

O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Sirneto Vicente da Silva
Antônio Marcos Rocha de Carvalho
Lúcia Helena de Brito
(Organizadores)



Editora
MultiAtual

O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Sirneto Vicente da Silva
Antônio Marcos Rocha de Carvalho
Lúcia Helena de Brito
(Organizadores)



Editora
MultiAtual

© 2022 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Sirneto Vicente da Silva

Antônio Marcos Rocha de Carvalho

Lúcia Helena de Brito

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586o Silva, Sirneto Vicente da
O Complexo da Educação na Sociedade Capitalista / Sirneto Vicente da Silva; Antônio Marcos Rocha de Carvalho; Lúcia Helena de Brito (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2022. 228 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89976-62-2

DOI: 10.5281/zenodo.7090471

1. Complexo. 2. Educação. 3. Sociedade Capitalista. 4. Ensino e Aprendizagem. I. Silva, Sirneto Vicente da. II. Carvalho, Antônio Marcos Rocha de. III. Brito, Lúcia Helena de. IV. Título.

CDD: 370.115

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoramultiatual.com.br/2022/07/o-complexo-da-educacao-na-sociedade.html>



AUTORES

ABRAÃO DANZIGER DE MATOS
ANA VLÁDIA HOLANDA CRUZ
ANTONIO MARCOS DA ROCHA CARVALHO
CLARICE ZIENTARSKI
CLAUDIA DE SOUZA FLORES BORBUREMA
DANIELE KELLY LIMA DE OLIVEIRA
FRANCISCA VALÉRIA AGUIAR RAMOS
FRANCISCA VALÉRIA DE SALES PEIXOTO
FRANCISCA VALKIRIA GOMES DE MEDEIROS
FRANCISCA VALMIRA ALMEIDA PINTO
GABRIELA HONORATO DOS SANTOS
HERMESON CLAUDIO MENDONÇA MENEZES
IURI NOBRE DOS SANTOS
IVILIN ADRIELLE MOREIRA SOUSA
JACKLINE RABELO
JARLENICE OLIVEIRA LIMA
JESSIKA CANDIDO ARAUJO
JOCIENE ARAUJO LIMA
JOSÉ ERNANDI MENDES
JOYCE PEREIRA ESTANI
LÚCIA HELENA DE BRITO
MARCELA MARY JOSÉ DA SILVA
MARIA LUANA TEIXEIRA CHAVES
MIRIAM RAQUEL PIAZZI MACHADO
NILENE MATOS TRIGUEIRO
PERLA ALMEIDA RODRIGUES FREIRE
SAMARA TAVEIRA DE OLIVEIRA
SANDY NAÉDIA LUCAS DE OLIVEIRA
SIRNETO VICENTE DA SILVA

APRESENTAÇÃO

A produção do conhecimento científico tem buscado imperar diante da negação da realidade nos últimos tempos. Adentrar a natureza do real e as múltiplas determinações que formam a totalidade social tem sido uma tarefa complexa para os cientistas. No que tange à função social da educação, nos dias atuais, os estudos que circundam essa temática para a compreensão do funcionamento das sociedades tornaram-se imprescindíveis.

O equívoco histórico que nega o real tem encontrado inúmeras publicações que assumem a tarefa de analisar a realidade para além do visível imediato. É neste sentido, que a obra “O Complexo da Educação na Sociedade Capitalista” estabelece uma análise crítica sobre o fenômeno educativo, a partir das contradições existentes nas relações capitalistas de produção.

Diante dos inúmeros desafios impostos ao complexo educativo sistematizado frente aos postulados da sociedade burguesa, percebemos que as transformações das bases materiais afetam a maneira como os homens produzem sua existência. A partir de então, a educação passa a formular suas diretrizes para manter a produção e reprodução das relações capitalistas.

No contexto contemporâneo, o debate acerca da função social da educação na sociedade capitalista, requerem estudos que orientam as análises sobre a funcionalidade da educação regida sob o julgo do capital. Neste sentido, a obra busca evidenciar as relações travadas entre o complexo educativo e seu projeto de sociedade, indivíduo e formação.

Os artigos que compõem esta coletânea têm como esforço revelar o conjunto das relações que a educação estabelece com outros diversos complexos como política, economia, formação humana, Estado, trabalho etc. Desta forma, cada autor demonstra compromisso científico em seus estudos, como autonomia teórico-metodológica. A partir de então, convidamos a todos a adentrarem no estudo da obra em questão, debruçando-se sobre cada temática proposta e suas especificidades.

Os Organizadores.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A RELAÇÃO ENTRE CAPITALISMO E ESCRAVIDÃO NA COMPREENSÃO DO RACISMO ESTRUTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO <i>Daniele Kelly Lima de Oliveira; Jackline Rabelo</i>	9
Capítulo 2 A ESCOLANOVISTA: UMA SUPERAÇÃO DO MODELO TRADICIONAL? <i>Sandy Naédia Lucas de Oliveira; Maria Luana Teixeira Chaves; Francisca Valmira Almeida Pinto; Jessika Candido Araujo; Francisca Valéria de Sales Peixoto; Clarice Zientarski; Perla Almeida Rodrigues Freire</i>	24
Capítulo 3 O PAPEL DO EDUCADOR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL <i>Abraão Danziger de Matos</i>	39
Capítulo 4 PANDEMIA, PANDEMÔNIO E EDUCAÇÃO: AÇÕES/AUSÊNCIA DO ESTADO BRASILEIRO FRENTE À CRISE DA COVID-19 <i>Jociene Araujo Lima</i>	53
Capítulo 5 FORMAÇÃO DO LEITOR: LEITURAS INSURGENTES POR MEIO DOS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS E CULTURAIS <i>Joyce Pereira Estani; Claudia de Souza Flores Borburema</i>	65
Capítulo 6 AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA DE ALTOS RENDIMENTOS: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS <i>Jarlenice Oliveira Lima; Miriam Raquel Plazzi Machado</i>	76
Capítulo 7 COALIZÃO DE INTERESSES PARA JUSTIFICAR O ENSINO REMOTO <i>Francisca Valéria de Sales Peixoto; Clarice Zientarski; Francisca Valéria Aguiar Ramos; Sandy Naédia Lucas de Oliveira</i>	97
Capítulo 8 POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY: ENADE E TEORIA DO CAPITAL HUMANO – ANTÍPODAS SOLIDÁRIOS <i>Hermeson Claudio Mendonça Menezes; Sandy Naédia Lucas de Oliveira; Francisca Valéria de Sales Peixoto</i>	105

Capítulo 9 EDUCAÇÃO EM DISCUSSÃO: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO COM REPERCUSSÃO PARA O CONHECIMENTO DO DISCENTE E A FORMAÇÃO DO DOCENTE <i>Abraão Danziger de Matos</i>	121
Capítulo 10 FUNÇÃO DA ESCOLA E OS LIMITES DO TRABALHO DOCENTE FRENTE À AGRAVANTE DESIGUALDADE SOCIAL <i>José Ernandi Mendes; Francisca Valkiria Gomes de Medeiros; Ana Vlândia Holanda Cruz</i>	136
Capítulo 11 O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO REMOTO DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JUAZEIRO DO NORTE-CE <i>Ivilin Adrielle Moreira Sousa; Gabriela Honorato dos Santos; Samara Taveira de Oliveira; Nilene Matos Trigueiro</i>	157
Capítulo 12 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: O DIREITO À EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA <i>Abraão Danziger de Matos</i>	183
Capítulo 13 REFORMAS EDUCACIONAIS, ESTREITAMENTO CURRICULAR E PANDEMIA COVID-19: AS OCPC NO CENTRO DO DEBATE <i>Sirneto Vicente da Silva; Antonio Marcos da Rocha Carvalho; Lúcia Helena de Brito</i>	193
Capítulo 14 EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: A LEI 13.935/2019 E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR <i>Iuri Nobre dos Santos; Marcela Mary José da Silva</i>	207
AUTORES	217
ORGANIZADORES	225

Capítulo 1
A RELAÇÃO ENTRE CAPITALISMO E ESCRAVIDÃO
NA COMPREENSÃO DO RACISMO ESTRUTURAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO

Daniele Kelly Lima de Oliveira
Jackline Rabelo

A RELAÇÃO ENTRE CAPITALISMO E ESCRAVIDÃO NA COMPREENSÃO DO RACISMO ESTRUTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Daniele Kelly Lima de Oliveira

*Professora efetiva (UEVA), Pós-doutoranda em Educação Brasileira (PPGEB/UFC),
Líder do Grupo de Pesquisas GPEEMPODERAR/UVA, Pesquisadora do Grupo
Interdisciplinar Marxista (GIM)UNILAB. E-mail: dankel28@yahoo.com.br*

Jackline Rabelo

*Professora Titular (UFC), Professora permanente do Programa de Pós-graduação
em Educação Brasileira (PPGEB/UFC), Pesquisadora do Grupo de Pesquisas
Interinstitucional EMANCIPA e Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e
Pesquisas do Movimento Operário (IMO)UECE,
E-mail: jacklinerabelo@gmail.com*

Resumo: O racismo estrutural é um conceito que ultrapassa os limites teóricos postos pelos conceitos de racismo como fenômeno unicamente individual ou institucional. Ele é estrutural porque nossa sociedade foi estruturada numa base escravista e capitalista, cuja relação implicou na construção de teorias raciais que serviram de legitimação à dominação econômica da sociedade, provocando como desdobramento o racismo estrutural, um elemento que integra a organização política e econômica da sociedade. Nesse trabalho apresentamos a crítica marxiana ao relato da Economia Política Clássica acerca do processo de acumulação primitiva e a relação desse fato com o capitalismo e a escravidão para compreensão do racismo estrutural, seguida de uma reflexão sobre as correntes filosóficas que deram suporte às teorias raciais. Finalizamos com os pressupostos da Ontologia materialista do ser social que trazem o trabalho como fundamento do gênero humano, negando assim as teorias raciais. Realizamos um estudo bibliográfico, com uma análise histórico-dialética apoiada nos estudos de Marx (1988) e (2011), Fontes (2018), Williams (2012), Lukács (2013) e (2020), Leontiev (1978), Almeida (2019) e Neto (2020), dentre outros. Contribuindo com o debate no campo da Educação, esperamos colaborar com o desvelamento dessa teoria demonstrando uma primeira aproximação de seus aspectos históricos, econômicos e filosóficos.

Palavras-chave: Capitalismo. Escravidão. Racismo Estrutural.

Abstract: Structural racism is a concept that goes beyond the theoretical limits set by racism as a uniquely individual or institutional phenomenon. It is structural because

our society was structured on a slave and capitalist basis, whose relationship implied the construction of racial theories that served as legitimation for the economic domination of society, causing structural racism as an unfolding, an element that integrates the political and economic organization of society. . In this work, we present the Marxian critique of the Classical Political Economy account of the primitive accumulation process and the relationship between this fact and capitalism and slavery in order to understand structural racism, followed by a reflection on the philosophical currents that supported racial theories. We end with the assumptions of the materialist ontology of the social being that bring work as the foundation of the human race, thus denying racial theories. We carried out a bibliographic study, with a historical-dialectical analysis supported by the studies of Marx (1988) and (2011), Fontes (2018), Williams (2012), Lukács (2013) and (2020), Leontiev (1978), Almeida (2019) and Neto (2020), among others. Contributing to the debate in the field of education, we hope to collaborate with the unveiling of this theory, demonstrating a first approximation of its historical, economic and philosophical aspects.

