Disponível em: [https://odia.ig.com.br/\\_conteudo/rio-de-janeiro/2016-05-19/estudantes-reivindicam-merenda-gratuita-e-ocupam-cap-uerj.html](https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2016-05-19/estudantes-reivindicam-merenda-gratuita-e-ocupam-cap-uerj.html) Acesso em: 06 jun. 2019.

OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEZES, Iône Vasques. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

SILVA, Edleuza Oliveira; AMPARO-SANTOS, Lígia; SOARES, Micheli Dantas. Alimentação escolar e constituição de identidades dos escolares: da merenda para pobres ao direito à alimentação. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, p. e00142617, 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, p. 1-20, 2018.

VINHA, Terezinha Camargo Pompeo. Alimento na escola. LDB e seus desdobramentos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 551-564, jul./dez. 2016.



# Normas de publicação

A *Revista Retratos da Escola* (publicação semestral da Escola de Formação da CNTE- Esforce) propõe-se a examinar a educação básica e o protagonismo da ação pedagógica no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações. A Revista destina-se à publicação sobretudo de artigos acadêmicos de pesquisa que devem ser inéditos, redigidos em português ou espanhol, em meio eletrônico, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico.

**Categorias de artigos:** A *Revista Retratos da Escola* publica **artigos acadêmicos** vinculados à análise das políticas educacionais sobretudo, vinculadas à educação básica, **relatos de experiências** de práticas pedagógicas, formação e valorização dos profissionais da educação, **documentos** e **resenhas**.

**Processo de avaliação:** Os originais serão submetidos à apreciação prévia do comitê editorial. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores. Os pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao parecerista para avaliação final.

**Questitos para avaliação dos artigos:** Originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

## **Apresentação formal dos originais:**

1. Todos os metadados solicitados pelo sistema para todas as modalidades de submissão devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o artigo não ser considerado.
2. Além do texto, deve ser carregado no sistema, **como documento suplementar e não junto ao texto**, uma carta de identificação do(s) autor(es), contendo os seguintes dados:
  - a) Título e subtítulo do artigo;
  - b) Nome(s) do(s) autor(es);
  - c) Endereço, telefone, fax e endereço eletrônico para contato;
  - d) Titulação e vínculo institucional;
  - e) Uma declaração atestando a originalidade do texto.
3. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows estando em formato (.doc ou .docx), fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 e em folha tamanho A4 e que não contenham marcações.
4. O texto do artigo, incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias, deverá ter entre 20.000 e 35.000 caracteres (considerando os espaços). No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

a) Título e subtítulo do artigo.

b) Resumos e palavras-chave: o resumo não deve ultrapassar 600 caracteres (considerando espaços) e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser no mínimo três (3) e no máximo cinco (5).

c) Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.

5. Os seguintes itens devem ser observados na elaboração dos textos:

a) Aspas duplas para citações com até três linhas;

b) As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de quatro centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman 11 e sem aspas;

c) Aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;

d) Itálico para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações;

e) As notas devem ser apenas explicativas elas devem estar numeradas e colocadas no final do artigo. Não será permitido o uso de notas bibliográficas, as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/Data: página. Exemplo: (SILVA, 2007:89);

f) As fontes das quais foram extraídas as citações também devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação, contendo apenas os seguintes dados: SOBRENOME DO/A AUTOR/A, ano de publicação da obra, número de página/s da citação. Exemplo: (SILVA, 2007:57)

6. Tabelas e figuras deverão ser elaboradas em Excel e numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem incluídas no texto e encabeçadas pelo título. Na montagem das tabelas, recomenda-se seguir as “Normas de Apresentação Tabular”, publicadas pelo IBGE. Quadros: identificados como tabelas, seguindo uma única numeração em todo o texto. As ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos etc.) serão consideradas figuras. Recomenda-se, ainda, que os elementos sejam produzidos em preto e branco, em tamanho máximo de 14 x 21 cm, apresentando, sempre que possível, qualidade de resolução (a partir de 300 dpis) para sua reprodução direta.

7. Referências bibliográficas: devem obedecer às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor.

a) A lista de referências bibliográficas completas deve ser apresentada ao final do texto e apenas devem constar as referências **efetivamente citadas ao corpo do texto**; a não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo a/os autoras/es para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação;

b) Na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;

c) Até três autores, todos poderão ser citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão *et al.* O prenome e o nome do(s) autor(es) deverão ser escritos por extenso.

d) A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Exemplos de referências:

*Livro (um autor)*

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

*Livro (dois autores)*

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcaadas a ferro: violência contra a mulher**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

*Livro em formato eletrônico*

BERTOCHÉ, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: xxxxxxx. Acesso em: 18 nov. 2008.

*Capítulo de livro*

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

*Artigo de periódico*

COELHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 5-24, jan./jun. 2008.

*Artigo de periódico (com mais de três autores)*

MASINI, Elcie F. Salzano *et al.* Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

*Artigo de periódico (formato eletrônico)*

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: xxxx. Acesso em: 18 nov. 2008.