Keywords: Capitalism. Slavery. Structural Racism.

INTRODUÇÃO

A compreensão do racismo como elemento estrutural da nossa sociedade tem sido apontada por diversas e diversos estudiosos dessa temática como por exemplo Williams (2012), Almeida (2019) e Neto (2020). Entender que “[...] o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade” (ALMEIDA, 2019, p. 21), é imprescindível para que possamos enfrentar essa questão também de forma estrutural.

A palavra “normal” pode causar impacto naquelas pessoas que ainda estão numa leitura iniciante acerca desse assunto, o que Almeida (2019) assinala nessa observação é que “[...] o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (p. 21).

Almeida (2019) apresenta três concepções de racismo que encontramos nos debates sobre a questão racial, denominadas de racismo individualista, institucional e estrutural. Na concepção individualista o racismo é concebido como “[...] uma espécie de patologia ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados” (p. 36). Já a concepção de racismo institucional, que trouxe um avanço em seu tempo histórico, entende que ele “[...] não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passa a atuar em dinâmica que confere ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (p. 37).

Na concepção estrutural há uma compreensão mais ampla de que as instituições estão conectadas a uma lógica maior de um sistema, “[...] significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar” (ALMEIDA, 2019, p. 47). O racismo não é apenas uma questão moral, individual ou institucional, ele estrutura toda a sociedade e se desenvolveu como desdobramento de um processo histórico.

Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece algo legado pela tradição. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Apoiadas em um estudo histórico, econômico e filosófico de pesquisadores desse tema, entendemos o racismo como estrutural e tomamos essa linha de pesquisa para apresentarmos nesse texto a relação entre capitalismo, escravidão e o que conhecemos por racismo estrutural.

Pretendemos colaborar com uma primeira aproximação acerca desse debate, entendendo que sua compreensão passa por uma ótica que recorra à totalidade social, isto é, contando com a colaboração de diversas áreas do conhecimento que não apenas serão agrupadas, mas abordadas em suas inter-relações acerca desse assunto.

Pensar a relação entre capitalismo e escravismo e seus desdobramentos na questão do racismo demanda estudos que passam pela história, economia, política, filosofia, antropologia, geografia, sociologia, dentre outras áreas. Para atingir nosso objetivo nos limites dessa exposição daremos destaque aos campos da história, filosofia e economia.

O objetivo desse estudo é também colaborar com esse debate no campo da educação, visto que entender as bases econômicas, históricas e filosóficas dessa questão é imprescindível no campo da educação, pois é com esse complexo social que contamos para garantir a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (SAVIANI, 2008).

Esse trabalho é resultado dos estudos realizados no estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do

Ceará (PPGEB/UFC), entre os anos de 2021 e 2022, com o título: Da acumulação primitiva à teoria das raças: pressupostos de compreensão para uma educação antirracista.

Metodologicamente realizamos um caminho que tem a dialética marxiana como lente de análise, respondendo às necessidades do objeto pesquisado, isto porque “A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente” (KOSIK, 2011, p. 21).

Com esse pressuposto realizamos uma pesquisa teórico-bibliográfica que inicia com a crítica feita por Marx (1988), em sua Obra O Capital, do relato feito pela Economia Política Clássica da assim chamada acumulação primitiva, acompanhada das reflexões de Fontes (2018). Seguimos tratando da relação entre capitalismo e escravismo mediada tanto por Marx quanto por alguns intérpretes como Silva (2012) e Netto e Braz (2007). Contamos também com o estudo do historiador Eric Williams (2012) em sua obra Capitalismo e Escravidão, que demonstra como se deu o processo de enriquecimento da Inglaterra no período escravista, tornando-a símbolo da Revolução Industrial. Almeida (2019), Lukács (2012) e Neto (2020) são nossos apoios no campo filosófico no que diz respeito à construção das chamadas teorias raciais que serviram de legitimação ao processo de escravidão e posterior racismo. No enfrentamento dessas teorias falaciosas contamos com a Ontologia materialista do ser social de Marx, recuperada por Lukács, as reflexões de Engels (2006) sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, e de Leontiev (1978) em sua obra O desenvolvimento do psiquismo, e intérpretes que se debruçaram sobre essa questão como Mello (2019).

ACUMULAÇÃO PRIMITIVA E ESCRAVISMO: UMA ALAVANCA PARA O RACISMO ESTRUTURAL

Fontes (2018), ao tratar das transformações dos meios de existência em capital apresenta o processo de acumulação primitiva investigado por Marx como um ponto de partida para o entendimento não apenas da gênese das desigualdades sociais, mas, sobretudo, o desvelamento que Marx propicia acerca da pseudo-naturalização do capitalismo.

A forma histórica do capitalismo – e do capital – não é algo predeterminado e muito menos é fruto de alguma tenacidade de proto-capitalista em direção a um mundo orientado por uma racionalidade absoluta que deveria guiar o crescimento da riqueza, tal como sugeriram pensadores liberais, como Weber [...]. Ao contrário de qualquer racionalidade, o nascimento histórico e concreto do capitalismo resulta de enormes violências e poreja sangue. A forma social do capitalismo corresponde a uma verdadeira amputação das possibilidades da humanidade, com uma limitação estreita de horizontes da inteligência humana. (FONTES, 2018, p. 17)

No capítulo XXIV da obra *O Capital*, Marx (1988), apresenta uma crítica àquilo que ele denomina no título do capítulo intitulado como A assim chamada acumulação primitiva. Trata-se da explicação formulada pela Economia Política Clássica para justificar o processo pelo qual temos um pequeno grupo de pessoas que acumulou riqueza, enquanto o restante da população foi totalmente desprovido até de seus meios de produção, segundo essa explicação, apenas por esforços individuais.

Essa acumulação primitiva desempenha na Economia Política um papel análogo ao pecado original na Teologia. Adão mordeu a maçã e, com isso, o pecado sobreveio à humanidade. Explica-se sua origem contando-a como anedota ocorrida no passado. Em tempos muito remotos, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa, e, por outro, vagabundos dissipando tudo o que tinham e mais ainda. (MARX, 1988, p. 251)

Marx emprega uma crítica radical essa explicação recorrendo à história e descreve a acumulação primitiva como um processo complexo e violento de expropriação dos produtores diretos, principalmente camponeses, que consistiu em várias situações como os “cercamentos (*enclosures*) das terras comunais dos camponeses” (NETTO e BRAZ, 2007, p. 86), o saque colonial, o roubo das terras da Igreja católica, a escravização dos africanos, tudo acompanhado por uma legislação denominada por Marx de sanguinária, “E a história dessa sua expropriação está inscrita nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo” (MARX, 1988, p. 252). Isso implica dizer que os trabalhadores que tinham os meios para garantir sua subsistência, com acesso às terras para produzir os bens necessários à sua sobrevivência, foram sendo expulsos delas de maneira sistemática desde o século XIV, tornando-se “livres” para se submeterem ao sistema do capital como trabalhadores assalariados, ou seja, o proletariado.

Trabalhadores livres no duplo sentido, porque não pertencem diretamente aos meios de produção, como os escravos, os servos, etc., nem os meios de produção lhes pertencem, como por exemplo, o camponês economicamente autônomo, etc., estando, pelo contrário, livres, soltos, desprovidos deles. (MARX, 1988, p. 252)

Enquanto a Economia Política escamoteia o fundamento histórico e econômico da acumulação primitiva, Marx a explica a partir da realidade concreta.

Marx enfrenta abertamente o capital no terreno mundano, ali onde se desenvolvem as relações sociais. Onde existem a vida real e concreta. Onde as resistências às formas de expansão das relações capitalistas foram violentamente reprimidas, mas onde renascem sem cessar inúmeras formas de luta cotidiana, posto que a sobrevivência do capital depende da existência dos trabalhadores (FONTES, 2018, p. 18).

A Reforma Protestante no século XVI, também contribuiu para o processo de acumulação primitiva:

O processo de expropriação violenta da massa do povo recebeu novo e terrível impulso no século XVI, pela Reforma e, em consequência dela, pelo roubo colossal dos bens da Igreja. Na época da Reforma a Igreja Católica era a proprietária feudal de grande parte da base fundiária inglesa. A supressão dos conventos levou seus moradores à proletarianização. (MARX, 1988, p. 256).

Expropriação de terras e pilhagem dos bens da Igreja foram acompanhadas por uma legislação desde o final do século XV, que garantia o sucesso da acumulação primitiva para um pequeno setor da sociedade inglesa. Marx (1988) descreve as consequências desses fatos como o surgimento de um amontoado de pessoas em estado de miséria nas cidades, visto que a manufatura nascente não conseguia absorver o grande quantitativo de indivíduos, gerando uma “[...] massas de esmoleiros, assaltantes, vagabundos, em parte por predisposição e na maioria dos casos por força das circunstâncias” (MARX, 1988, p. 264). Para resolver essa problemática foi criada uma feroz legislação no final do século XV e durante todo o século XVI:

Os ancestrais da atual classe trabalhadora foram imediatamente punidos pela transformação, que lhes foi imposta, em vagabundos e *paupers*. A legislação os tratava como criminosos ‘voluntários’ e supunha que dependia de sua boa vontade seguir trabalhando nas

antigas condições, que já não existiam (MARX, 1988, p. 265)

Não foi apenas o acúmulo do capital mercantil que garantiu o surgimento da nova classe que tinha as condições de comprar a força de trabalho, temos também a expansão ampliada propiciada pela devastação da África.

Todo esse processo de acumulação primitiva que ocorreu no continente europeu foi possível graças à colonização das Américas e Antilhas. Entretanto, o trabalhador que na Europa se convertia em proletariado, livre para vender sua força de trabalho, nas Américas e Antilhas se transformava em escravo, integrante dos meios de produção (SILVA, 2012, p. 23).

Silva (2012) afirma que o sistema colonial não foi um acaso na história, ele serviu de alavanca para a concentração de capital, já que as colônias produziam em grande escala para alimentar o mercado internacional.

Analisando a relação entre capitalismo e escravidão, o historiador Eric Williams (2012) publicou pela primeira vez sua obra em 1944, afirmando que a escravidão foi escolhida puramente por razões econômicas, sendo o trabalho escravizado mais barato que o assalariado, abrindo assim os caminhos para pensarmos o racismo como um fenômeno posterior à escravidão.

Adam Smith tratava como proposição abstrata algo que é uma questão específica de tempo, espaço, trabalho e solo. A superioridade econômica do trabalho assalariado livre em relação ao trabalho escravo é evidente até mesmo para o dono de escravos. A mão de obra escrava trabalha com relutância, não é qualificada, falta-lhe versatilidade. Em igualdade nas demais condições, é preferível o homem livre. Mas nas fases iniciais do desenvolvimento colonial as demais condições não são iguais. Quando se adota a escravidão, escreveu Gibbon Wakefield, 'são condições não morais, e sim econômicas; dizem respeito não ao vício e a virtude, e sim à produção. (WILLIAMS, 2012, pp. 32-33).

Rastreando a origem do desenvolvimento industrial da Inglaterra, Williams (2012) chegou ao comércio triangular entre África, colônias e Inglaterra, concluindo que a base da Revolução Industrial inglesa era o tráfico negreiro e o trabalho escravizado. Ele realizou uma discussão revolucionária na historiografia mundial tratando de elementos como a expansão europeia e escravidão, o comércio triangular e o processo de abolição.

Williams (2012) pesquisou de onde veio o dinheiro das grandes indústrias e

bancos porque, como marxista, ele entendia que as bases materiais das relações materiais de produção (estrutura) determinavam em última instância as relações culturais (superestruturas). Para entender o racismo ele acreditava que fosse necessário entender o processo que gerou a escravização das pessoas negras africanas e a construção do capitalismo, compreendendo como mesmo com a abolição e fim do colonialismo, o racismo ainda se mantinha.

Para garantir a fabricação dos produtos tropicais no novo mundo ou nas ilhas da Inglaterra, a escravidão era a forma mais econômica. Antes da escravização negra, os europeus tentaram o trabalho branco, indígena, mas para o trabalho nas plantações preferiram a mão de obra negra escravizada por ser mais barata, pois para eles essa mão de obra era inesgotável, dispunham de um continente inteiro para saquear e sequestrar pessoas. Foi uma questão econômica, portanto não nasceu do racismo, pelo contrário, é o racismo que nasce dessa relação econômica de escravização dos africanos, porque as relações econômicas deram as bases para construção cultural e ideológica de inferiorização das pessoas negras.

A LEGITIMAÇÃO DO RACISMO NAS TEORIAS RACIAIS

Após percorrer essa breve exposição amparada na economia e história, passamos agora a uma reflexão no campo filosófico a fim de entendermos de que forma se operou o desenvolvimento da teoria das raças com fins de legitimação do escravismo.

Neto (2020), em seu livro *A filosofia como crítica da escravidão* faz uma análise a partir do tratamento dado a essa temática pelo filósofo idealista Hegel que acabou por fortalecer “[...] as idiossincrasias e os preconceitos contra a filosofia e a história africana” (p. 19). Comparando a pessoa negra a um cão selvagem, sem condições de ser apreendido e domesticado pelos europeus. Hegel colocava os africanos em um lugar de desumanidade. Neto (2020) indica que essa linha de pensamento se estende aos filósofos denominados iluministas como David Hume e Kant.

Almeida (2019) ao descrever o cenário iluminista recompõe a época lembrando que o século XVIII e o projeto iluminista colocaram o homem como centro do pensamento filosófico. Entretanto, o ideal de homem que se figurava era de modelo branco e europeu, revestido pela distinção antropológica entre o civilizado e o selvagem.

Nessa configuração, o europeu ao lançar velas ao mar em busca de novos mercados iniciando o colonialismo, tinha como lema levar a civilização para os povos do novo mundo denominados de selvagens. Com isso, todo um aparato de opressões foi utilizado em nome dessa civilização revestida de colonização.

Fundamento filosófico para as revoluções liberais e tendo como ideário igualdade, fraternidade e liberdade, o iluminismo esbarrou em 1791, na Revolução Haitiana, que tornou evidente a falácia do projeto liberal-iluminista.

O povo negro haitiano, escravizado por colonizadores franceses, fez uma revolução para que as promessas de liberdade e igualdade universais fundadas pela Revolução Francesa fossem ampliadas a eles, assim como foram contra um poder que consideraram tirano, pois negava-lhes a liberdade e não lhes reconhecia a igualdade. [...] Com a Revolução Haitiana, tornou-se evidente que o projeto liberal-iluminista não tornava todos os homens iguais e sequer fazia com que todos os indivíduos fossem reconhecidos como humanos. (ALMEIDA, 2019, p. 27).

É esse cenário que faz surgir com emergência teorias raciais que procuravam legitimar o processo de escravidão das pessoas negras. Lukács tratando do início da teoria das raças no século XVIII destaca que:

O biologismo, quer na filosofia, quer na sociologia, sempre foi a base de tendências reacionárias. Mas isso nada tem a ver com a biologia enquanto ciência; é antes o resultado das condições da luta de classes, que deram às tendências reacionárias conceitos e métodos pseudobiológicos como instrumento adequado de combate à concepção de progresso. (LUKÁCS, 2020, p. 577).

Aspectos biológicos e físicos passaram a ser adotados para “explicar” a diferença humana, especialmente acompanhados pelo surgimento do pensamento positivista no século XIX, que transformou a indagação entre as diferenças entre humanos em indagações científicas (Almeida, 2019). Teorias como as de Arthur Gobineau ganharam destaque para legitimar uma pseudo-diferença entre o gênero humano, recomendando evitar a mistura das raças.

Ainda diante da crise econômica do capitalismo em 1873, a teoria das raças ainda serviu para legitimar o neocolonialismo. Almeida (2019) informa que no século XX, “parte da antropologia constitui-se a partir do esforço de demonstrar a autonomia das culturas e inexistência de determinações biológicas ou culturais capazes de

hierarquizar a moral, a cultura, a religião e os sistemas políticos (p. 31). Apesar de avanços conquistados com base em intensas lutas, o racismo ainda se constitui como um elemento estrutural de nossa sociedade.

O TRABALHO COMO FUNDAMENTO ONTOLÓGICO DO GÊNERO HUMANO E NEGAÇÃO DAS TEORIAS RACIAIS

Mediada pela economia e história chegamos à compreensão que a relação que se deu entre os processos de acumulação primitiva, capitalismo e escravismo deram impulso ao surgimento das chamadas teorias raciais que tinham como objetivo legitimar o colonialismo, tendo como fundamento a diferença racial entre pessoas, recorrendo à desumanização da população negra via teorias raciais apenas para legitimar a dominação econômica.

Lukács (2013) ao recuperar os pressupostos ontológicos na obra de Marx apresenta todo um arcabouço categorial que contradiz as teorias raciais, isso porque em Marx o fundamento ontológico do gênero humano é o trabalho, atividade previamente idealizada de transformação da natureza com fins de produção das condições materiais de sua existência e reprodução da sociedade.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, o processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos – a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2011, p. 211).

Nessa mesma perspectiva, Leontiev (1978), ao tratar do desenvolvimento do psiquismo, analisando a relação entre o homem e a cultura, observou a distorção da concepção de gênero humano realizada pelas teorias deterministas:

O essencial das discussões científicas incidiu antes sobre o papel dos caracteres e das dificuldades biológicas inatas ao homem. Uma grosseira exageração do seu papel serviu de fundamento teórico às teses pseudobiológicas mais reacionárias e racistas (p. 261).

Na esteira marxiana, Leontiev (1978) afirmava que era preciso que

compreendêssemos que antes da teoria da evolução formulada por Darwin, Engels (2006), já havia demonstrado que as bases da hominização:

[...] resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas as leis histórico-sociais (LEONTIEV, 1978, p. 261).

Mello (2019) observa que dentro da teoria marxiana o gênero humano é considerado como um ser histórico e social, isso porque “quando passamos de uma visão abstrata do homem para uma visão concreta, a categoria trabalho assume um lugar central para a compreensão do fenômeno histórico-social” (p. 4).

É interessante a reflexão que a pesquisadora levanta, na esteira de Marx, que para compreendermos as relações sociais que o gênero humana estabelece precisamos entender como ele produz sua existência.

O trabalho é a atividade ontocriativa que produz o homem, mas que não é realizada de forma individual e sim coletiva, pois, ao nascer, ele integra uma sociedade que já possui acúmulo de forças sociais e históricas de interação e transformação da natureza. [...] A partir da concepção de que a existência humana não é garantida pela natureza e tem que ser produzida pelos homens, isso significa que o homem não nasce homem, ele torna-se, ou seja, educa-se para tal. (MELLO, 2019, p. 5)

Nesse sentido, Engels (2006) afirma que o trabalho é a protoforma do gênero humano:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 2006, p. 1)

Concluimos a reflexão desse tópico com o pensamento de Leontiev (1978) que afirma que por mais rica que seja a experiência individual de um homem, sozinha não basta para produzir, por exemplo, um pensamento lógico ou matemático. O gênero humano é resultado de todo um processo de construção coletiva histórico e social, não podendo esse desenvolvimento ser garantido apenas por seus aspectos

biológicos.

[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Razão porque todos os homens atuais (pelo menos no que respeita aos casos normais), qualquer que seja sua pertença étnica, possuem as disposições elaboradas no período de formação do homem e que permitem, quando reunidas as condições requeridas, a realização deste processo desconhecido no mundo dos animais (LEONTIEV, 1978, p. 264).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da exposição histórica e econômica realizado por Marx, em sua crítica ao relato da acumulação primitiva feita pela Economia Política Clássica, temos os elementos que nos permitem entender a forma extremamente violenta pela qual os produtores diretos foram destituídos de seus meios de produção, sendo expropriados de suas terras e jogados ao mercado capitalista num intenso processo de pauperização, contando unicamente com sua força de trabalho. Essa ação foi acompanhada, em tempos de Reforma Protestante, pelo saque das terras da Igreja Católica, grande fundiária naquele período, e uma legislação cruel que garantia a manutenção da miséria para os produtores diretos, propiciando o enriquecimento de um pequeno setor da sociedade.

Pari passu, a devastação do continente africano e o escravismo da população de pele negra alavancou a acumulação primitiva em tempos de capitalismo comercial, e forjou financeiramente os fundamentos do capitalismo industrial.

No campo filosófico, a modernidade substituiu a divindade e colocou o homem no centro do universo, refutando a Idade das trevas e convocando o pensamento Iluminista para abrir as portas de um novo tempo. Nesse percurso que apregoava os ideais de libertação e igualdade, inclusive servindo de base as revoluções liberais, o homem que servia de parâmetro a ser alcançado era o de modelo branco e europeu, responsável por levar a civilização ao povo do novo mundo, que era denominado de selvagem.

Desvelando esse pensamento, o colonialismo foi marcado por uma dominação econômica utilizou teorias raciais para justificar sua dominação, já que

ideologicamente seus argumentos foram confrontados pelas colônias rebeldes, tendo como marco, a Revolução Haitiana.

Um arcabouço teórico filosófico, econômico, biológico, sociológico, físico, antropológico e até geográfico foi criado para legitimar a pretensa diferença racial entre os seres humanos, amparados num positivismo determinista.

Marx, Engels e seus intérpretes, do campo da Ontologia materialista do ser social, demonstram que o gênero humano não pode ser diferenciado e classificado a partir do conceito de raças, sendo este não natural, mas criado de forma relacional e histórica. Para a Ontologia do ser social o que nos distingue dos outros animais é o trabalho, categoria fundante do gênero humano.

Esse percurso demonstra que o racismo não pode ser compreendido apenas como um fenômeno individual, de acordo com a moral ou caráter de cada pessoa, nem apenas institucional, visto que as instituições estão submetidas à lógica da sociedade. Ele é estrutural, sendo resultado de um processo histórico de séculos que forjou teorias raciais que objetivavam diferenciar o gênero humano a partir de aspectos físicos, biológicos e até geográficos, difundindo a ideia de inferiorização das populações escravizadas no sistema colonial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Pólen, 2019.