*Teses*

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros**. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

*Artigo assinado (jornal)*

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

*Artigo não assinado (jornal)*

EXPANSÃO dos canais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

*Matéria não assinada (revista semanal)*

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

*Decretos, leis*

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: xxxxxx. Acesso em: 19 nov. 2008.

*Constituição Federal*

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

*Relatório oficial*

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

*Gravação de vídeo*

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

*CD-Rom*

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

*Trabalho apresentado em evento*

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos... Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

*Trabalho apresentado em evento (em meio eletrônico)*

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: xxxxx. Acesso em: 20 nov. 2008.

RETRATOS DA  
**ESCOLA**

# ▶ Educação com conteúdo em um clique

[www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br)



**Agora você pode acessar todas as edições da revista Retratos da Escola no site: [www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br).**

A Esforce – Escola de Formação da CNTE – disponibiliza os textos de todas as edições, separados por artigos.

Basta clicar para ter acesso à versão online.

**Boa leitura!**



Periódico da área de educação, a revista Retratos da Escola é uma iniciativa da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Criada em 24 de abril de 2007, Retratos da Escola pretende, acima de tudo, produzir um ambiente mais propício ao debate da realidade social e educativa.

Com novo formato e linha editorial de renovado conteúdo, a partir de 2008, a revista deu início a um novo patamar de reflexões sobre a educação brasileira. Com periodicidade semestral, a revista possui Editoria, Comitê Editorial e Conselho Editorial nacional e internacional, integrados por pesquisadores e profissionais da educação de várias instituições educacionais e científicas.

O periódico encontra-se indexado em várias bases. Conta, ainda, com ampla rede de disseminação, envolvendo sua disponibilização no site [www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br).

A CNTE promove, ainda, sua doação a inúmeras entidades, sindicatos, gestores e órgãos ligados à área de educação.

  
**ESFORCE**  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE

 Confederação Nacional dos  
Trabalhadores em Educação  
@ [www.cnte.org.br](http://www.cnte.org.br)

Filiada à   

Brazil



**ESCOLA PÚBLICA**  
**LAICA PLURAL**  
**GRATUITA**  
**SEM VIOLÊNCIA**

**EU ACREDITO E VOU À LUTA**

**DESMILITARIZADA**  
**DEMOCRÁTICA**  
**DE QUALIDADE SOCIAL**  
**COM PROFISSIONAIS**  
**VALORIZADOS/AS**  
**INTEGRAL E PARA TODOS/AS**



Confederação Nacional dos  
Trabalhadores em Educação  
© www.cnte.org.br

Brasil



Filiada à  
Internacional  
de Educação



# RETRATOS DA ESCOLA

## EDITORIAL

Um balanço de perdas e danos  
*Comitê Editorial*

## DOSSIÊ

Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil  
*Dirce Zan e Nora Krawczyk*

Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo?  
*Erasto Fortes Mendonça*

Religião, moral e civismo em curso: a marcha da socialização política  
*Luiz Antônio Cunha*

Funcionário da educação básica: a formação técnico-pedagógica  
*João Antônio Cabral de Monlevade*

De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente  
*Vera Bazzo e Leda Scheibe*

As ações do Poder Executivo Federal e o Plano Nacional de Educação (2014/24)  
*Maria Dilméia Espindola Fernandes e Marli dos Santos de Oliveira*

Tensões no novo ensino médio: projetos de currículos em disputa  
*Alaim Souza Neto*

Educação e controle de constitucionalidade: O projeto "escola livre" em Alagoas  
*Ana Carolina de Oliveira Nunes Pereira e Jailton de Souza Lira*

## ENTREVISTA

Diversidade, migrações e inclusão: desafios à gestão e à democracia  
*Jaqueline Moll e Maria Carmen Silveira Barbosa*

## DOCUMENTO

O protagonismo da CNTE frente à organização dos/as trabalhadores/as da educação básica e sua luta pelo direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, socialmente referenciada e pela valorização dos/as profissionais da educação  
*Heleno Gomes Araújo Filho e Gilmar Soares Ferreira*

## ESPAÇO ABERTO

Anton Semyonovich Makarenko: um resgate para a prática educativa  
*Sandra Terezinha Urbanetz, Eliana Nunes Maciel Bastos e Xana Machado Kostrycki*

A educação da pessoa com deficiência visual  
*Tânia Mara Trecino e Lurdes Caron*

Prática docente em Ciências naturais no EF: caracterização e recursos didáticos  
*Caio Veloso e José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho*

O discurso da qualidade na educação: a voz dos professores  
*Givanildo da Silva e Alex Vieira da Silva*

Participação e colegialidade na política democrática: o caso do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP/UERJ)  
*Marcela Moraes Castro, Bethania Bittencourt, Caroline Domingues da Silva Teles Assis e Janaina Moreira de Oliveira Goulart*

## NORMAS DE PUBLICAÇÃO