Engels, F. (2006). O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, vol. 4 n. 4. 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603>. Acessado em 17/09/18. <https://doi.org/10.22409/tn.4i4.p4603>

FONTES, Virgínia. A transformação dos meios de existência em capital: expropriações, mercado e propriedade. In: BOSCHETTI, Ivanete (Org). **Expropriação e direitos no capitalismo**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**, V. 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **A destruição da razão**. São Paulo: Instituto Lukács, 2020.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I, volume II. São Paulo: Nova

Cultural, 1988.

_____. **Capital:** crítica da economia política. Livro I, volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MELLO, LIVIA Mouriño . **Trabalho e Educação: da ontologia do Ser Social à subsunção real ao capital.** In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2019: Marxismo sem tabus - enfrentando opressões, 2019, Niterói. Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2019 Marxismo sem tabus? enfrentando opressões, 2019.

NETO, Artur Bispo dos Santos. **A filosofia como crítica da escravidão.** Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2020.

NETTO, José Paulo.BRAZ, Marcelo. **Economia Política:** uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, **Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SILVA, Uelber B. **Racismo e Alienação:** uma aproximação à base ontológica da temática racial. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e Escravidão.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Capítulo 2

A ESCOLANOVISTA: UMA SUPERAÇÃO DO MODELO TRADICIONAL?

Sandy Naédia Lucas de Oliveira

Maria Luana Teixeira Chaves

Francisca Valmira Almeida Pinto

Jessika Candido Araujo

Francisca Valéria de Sales Peixoto

Clarice Zientarski

Perla Almeida Rodrigues Freire

A ESCOLANOVISTA: UMA SUPERAÇÃO DO MODELO TRADICIONAL?¹

Sandy Naédia Lucas de Oliveira

Universidade Federal do Ceará - UFC

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC. Especialista em Gestão de Projetos e Processos pela Faculdade CDL, graduada em Administração de Empresas pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UNIGRANDE/PROUNI); <http://lattes.cnpq.br/9734784760305782> e-mail: sandynaedia@gmail.com

Maria Luana Teixeira Chaves

Universidade Federal do Ceará - UFC

Graduanda em Pedagogia (FACED/UFC), membro do Grupo Estudos, Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação de Professores e Gestão Educacional (GEPPGE), membro do Grupo de Estudos, Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. E-mail: tchavesluana@gmail.com.

Francisca Valmira Almeida Pinto

Universidade Federal do Ceará - UFC

Graduada em Pedagogia (FACED/UFC), membro do Grupo de Estudos em Educação do Campo (EDUCAMPO). E-mail: valmira.fap@gmail.com

Jessika Candido Araujo

Universidade Federal do Ceará - UFC

Graduada em Pedagogia (FACED/UFC), membro do Grupo Estudos, Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação de Professores e Gestão Educacional (GEPPGE), membro do Laboratório de Estudos Accountability Educacional (LEACE), membro do Grupo Rede Mapa Ceará (UFC). E-mail: jessikaaraujo55@hotmail.com

¹ Versão revista e ampliada, publicada originalmente nos anais do Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, Vol. 7, Nº 7 (2019): <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/8183>

Francisca Valéria de Sales Peixoto

Universidade Federal do Ceará – UFC

Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professora da Educação Básica da Rede Estadual do Ceará. E-mail: fvaleriasp3@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4580-3494>

Clarice Zientarski

Universidade Federal do Ceará - UFC

Pós-Doutora em Educação pela UNOESC. Doutorado em Educação pela UFSM linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria na linha de Pesquisa Políticas Públicas. Graduação em Estudos Sociais - Unijui, Graduação em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1989- 1993), Graduação em Pedagogia; Pós-graduação em Educação, Cultura e Cidadania pela Unijui. Professora e pesquisadora da Pós-graduação em Educação Brasileira, na Linha de Pesquisa Trabalho e Educação, orientadora de doutorado e mestrado acadêmico. Coordenadora da Escola da Terra- Ceará. Coordenadora da Pós Graduação em Educação Brasileira; <http://lattes.cnpq.br/4673553941111789>; e-mail: clarice.zientarski@ufc.br

Perla Almeida Rodrigues Freire

Universidade Federal do Ceará - UFC

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - PPGEB/UFC, na linha Trabalho e Educação. <http://lattes.cnpq.br/0652460134352647>; e-mail: perlaalmeida.freire@gmail.com

Resumo: O presente trabalho objetiva analisar a ascensão do escolanovismo, traçando seu percurso histórico e evidenciando suas influências no processo educacional brasileiro. Ao discutir-se como se operou o processo de disseminação desse ideário no país busca-se, também, investigar se houve uma superação do modelo tradicional de educação. Para alcançar os objetivos pretendidos, utiliza-se como metodologia as técnicas bibliográfica e documental, e como teoria do

conhecimento o Materialismo Histórico-Dialético. Como resultado da pesquisa, constatou-se que o método de ensino da Escola Nova promoveu uma reformulação no ensino tradicional, mas não alterou o papel da escola perante um sistema que tende à reprodução. No entanto, defende-se que é possível alterar essa lógica mediante a implementação da transmissão do conhecimento sistematizado historicamente construído.

Palavras chave: Escola Nova. Educação Tradicional. Manifesto do Pioneiros.

Abstract: The present work aims to analyze the rise of Escolanovismo, tracing its historical course and evidencing its influences on the Brazilian educational process. When discussing how the process of disseminating this ideology in the country operated, it is also sought to investigate whether there was an overcoming of the traditional model of education. To achieve the intended objectives, bibliographic and documentary techniques are used as a methodology, and as a theory of knowledge the historical-dialectical materialist. As a result of the research, it was found that the teaching method of Escola Nova promoted a reformulation in traditional teaching, but did not change the role of the school in a system that tends to reproduction. However, it is argued that it is possible to change this logic by implementing the transmission of historically constructed systematized knowledge.

Keywords: New School. Traditional Education. Pioneer Manifesto.

INTRODUÇÃO

Com o avanço e consolidação da nova ordem social no mundo Ocidental – a ordem burguesa, em meio ao processo da Segunda Revolução Industrial, manifesta uma nova tendência educacional na Europa do século XIX – a Pedagogia Nova, comumente chamada de escolanovismo. O ideário escolanovista emergiu a partir da necessidade de formar um novo tipo de trabalhador, em vista da necessidade de mão de obra adequada às exigências da indústria fabril e do mercado industrial, cada vez mais mecanizado. Essa onda “reformista” teve como arautos Adolphe Ferrière, John Dewey e, dentre outros, Maria Montessori.

O escolanovismo surge estabelecendo críticas ao método tradicional de ensino que não realizava, segundo seus críticos, a suposta função de equalizar os problemas de formação discente no âmbito da sociedade moderno-industrial. Nesse sentido, a concepção de educação como redentora não perdia seu protagonismo na nova tendência educacional. A educação continuava tendo a função de adaptar os sujeitos à sociedade. Mas, diversamente da Pedagogia Tradicional que compreendia os inadaptados ao sistema como desajustados, “ignorantes”, o escolanovismo concebe os indivíduos com problemas de ajustes ao modelo hegemônico como “anormais” (SAVIANI, 2008).

Na esteira de Saviani (2008) ao analisar o ideário da Escola Nova, supostamente promotora de uma educação universal, gratuita e democrática, com o objetivo de se enquadrar ao processo de ensino aqueles que ficavam à margem do modelo de educação tradicional, evidencia-se que o escolanovismo não rompe com os ideais liberais. Continua-se a desconsiderar a influência dos problemas sociais na educação, e reitera-se a noção de uma educação elitista e excludente. O processo educacional passa a afirmar que os “inadaptados” são diferentes, mas essa diferença desloca-se da “incompetência” para a “normalidade”. E o que é normal não precisa ser modificado, apenas mantido e “compreendido”.

O método de ensino da Escola Nova baseia-se na centralidade do aluno no processo educativo, enquanto que o professor é compreendido como mediador do aprendizado, ou seja, responsável por mediar a construção do “conhecimento”. E, este “conhecimento” deve ser gestado e desenvolvido a partir da curiosidade do aluno. Nesta perspectiva, o aluno se desenvolve por intermédio de experiências vivenciadas, por meio da autogestão, do aprendizado empírico – na busca “ativa e significativa” pelo conhecimento. É o aprender fazendo. Assim, o aluno é estimulado a resolver seus próprios questionamentos, criados a partir de sua curiosidade, em detrimento do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Com o objetivo de analisar a ascensão do escolanovismo, o presente artigo traça um percurso histórico do movimento escolanovista no país, evidenciando suas influências no processo educacional, bem como a inserção e a disseminação de seus princípios teóricos.

O artigo estrutura-se em duas seções. Na primeira, são apresentados os fatores históricos que influenciaram e possibilitaram a inserção do modelo escolanovista no Brasil, discutindo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e as implicações desse documento na educação e na sociedade brasileira. Na segunda, busca-se compreender o processo de “superação” da Pedagogia Tradicional pela Escola Nova e os limites desta superação. À guisa de conclusão, busca confirmar a hipótese de que o novo modelo educacional não só amplia a desigualdade social no país, como não tem o objetivo de superar o modelo tradicional de ensino. Para isso, utiliza-se como metodologia a pesquisa de caráter bibliográfico-documental e como teoria do conhecimento o materialismo histórico-dialético.

CONTEXTO HISTÓRICO E INSERÇÃO DA PEDAGOGIA NOVA NO BRASIL

O movimento escolanovista, no Brasil, emergiu em meados de 1930 em meio a transformações sociopolíticas e econômicas. Dentre estas mudanças destacam-se os processos de industrialização e urbanização do país, que resultaram no êxodo rural (levas de migrantes abandonaram a zona rural em direção aos grandes centros urbanos na busca de assegurar sua sobrevivência) e no avanço modernizador do país – foi a onda industrializante. Nesse ínterim, surge a necessidade de formar novos trabalhadores para suprir a procura de mão de obra “qualificada” para atender a demanda exigida pelo novo sistema de industrialização que estava se consolidando.

Ao analisar a história educacional brasileira pode-se conjecturar que ainda hoje existe uma educação dualista, ou seja: um tipo de educação destinada às classes abastadas – que promove o desenvolvimento intelectual e sociocultural do indivíduo; e uma educação para as massas – que visa preparar mão de obra para o mercado. Dessa maneira, é possível perceber que a ideia de equalizar a sociedade mediante a educação é um equívoco e, o qual, o movimento da Escola Nova reproduz.

A partir da década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, ocorrem significativas transformações no cenário político brasileiro, possibilitando e facilitando a inserção do ideário escolanovista no país. Dentre estas mudanças destacam-se: a centralização política, a industrialização por meio do comércio internacional, a decomposição do Congresso Nacional, das Assembleias Estaduais e das Câmaras Municipais e a criação dos ministérios da Indústria e Comércio, do Trabalho, da Educação e Saúde Pública.

No contexto de consolidação do modelo industrial e urbano brasileiro, as relações sociais movidas pelas diretrizes do mercado e com os sujeitos submetidos a esta lógica, surge a necessidade de um novo parâmetro educacional que se adequasse ao momento histórico. Em vista disso, a Escola Nova é inserida no âmbito nacional, assim:

O conhecimento das relações entre indivíduo e vida social é, pois de maior importância para compreensão do processo educacional, em geral, e das bases técnicas do ensino do nosso tempo. Por uma de suas dimensões, a educação é sem dúvida desenvolvimento, em que condicionantes biológicas claramente se revelam; por outra, é a adaptação, ajustamento imediato que essas condicionantes

pressupõem; mas, numa terceira, das anteriores compreensiva, torna-se um assemelhamento dos novos indivíduos aos que formem grupos humanos já existentes. A vida individual é necessariamente limitada no tempo, ao passo que os grupos tendem a permanecer e a durar, na sucessão das gerações. E é essa a razão pela qual, em toda a extensão, o processo educacional tem de ser visto como de natureza social. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 119).

Considerando as mudanças sociais e políticas do país, tornou-se necessário desenvolver as habilidades e competências técnicas exigidas pelo mercado. Os indivíduos passaram a ser educados cada vez mais afastados do conhecimento historicamente produzido, essencial para compreender a realidade social. Responsáveis pelo seu próprio processo educacional, a crise social tendeu a se agravar. Crise social tomada como anomia social, o que conduziu o movimento escolanovista a propor reformas educacionais, cujas balizas teóricas encontram-se no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

Uma análise do processo de formação do sistema pedagógico brasileiro e suas reverberações conduzem a questionamentos sobre os mecanismos que interferem em sua elaboração. Neste percurso, é possível verificar que as primeiras influências internacionais, em meados de 1882, quando Rui Barbosa defendia e disseminava a ideia de implementação do modelo de ensino escolanovista, foram centrais. Entretanto, tal modelo só veio a ser consolidado em 1932, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Nesse manifesto, defendia-se a garantia de acesso à educação a todos os cidadãos independentes de suas condições econômicas, visando, assim, uma educação prioritariamente pública. O documento, por sua vez, também defendia a laicidade do Estado, a obrigatoriedade da educação e sua autonomia. Todavia, embora não seja objeto deste artigo, pode-se indagar quem era efetivamente considerado cidadão na época, portanto, quem poderia usufruir dessa educação pública?

O manifesto dos Pioneiros foi um marco histórico para a educação brasileira, consolidou a visão da elite intelectualizada que buscava interferir no modelo socioeducacional vigente. Esse documento foi instituído durante a IV Conferência

Nacional de Educação, que

[...] serviu como um divisor de águas entre católicos e liberais. Na tentativa de influenciar as diretrizes governamentais, os liberais vieram a público, em 1932, com o célebre 'Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova', um longo documento dedicado ao governo e à nação que pautou-se em linhas gerais, pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados[...] (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 42).

Escrito e assinado por 26 educadores, o Manifesto, teve a finalidade de validar “o projeto educacional que defende, apresentando-o como o mais adequado para a reconstrução do país segundo o ideal republicano”. (XAVIER, 2002, p. 3). O manifesto configurou-se como a primeira política educacional da Era Vargas, apresentando uma noção pedagógica da organização do trabalho, em consequência do sistema social vigente. Suas propostas no campo educacional baseavam-se na emergente sociedade industrial, por esse motivo a Escola Nova buscava formar um novo perfil de homem,

[...] para o trabalho industrial e para o sufrágio universal, pretendeu-se substituir o ensino baseado na concepção de atividade meramente intelectual, pautado na memorização e repetição de conteúdos em detrimento da compreensão e discussão dos mesmos, por novos procedimentos e modos de ensinar, que viabilizassem a formação do homem consciente, criativo e rápido, atributos necessários à nova realidade que se impunha. (FIGUEIRA, 2010, p. 16)

A Escola Nova “pretendeu promover a pedagogia da existência, superação da pedagogia da essência. Tratava-se de não mais submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos” (SANTOS, 2006, p. 132-133), mas, como aponta Carvalho (1998), promover uma total renovação de hábitos, comportamentos e modos de pensar do homem brasileiro. Da mesma forma, para possibilitar a construção desse indivíduo, o documento traz em seu preâmbulo os principais aspectos que formulam o ideário escolanovista, influenciando diretamente na formação educacional do indivíduo, tais como:

[...] a) a técnica/prática/pragmatismo; b) o biologismo, significando a capacidade de cada um; c) educação focada no indivíduo e não a uma classe; d) formação democrática, porém construída a partir de uma hierarquia de capacidades. (LIMA, 2012, p. 980)

Esses aspectos influenciaram o fortalecimento do ensino privado, pois, com

o avançar das práticas pedagógicas da Escola Nova, suas características e ideias foram se firmando no sistema educacional brasileiro, estando presentes até os dias atuais. Reitera-se que, mesmo após décadas de sua instituição no Brasil, a elite política e econômica continua sendo a classe mais beneficiada quando se trata de desfrutar dos modelos educacionais mais avançados.

UMA NOVA PERSPECTIVA EDUCACIONAL?

O movimento escolanovista pretendeu reformular as práticas pedagógicas do modelo da Pedagogia Tradicional, tecendo contra esta severas críticas. O professor, por exemplo, segundo o escolanovismo, centra o ensino em si e assume o posto de autoridade máxima, fazendo do aluno uma “caixa” em que se põe todos os conteúdos ensinados. De forma distinta, o método da Educação Nova, alegam os escolanovistas, retira o professor do centro do processo de ensino-aprendizagem, passando a ocupar um lugar secundário, sendo caracterizado como um mediador e organizador do conhecimento. Tornando o aluno protagonista desse processo.

A pedagogia tradicional estabelecia, segundo os escolanovistas, como centro do conhecimento o professor que, normalmente, utilizava apenas o livro e o quadro como recurso didático. Nesse modelo, os conhecimentos deveriam ser transmitidos aos alunos, ocasionando uma apropriação do conhecimento apático. Assim, ao ingressar na escola, a criança era submetida aos métodos de ensino da mesma. Sob essa crítica, a pedagogia tradicional passou a ser vista não só como ineficaz, mas danosa ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Com efeito, no modelo de ensino tradicional, os educadores precisavam transmitir e tornar acessível o conhecimento sistematizado historicamente previsto em um currículo aos seus alunos. Aqui, os professores limitavam-se a transmissão dos conteúdos e os estudantes a memorização destes. Com efeito, criticava-se o distanciamento presente na relação professor-aluno, pois, os professores não conheciam as especificidades de cada indivíduo em sua sala de aula. É nesse sentido, que a pedagogia tradicional passa a ser propagada como ineficaz para o desenvolvimento e a aprendizagem significativa dos alunos. Segundo, Marc Bloch (1951, p. 37):

Pedir assim ao educador que tenha por centro de gravidade a própria

criança, é nada menos que pedir-lhe realize uma verdadeira revolução, se é verdade que até aqui, como vimos, o centro de gravidade sempre esteve situado fora dela. É esta revolução – exigência fundamental do movimento da educação nova – que Claparède compara à de Copérnico na astronomia, e que com tanta felicidade define nessas linhas: Os métodos e os programas a gravitar em torno da criança e, não, a criança a girar mal e mal em torno de um programa fixado fora dela, tal a revolução “copernicana” para a qual a psicologia convida o educador.

Sob esse raciocínio, seus formuladores acreditavam ser a educação, o problema e a causa da desigualdade, bem como da segregação social presente no país. Assim, eles defendiam que todos tinham direito à educação, estando essa de acordo com suas aptidões e especificidades, sem distinções, pois igualavam os indivíduos sem considerar suas diferenças étnicas ou sociais, observando apenas suas capacidades cognitivas distintas, e as “aceitando” como naturais. Por conseguinte, esse fenômeno de “aceitação” das diferenças que trouxe a Escola Nova, acabava por justificar o fracasso escolar ou o insucesso no mercado de trabalho.

ESCOLA NOVA: SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL?

Na conjuntura de reordenamento das bases econômicas e sociais brasileiras, tratadas na seção anterior, evidencia-se que no decorrer e após a década de 1930 consubstanciou-se a necessidade de uma nova “formação” discente e de um método diferente de ensino. Em vista disso, os idealizadores da Escola Nova partiram de uma crítica à maneira de ensino tradicional, buscando alterar a organização escolar vigente.

Contudo, essa nova tendência pedagógica, classificada como uma teoria não-crítica por Saviani (2008), não gerou mudanças objetivas na organização escolar, não se superou o método de ensino tradicional, mas este foi reformulado. Afinal, tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 2008, p. 5), apenas deslocando o

[...] eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; - do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica

para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2008, p. 8).

Ao focar na individualidade de seus discentes, a pedagogia nova reconhece que o ensino deve ser modificado, invertendo o foco do processo de ensino/aprendizagem. Dewey (2007) apresenta uma “solução” para esse “problema” (ocorrido na escola tradicional), na qual ao invés de ensinar os estudantes as grandes áreas do conhecimento, é preciso fazer com que eles aprendam fazendo. Os alunos devem identificar seus interesses e suas deficiências e assim atuar sobre isso, ou seja, tornam-se os responsáveis pelo método utilizado em seu aprendizado. É neste contexto, que emerge um novo perfil docente e é exigida uma formação diferenciada para os professores, pois

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. (SAVIANI, 2008, p. 8).

O aluno, portanto, é visto como um ser autônomo no processo de aprendizagem, o docente deve apenas auxiliá-lo no desenvolvimento de sua autonomia e na resolução de seus problemas e/ou questionamentos. Assim, o professor passa a ocupar um papel de mediador das experiências individuais de seus alunos.

O método de ensino da Escola Nova centra-se na existência de influências sociointeracionistas, considerando a ideia de aprender por meio de experiências vivenciadas pelo aluno com o ambiente, adequando-se ao método criado por Dewey (2007). Assim, por intermédio da experiência, do problema encontrado, da pesquisa a ser desenvolvida, da ajuda discreta do professor e por fim, do estudo do meio natural e social, desenvolveu-se a pedagogia do “aprender a aprender”.

Em vista disso, para a pedagogia do “aprender a aprender”: I) é mais significativo aquilo que o indivíduo aprende sozinho, sem a transmissão por outras pessoas; II) a aquisição de um método científico é mais importante do que a

apropriação do conhecimento científico existente; III) são os interesses e necessidades do aluno que devem impulsionar e dirigir a aprendizagem; e IV) a educação deve proporcionar ao indivíduo a capacidade de adaptar-se à sociedade em constante processo de transformação (LIMA, 2009, p.97 *apud* DUARTE², 2000; 2003).

Já para Saviani (2008) o método do ensino novo acaba por aprimorar a educação voltada às elites e promover um processo de esvaziamento do ensino direcionado às classes populares. Assim, o método de ensino

[...] começa por uma atividade; na medida em que a atividade não pode prosseguir por algum obstáculo, alguma dificuldade, algum problema que surgiu, é preciso resolver esse problema. Como se vai resolver esse problema? Então, todos, alunos e professores, saem à cata de dados, dados dos mais diferentes tipos, dados documentais, bibliográficos, dados de campo etc. Esses dados, uma vez levantados, permitirão acionar uma ou mais hipóteses explicativas do problema. Formulada a hipótese, é preciso passar à experimentação, é preciso testar essa hipótese. (SAVIANI, 2008, p. 37).

Houve um pragmatismo democrático dos educadores que introduziram o movimento da Escola Nova no país, esses sujeitos apropriaram-se das ideias de Dewey para construir um conceito de democracia e de educação, que embasasse os seus interesses pedagógicos e, principalmente, políticos. Com isso, é possível verificar novamente que os responsáveis pelo escolanovismo, de fato, pensavam sobre as mazelas educacionais brasileiras. No entanto,

[...] nós sabemos, com certa tranqüilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. (SAVIANI, 2008, p. 39)

Portanto, subtendido a essa nova educação, estava a necessidade de construir um modelo educacional que se adequasse ao contexto histórico de industrialização e não colocasse em risco a hegemonia da classe dominante. Assim, “[...] apesar dos avanços assinalados, resultou em uma ilusão liberal com um quadro pouco animador em matéria de acesso da população à educação escolar.” (CURY,

² Newton Duarte considera que a pedagogia do aprender a aprender tem como objetivo a compreensão das questões escolares no que se refere ao processo histórico e o professor nesse espaço tendo a função de refletir seu papel e sua prática. (DUARTE, 2001).

2009, p. 99), considerando que apenas uma parcela privilegiada da população, pode desfrutar de todas as possibilidades melhores de ensino, como sempre ocorreu na história de nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Nova preocupava-se em desenvolver a autonomia do indivíduo. No entanto, para que isso fosse possível, dever-se-ia modificar o método tradicional de ensino. É nessa perspectiva que a Escola Nova se arvora como um modelo de educação capaz de solucionar os males sociais. Segundo seus princípios teóricos, ela busca capacitar o aluno para atuar em um novo modelo de produção capitalista, que necessita de um trabalhador criativo, ativo, flexível.

Todavia, esse movimento acabou por promover apenas uma reformulação no método de ensino, esvaziando o processo educacional e reproduzindo desigualdades sociais presentes na sociedade contemporânea. Para se construir um sujeito autônomo é necessário que ele aprenda de forma autônoma sem a necessidade de recursos, entende-se então que a Escola Nova compreende que o desenvolvimento total de seus indivíduos depende de suas capacidades cognitivas, pois, segundo eles, cada indivíduo aprende de acordo com seus interesses e necessidades. Com isso, reforça-se a ideia de que a profissão que o sujeito irá exercer está diretamente relacionada a suas competências e capacidades cognitivas. Esta perspectiva põe a escola à margem da sociedade, como se esta não estivesse envolta por todos os males sociais.

Portanto, por mais que o movimento escolanovista tenha promovido mudanças na metodologia de ensino e no perfil do professor, essas mudanças apenas reformularam o sistema de ensino, a partir de uma crítica ao método tradicional. O papel da escola e o sistema reprodutor de desigualdade entre as classes sociais permaneceram inalterados, pois, existe uma contradição dentro do próprio sistema escolanovista: não há como acreditar em uma equalização social entre as classes, se o único aparelho do Estado com poder para fazer isso acontecer, ou seja, a escola pública é desvalorizada em detrimento de escolas privadas adeptas desse modelo educacional.

REFERÊNCIAS

BLOCH, M. A. **Filosofia da educação nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

Bonome, João Batista Vieira. **Teoria Geral da Administração**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924/1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CURY, C. R. J. **Projetos republicanos e a questão da educação nacional**. In: VAGO, T. M.; INÁCIO, M. S.; HAMDAN, J. C.; SANTOS, H. P. (Org.). **Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo, Ática, 2007.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo, Autores Associados, 2000.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2003.
1987.

FIGUEIRA, Patrícia Fernandes Ferreira. **Lourenço Filho e a Escola Nova no Brasil**: estudo sobre os Guias do Mestre da série graduada de leitura Pedrinho. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara). Araraquara, São Paulo, 2010.

GUIRALDELLI JR., P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Antonio Bosco de. **Manifesto dos pioneiros da educação (1932)**: leituras de seus 80 anos. In: IX seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil.” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa. Anais: CNPQ, 2012. Artigos, p. 963-990. ISBN 978-85-7745-551-5.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos. **Brasil, 1930 - 1961**: escola nova, ldb e disputa entre escola pública e escola privada. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584

SAVIANI, Demerval. ***Escola e Democracia***. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

Capítulo 3
O PAPEL DO EDUCADOR NA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL

Abraão Danziger de Matos

O PAPEL DO EDUCADOR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Abraão Danziger de Matos

Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU - Absoulute Christian University. E-mail: estudentegc@gmail.com

Resumo: A Educação Infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento da criança, pois nesta fase, ela aprende a socializar, desenvolver a coordenação motora, pensar criticamente e descobrir o mundo por meio de experiências com materiais concretos e atividades lúdicas. O Ensino Fundamental, por sua vez, tem como objetivo garantir aos educandos o conhecimento assim como elementos culturais essenciais para a efetivação de uma vida social e benefícios da formação comum. Neste cenário, porém, surge o desafio de efetivar uma transição entre ambas as etapas de modo que o ensino seja prazeroso e que o desenvolvimento da aprendizagem seja contínuo e sem impactos negativos. Diante disso, este estudo objetiva identificar, por meio da revisão de literatura, o papel do professor na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Diante da revisão, concluiu-se que os educadores podem contribuir para essa transição buscando entender como acontece este processo transitório, com vistas a orientar-se quanto a proporcionar condições favoráveis tornando esta fase agradável e prazerosa. Cabe ressaltar que as instituições de ensino ainda estão se adaptando para oferecer espaços que beneficiem o bem-estar das crianças, tanto em termos de aspectos físicos das escolas, quanto em termos de currículo e instrução. Os professores e administradores devem se concentrar no currículo da educação infantil e reconhecer que o brincar beneficia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em todas as etapas escolares.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

Abstract: Early Childhood Education is a fundamental step in the child's development, because at this stage, he learns to socialize, develop motor coordination, think critically and discover the world through experiences with concrete materials and playful activities. Elementary Education, in turn, aims to guarantee students knowledge as well as essential cultural elements for the realization of a social life and benefits of common formation. In this scenario, however, the challenge arises of effecting a transition between both stages so that teaching is pleasant and that the development of learning is continuous and without negative impacts. Therefore, this study aims to identify, through a literature review, the role of the teacher in the transition between Kindergarten and Elementary School. In view of the review, it was concluded that educators can contribute to this transition by seeking to understand how this transitional process takes place, with a view to orienting themselves in terms of providing favorable conditions, making this phase pleasant and pleasurable. It should be noted that educational institutions are still adapting to offer spaces that benefit the

well-being of children, both in terms of physical aspects of schools, as well as in terms of curriculum and instruction. Teachers and administrators should focus on early childhood curriculum and recognize that play benefits children's learning and development at all stages of schooling.

Keywords: Pedagogical Practice. Child education. Elementary School.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento da criança, pois nesta fase, ela aprende a socializar, desenvolver a coordenação motora, pensar criticamente e descobrir o mundo por meio de experiências com materiais concretos e atividades lúdicas.

O Ensino Fundamental, por sua vez, tem como objetivo garantir aos educandos o conhecimento assim como elementos culturais essenciais para a efetivação de uma vida social e benefícios da formação comum (DANTAS, 2021). Neste cenário, porém, surge o desafio de efetivar uma transição entre ambas as etapas de modo que o ensino seja prazeroso e que o desenvolvimento da aprendizagem seja contínuo e sem impactos negativos.

Diante disso, este estudo parte da seguinte problemática: qual papel do professor no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

Assim, dentre as hipóteses anteriormente levantadas, destaca-se: a criança pode ser afetada negativamente no decorrer desta transição; a família e a escola caracterizam-se como ponto de apoio e incentivo; as práticas pedagógicas precisam facilitar a transição entre as etapas.

Diante disso, este estudo objetiva identificar o papel do professor na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Assim, definiu-se como objetivos específicos: conhecer como ocorre a transição entre tais etapas; identificar o perfil do educador no Ensino Infantil e no Ensino Fundamental, e, por fim, verificar como o professor pode auxiliar neste processo transitório.

Este estudo, portanto, faz-se relevante uma vez que pode subsidiar os educadores na compreensão do processo de transição entre as etapas supracitadas, garantindo a reflexão acerca de suas práticas pedagógicas e de como auxiliar as crianças tornando experiência prazerosa e significativa. Mediante perspectiva científica, o estudo poderá ser fonte de consultas para acadêmicos e demais

pesquisadores interessados na temática.

Destaca-se que a metodologia utilizada para esta produção, foi a Revisão de Literatura de modo que a consulta foi realizada em bancos de dados, tais como SciELO e Google Acadêmico e demais repositórios institucionais. Adotou-se os seguintes critérios de inclusão: artigos científicos nacionais e internacionais no espaço de tempo compreendido entre 2012 a 2022, exclusivamente, disponibilizados de forma online e gratuitos. Porém, abriu-se exceção para artigos e livros publicados anteriormente ao recorte consideradas extremamente relevantes e indispensáveis para a abordagem do assunto. Quanto aos critérios de exclusão, foram desconsiderados artigos científicos não disponibilizados na íntegra e materiais que não correspondem à temática de estudo.

Assim, no primeiro capítulo é feito uma abordagem dos aspectos que envolvem a transição das crianças do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental; os dois capítulos seguintes tratam, consecutivamente, do perfil do professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; por fim, o último capítulo aborda o papel do professor no processo transitório em estudo.

A TRANSIÇÃO DO ENSINO INFANTIL PARA O FUNDAMENTAL

O processo de ensino-aprendizagem ocorre de modo permanente e constante por meio da construção de diferentes saberes bem como observações, estudos, experiências e vivências que são sistematizados e adaptados conforme as singularidades das crianças, com vistas a promover uma melhor adaptação ao ambiente escolar. Nessa perspectiva, Kramer (2007) aponta que a inclusão de crianças no Ensino Fundamental, requer um diálogo entre a Educação Infantil e a nova etapa; diálogo este que deve ser institucional e, ao mesmo tempo, pedagógico e com objetivos claros.

Cabe ressaltar que a Educação Infantil é indissociável do Ensino Fundamental uma vez que ambas etapas envolvem saberes, emoções, conhecimentos, valores, cuidado e atenção. Na Educação infantil e no Ensino Fundamental, o intuito é agir livremente a fim de garantir a apropriação e desenvolvimento do conhecimento para todos. Kramer (2007) destaca ainda, que a Educação Infantil tem o objetivo de assegurar o acesso daqueles que desejarem, às creches e pré-escolas, de modo que se efetive o direito das crianças de brincarem e aprenderem.

Destarte, não se refere especificamente a etapas, mas a um compromisso com todos os aspectos da infância, tornando a escolarização uma prioridade na vida das crianças, oportunizando-lhes a construção social, cultural e cognitiva de singularidades e direitos. Com isso, destaca-se que a transição da educação infantil para a educação básica deve ocorrer de forma que leve em conta as necessidades da criança e os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento integral.

As Diretrizes Curriculares apontam um descompasso entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, isto é, descompasso entre um nível de aprendizagem e outro. Assim, para minimizar ou mesmo compensar essa fragmentação, é indicado que os direitos das crianças, sejam, ininterruptamente, garantidos. Além disso, a docência deve ser entendida como um processo contínuo e diagnóstico, com referenciais docentes construídos sob relações e interações entre diferentes áreas do conhecimento e reconhecendo que as crianças estão em contínua construção social.

Portanto, as mudanças envolvidas nessa transição também se refletem na prática docente, na qual o brincar, o cuidado e a educação são integrados uma vez que esses conceitos compõem a Educação Infantil. Para conseguir a integração entre saberes e concepções do trabalho escolar, é preciso fazer uma ligação qualitativa entre as diferentes fases de aprendizagem em que vivem as crianças.

Para Vygotsky (2007), este processo caracteriza-se pelas interações, relações e, sobretudo, pelo brincar. Dessa forma, as instituições escolares são vistas como espaços sinalizadores de conhecimentos cuja função é efetivar o trabalho sistematizado com os propósitos educativos a fim de garantir a construção do conhecimento. Para o autor, o brincar relaciona-se com o desenvolvimento do sujeito, seja na perspectiva psicológica, seja na cognitiva e sociocultural. Assim, o âmbito de vivência escolar e as brincadeiras possibilitam a criação bem como a recriação de saberes experiências.

Vygotsky (2007) evidencia ainda que, conforme a idade da criança aumenta, suas formas de brincar, interagir e agir também mudam, pois são desenvolvidas outras situações imaginárias assim como outros métodos de se realizar. Assim, percebe-se que o diferencial neste processo de transição é, definitivamente, o professor.

Nessa ótica, também é importante ressaltar a necessidade de formação continuada, conforme expõe a LDB, nº 9.394/96 em seus art. 61 e 67, os quais asseguram a interação de aspectos teóricos e práticos, promovendo e efetivando a concretização e sistematização da prática docente com a Educação Infantil e o Ensino

Fundamental. Por isso, é importante pensar nessas ações como uma reflexão contínua sobre as práticas de ensino, redefinindo o processo e buscando uma educação de verdadeira qualidade.

Para alcançar essa qualidade de ensino, no entanto, uma variedade de questões sobre o contexto educacional, especialmente o ensino, deve ser observada. Ou seja, além da reorganização do espaço, do tempo escolar e dos materiais, há necessidade de seriedade na assessoria pedagógica, bem como na reestruturação curricular, e mais discussões sobre o ensino e o processo de aprendizagem (FEITOSA; GAMA; OLIVEIRA, 2019).

Além disso, ao organizar o trabalho docente, é importante levar em consideração os aspectos que garantem a especificidade de cada nível de aprendizagem. Nesse sentido é preciso vincular conceitos entre uma etapa e outra, permitindo a aproximação e continuidade das etapas da vida escolar de uma criança, tratando o ensino e a aprendizagem como um todo, isto é, de forma holística, levando em conta todas as complexidades de fundo das idades e famílias envolvidas.

Desde as experiências da Educação Infantil até o Ensino Fundamental, espera é preciso fornecer subsídios necessários para que as crianças possam realizar uma síntese de aprendizagens, uma vez que esta será a bagagem a ser levada para as etapas seguintes. Segundo Brasil (2017), essa síntese deve ser entendida como elemento norteadores e objetivos a serem explorados no decorrer da Educação Infantil, e que, mais tarde, no Ensino Fundamental, serão aprofundados e ampliados.

Assim, é essencial garantir ao longo do processo de Educação Infantil, que as próprias crianças estejam preparadas para organizar sua síntese com base em suas próprias experiências. Quanto mais experiências, mais oportunidades as crianças têm para refletir, formular hipóteses, perceber possibilidades e organizar suas interpretações do mundo, de si mesmas, dos outros e do conhecimento. O desafio é considerar não apenas as crianças que ingressam no ensino fundamental, mas também integrar todos os conceitos desse processo de ensino (FEITOSA; GAMA; OLIVEIRA, 2019).

Ressalta-se ainda, o papel essencial da família neste processo, que deve participar ativamente por meio da transmissão de estabilidade e confiança às crianças, fazendo-as sentir proteção e propensas a encarar as mudanças intrínsecas (MARTURANO, 2015).

Portanto, acredita-se que a referida transição deva caracterizar-se como

oportunidade para pensar e implementar uma prática docente que trate a criança como um todo, abrace o aprendizado, leve em consideração sua bagagem de conhecimento, bem como aspectos biopsicossociais e culturais, garantindo assim, o acesso ao conhecimento. Com isso em mente, nos tópicos a seguir, para ter uma visão geral do ensino e da aprendizagem, demonstrar-se-á as especificidades da prática docente referentes às duas fases descritas acima.

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O perfil do professor da educação infantil está intimamente atrelado aos objetivos que a escola espera alcançar com as crianças. Ou seja, ao prezar por um local seguro e limpo, o professor precisará apresentar habilidades que contribuam para o cumprimento de tal objetivo. Dessa forma, o professor da educação infantil, tem a função não só de ensinar, mas sobretudo, de transmitir valores tais como: ética, respeito, cooperação, dignidade, solidariedade, entre outros. Para tanto, é fundamental que o profissional seja comprometido com a educação, que tenha objetivos concretos e metodologias adequadas a serem utilizadas considerando contexto e faixa etária (PEREIRA *et al.*, 2009).

Ademais, cabe ao professor atentar-se para o “cuidar” e o “educar” na educação infantil, uma vez que:

O cuidar e educar consiste em compreender que o espaço e o tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade. É fazer com que a ação pedagógica seja correspondente ao universo infantil, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em compreensões que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância (JESUS, 2015, p.17).

Além disso, deve-se considerar que o aprendizado das crianças se inicia antes delas adentrarem à escola. Dessa forma, o aprendizado e o desenvolvimento relacionam-se desde os primeiros dias de vida, sendo atribuídos ao papel da interação social, na qual as crianças são sujeitas ativas na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o cuidar e o educar envolvem o reconhecimento de que o desenvolvimento e a construção dos saberes necessários à criança ocorrem de forma compartilhada. Assim, a educação infantil deve, obrigatoriamente, caminhar de mãos

dadas com o educar e o cuidar.

Quanto à avaliação na educação infantil, cabe ressaltar que, conforme destaca Hoffmann (2012) essa ação é “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado” (HOFFMANN, 2012, p. 13).

Além disso, de acordo com Silva e Urt (2014, p. 60), “avaliar não se reduz a emitir juízo de valor, mas sim realizar um acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da vida institucional da criança, com o propósito de aprimorar a prática docente”.

Assim, para que o professor possa desenvolver uma avaliação de fato coerente com a educação infantil, ele necessitará refletir acerca de aspectos tais como: desenvolvimento, infância, e conceito de criança. Terá também, que utilizar metodologias, materiais e atividades diversificadas a fim de explorar cada aspecto da criança.

A PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os primeiros anos do Ensino Fundamental diferem singularmente dos demais anos consecutivos do ensino em razão da unidocência professoral exercida, visto que, além do elevado grau de complexidade inerente ao fato de serem lecionados nessa etapa, pelo mesmo professor, diferentes âmbitos do conhecimento, fica ainda a cabo do docente o ter nas mãos a missão de formar, integralmente, a criança (TASSI, 2022).

Essa formação integral significa formar o aluno não apenas como mero estudante, mas, sobretudo, como inteligência crítica pronta para discutir os problemas sociais derredor, proporcionando-lhe a compreensão da realidade à volta e seu papel como agente de transformação social (LIMA, 2012). A base que sustenta essa ideia encontra-se na legislação educacional, cujo art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) comunica que compete à educação o ter por finalidade o desenvolvimento integral do sujeito educando, preparando-o para o exercício da cidadania e para a qualificação no trabalho.

Assim, no tocante à preparação à cidadania, Pimenta (1996) sublinha que a missão do docente se torna cada dia mais imprescindível à sociedade moderna na exata proporção em que os professores abdicam de serem somente expositores de

conteúdos, para tornarem-se mediadores do processo construtivos não apenas de alunos, mas sobretudo de cidadãos.

Por isso, a prática pedagógica moderna contém, latente em si, a construção da cidadania como meta educativa para além do simplório conteudismo. Vista nestes termos, a cidadania refere-se, sobretudo, a seriedade na participação de todos os seres humanos nos mais diferentes grupos sociais que constituem a trama social. Trata-se, portanto, de um procedimento ativo de conscientização dos indivíduos. Esse procedimento é compreendido como direitos e deveres que o ser humano, logo após nascer, adquire e que, por isso mesmo, deve se esmerar no combate à manutenção dos mesmos direitos, para si e para os demais, com o intuito de proteger sua integridade física e moral na sociedade que o engloba. Dessa feita, é tarefa do professor formar, integralmente, indivíduos com saberes e competências próprias para o exercício da profissão e da cidadania (DAMIANI *et al.*, 2013).

Visto isto, a complexidade inerente ao ofício professoral torna-se mais gritante, porquanto não há em seu exercício uma evolução linear de conteúdos, mas, sim, uma diversidade de âmbitos bastante evidenciados que englobam aspectos teóricos, práticos e sociais na devida proporção em que trabalham, também, o desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão, com direitos e deveres a cumprir e resguardar.

Dito isto, percebe-se, desde logo, a complexidade que compõe o ofício do professor, pois não há em seu labor um desenvolvimento linear de conteúdos, mas uma pluralidade de aspectos intervenientes que compreendem conhecimentos teóricos, práticos e sociais na medida em que consideram o desenvolvimento do educando enquanto sujeito cidadão, com direitos e deveres.

Dessarte, além dos conteúdos necessários às áreas do conhecimento ou grades curriculares, a normativa supra fixa, através dos seus 30 (trinta) artigos, premissas fundamentais à formação do docente, dentre os quais exige-se um olhar atento à realidade do discente, bem como o desenvolvimento, pelo aluno, de competências enleadas ao desenvolvimento dos indivíduos, com fito à educação integral (art. 2º); outrossim, o reconhecimento e utilização dos contextos de vida dos estudantes (art. 4º, § 1º, III), para, então, compreender-se e valer-se dos contextos socioculturais dos educandos para suas formações (art. 12, XIII).

Dessa forma, sucede que, ainda que estejam vigentes essas leis, a bibliografia especializada aponta a existência de dificuldades consideráveis no tocante à prática docente, visto não serem suficientes os conhecimentos adquiridos com a formação

inicial para lidar com os educandos em sala de aula. Por isso, ao analisar o ambiente de formação docente no Brasil, Gatti (2013), afirma que, atualmente, os currículos tornaram-se fragmentados, contendo conteúdos excessivamente genéricos e dissociados da prática professoral, em que se tenta emendar a carência com estágios superficiais e avaliações chãs.

Ao definir o processo educativo como uma formação continuada, Freire (2011) afirma que o aluno constrói sua personalidade educativa no contato com o próximo. Dessa maneira, a sala de aula torna-se um dos cenários mais propícios à construção de ações partilhadas entre os indivíduos educandos, visto que a interação, entre eles, daria-se no ponto-chave, isto é, no processo de ensino/aprendizagem.

Posto que assim seja, é importante ressaltar que a relação entre professores e alunos encontram-se em maior relevo na educação básica, visto que, além da sobressalente carga horária imprescindível à realização desta etapa (ou seja, aproximadamente oitocentas horas organizadas por duzentos dias de efetivo trabalho escolar, isto nos termos do art. 24, I, da 37 Lei nº 9394/96), existe também o fato de o professor ser unidocente, e portanto responsável pelo ensino dos anos iniciais no ensino fundamental, fato que o sobrecarrega consideravelmente.

Dessarte, ressalta-se que um dos espaços com maior relevo, impacto e transformações na atividade docente e na formação do aluno, principalmente na sua formação integral, são os anos iniciais do ensino fundamental. Ou seja, tal cenário representa diversas possibilidades para a obtenção do conhecimento dos contextos dos alunos, bem como a construção de diálogos por meio dos quais os sujeitos podem estabelecer não somente questões relacionados à aprendizagem, mas, sobretudo, a vivências fora da escola, chegando, pois, ao tecido social em que se movem.

O PAPEL DO PROFESSOR NA TRANSIÇÃO

Nos tópicos anteriores, constatou-se autores que abordam o perfil dos professores de cada etapa do ensino de forma isolada. Agora, cabe a este trabalho, investigar o papel do docente na transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, evidencia-se o quão importante é essa questão, pois para que essa transição aconteça naturalmente, os professores devem estar aptos a atender as necessidades das crianças, pois este é um passo importante na vida delas.

Kramer (2007) ressalta a garantia de que a subjetividade das crianças na aprendizagem e no brincar seja atendida e os direitos sociais sejam satisfeitos, levando em consideração os comportamentos das crianças, como o direito de brincar e de produção cultural. Essa tarefa deve ser planejada e dirigida por um adulto na Educação Infantil e também no Ensino Fundamental, com uma compreensão clara de como ensinar ambas as etapas, considerando que o indivíduo sai do Ensino Infantil e ingressa no Fundamental ainda criança.

Assim, é essencial atentar-se às qualificações do profissional que deve estar apto a enfrentar os desafios que serão lhes apresentados. Nessa mudança escolar, os educadores devem considerar ao processo de desenvolvimento da criança, suas especificidades, subjetividade, cuidado e a melhor forma de conduzir o processo de aprendizagem, buscando estar aberto a diferentes níveis de conhecimento, incluindo aspectos físicos, cognitivo-linguísticos, afetivos, sociais e emocionais. Para garantir que as crianças recebam o suporte necessário e um impacto mais moderado nessa transição, é importante atentar-se às mudanças no currículo e na instrução ao longo das duas etapas educacionais (FEITOSA; GAMA; OLIVEIRA, 2019).

A formação do professor deve focar nos desafios envolvidos nas trajetórias escolares iniciais, de modo que os docentes sejam capazes de proporcionar espaços de comunicação e aprendizagem significativa para que, durante a fase final da Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as crianças tenham experiências pedagógicas e emocionais significativas e suficientes para não serem impactadas negativamente pelo processo de transição (NASCIMENTO, 2007, p.31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo, expõe-se que a transição do Ensino Infantil para o Fundamental requer a sensibilidade dos familiares e profissionais de modo que compreendam as necessidades das crianças durante essa transição. As escolas precisam oferecer espaços para brincar, e os profissionais precisam ter aptidões necessárias a abraçar esse desafio, e além do aspecto curricular, aspectos específicos como o espaço físico das salas de aula, carteiras, armários, etc. devem ser repensados. As mudanças envolvidas nessa transição refletem também práticas pedagógicas que precisam ser repensadas para que a transição seja prazerosa para as crianças.

Fica claro que a transição deve ocorrer de forma que priorize as necessidades da criança, o processo de ensino e seu desenvolvimento. Neste cenário, ressalta-se que as atividades lúdicas são capazes de promover o aprendizado e o desenvolvimento, por isso, não basta inserir essas atividades na Educação Infantil, elas devem também ser incorporadas a cada ano do Ensino Fundamental, entendendo que devem ser planejadas e executadas com intencionalidades pedagógicas.

Diante do exposto, os educadores podem contribuir para essa transição buscando entender como acontece este processo transitório, com vistas a orientar-se quanto a proporcionar condições favoráveis tornando esta fase agradável e prazerosa. Cabe ressaltar que as instituições de ensino ainda estão se adaptando para oferecer espaços que beneficiem o bem-estar das crianças, tanto em termos de aspectos físicos das escolas, quanto em termos de currículo e instrução. Os professores e administradores devem se concentrar no currículo da educação infantil e reconhecer que o brincar beneficia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em todas as etapas escolares.

Evidencia-se, portanto, que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental requer atenção da escola, professores e família, necessitando assim, um equilíbrio entre mudanças intrínsecas à nova rotina com vistas a garantir a integração e desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional Comum Curricular- BNCC. Brasília,DF, 2017

CAMPOS, M. M. et al. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**, p. 32-42, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Selma-Pimenta/publication/333614405_Aspectos_gerais_da_formacao_de_professores_para_a_Educacao_Infantil_nos_programas_de_Magisterio_2_grau/links/5cf6ed50a6fdc847506371b/Aspectos-gerais-da-formacao-de-professores-para-a-Educacao-Infantil-nos-programas-de-Magisterio-2-grau.pdf#page=30. Acesso em 20 de maio de 2022.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em 20 de maio de 2022.

FEITOSA, E. P. L.; GAMA, T. S.; OLIVEIRA, R. G. **Transição da educação infantil para os anos iniciais**: a criança de seis anos no Ensino Fundamental. (2019).

Disponível em: https://www.univale.br/wp-content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA-2016_2-TRANSI%C3%87%C3%83O-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL-PARA-OS-ANOS-INICIAIS-A-CRIAN%C3%87A-DE-SEIS-ANOS-NO-ENSINO-FUNDAMENTAL.-2016_2-ELIZA.-TATIANNE.pdf. Acesso em 20 de maio de 2022.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura), 166p. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 13, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3221>. Acesso em 20 de maio de 2022.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2022.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade: Editora Medição. Porto Alegre, 2006.

JESUS, S. P. **Cuidar e educar na educação infantil**: um olhar de assistentes e professores de crianças pequenas. 2015. Disponível em:

<https://dspace.doctum.edu.br/handle/123456789/1403>. Acesso em 20 de maio de 2022.

KRAMER, S. et al. A infância e sua singularidade. **BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de**, v. 6, p. 19-21, 2007.

LIMA, V. M. M. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 22, n. 23, p. 148-166, 2012.

Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1767>. Acesso em 20 de maio de 2022.

MARTURANO, E. M. **A criança, a família, e a escola e a transição para o ensino fundamental**. 2015. Disponível em:

<http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/arquivos/2264>. Acesso em 20 de maio de 2022.

PEREIRA, J., E. N. *et al.* **O papel do professor na educação infantil**. 2009.

Disponível em:

http://faip.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/oWjUfi19MsADw6o_20-6-25-17-18-15.pdf. Acesso em 20 de maio de 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em 20 de maio de 2022.

QUEIROZ, N. L. N.; PULINO, L. H. Z. Da educação infantil ao ensino fundamental:

construindo um processo de transição compartilhada. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 2, p. 63-71, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/383>. Acesso em 20 de maio de 2022.

SILVA, J. P.; URT, S. Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 3, p. 56-78, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3038>. Acesso em 20 de maio de 2022.

TASSI, P. **Docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: o desenvolvimento de saberes sobre o trabalho infantil doméstico. 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5530>. Acesso em 20 de maio de 2022.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. **Psicologia**, v. 153, p. V631, 2007. Disponível em: <https://www.faberj.edu.br/cfb-2015/downloads/biblioteca/psicologia/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2022.

Capítulo 4
**PANDEMIA, PANDEMÔNIO E EDUCAÇÃO: AÇÕES/
AUSÊNCIA DO ESTADO BRASILEIRO FRENTE À
CRISE DA COVID-19**
Jociene Araujo Lima

PANDEMIA, PANDEMÔNIO E EDUCAÇÃO: AÇÕES/ AUSÊNCIA DO ESTADO BRASILEIRO FRENTE À CRISE DA COVID-19

Jociene Araujo Lima

Mestranda pelo Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado Educação e Sociedade (GEPEES/UERN/CNPq). E-mail: jociene.araujo@aluno.uece.br.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo geral analisar quais ações o Estado brasileiro vem executando na educação diante da crise da Covid-19. Esta pesquisa trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fundamento a crítica marxista mediante a análise do materialismo histórico-dialético, a partir dos escritos de Fontes (2020), Rambo (2019) e no documento lançado pelo Grupo Todos Pela Educação (TPE) em 2021, intitulado: “2º Relatório Anual de Acompanhamento da Educação Já!”. A escolha pelo mesmo se deu diante da grande fonte de dados fornecido pelo documento e também destacando o andamento das políticas públicas educacionais e ações desenvolvidas pelo MEC no contexto de pandemia, trazendo uma discussão sobre a ausência de posicionamento do Estado brasileiro na construção de políticas efetivas em tempo de crise na educação. Também será realizada uma análise crítica do Grupo todos pela educação, que nos últimos anos vem se configurando como um grupo de empresários de interesses bem específicos na educação, moldando-a para a acumulação capitalista. Por fim, conclui-se que o Ministério da Educação (MEC) vem se omitindo de sua obrigação e vem deixando a educação do país à deriva em “tempos sombrios”. Agindo totalmente de forma contrária a se vencer esta crise pandêmica no setor educacional.

Palavras-chave: Crise Educacional. Ensino Remoto. Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Abstract: The present work has as general objective to analyze what actions the Brazilian State has been performing in education in the face of the covid-19 crisis. This research is a bibliographical and documentary research, based on the Marxist critique with the concept of dialectical historical materialism, based on the writings of Fontes (2020), Rambo (2019) and on the document released by the Todos Pela Educação Group (TPE) in 2021, entitled: “2nd Annual Report on Monitoring Education Now!”. The choice for the same was due to the large source of data provided by the document and also highlighting the progress of public educational policies and actions developed by the MEC in the context of a pandemic, bringing a discussion about the lack of positioning of the Brazilian State in the construction of effective policies. in times of crisis in education. A critical analysis will also be made of the Todos pela Educação Group, which in recent years has been configuring itself as a group of entrepreneurs with very specific interests in education, shaping it for capitalist accumulation. Finally, it is concluded that the Ministry of Education (MEC) has been omitting its obligation and has been leaving the country's education adrift in "dark times". Acting totally

contrary to winning this pandemic crisis in the education sector.

Keywords: Educational Crisis. Remote Teaching. Ministry of Education and Culture (MEC)

INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando, segundo Mészáros (2010), um dos mais elevados momentos de destruição do sistema capitalista. Para ele, desde de 1970, não estamos mais vivendo uma crise cíclica, que são crises que o sistema capitalista costuma vivenciar, estamos vivendo uma crise duradoura, sem precedente e sem solução, que ele denominou de crise estrutural do capital, que se expressa na união de múltiplas crises, como exemplo a crise ecológica, social, política e econômica, engendra a própria lógica de produção destrutiva determinada pelo desenvolvimento capitalista.

O contexto atual, o qual o mundo vem vivenciando desde 2020, traz mais um agravamento dessa crise, ou seja, o quadro de crise de saúde pública causada pelo coronavírus no ano de 2020 (SENHORAS, 2020). Como já enfatizado por estudiosos como Altieri (2020) e Gliesman (2020), a origem do vírus do coronavírus³ está ligada pela degradação das condições ambientais, além de outros fatores, ligados ao modo de produção capitalista globalizado (HARVEY, 2020). Pesquisas mostram que o coronavírus ceifou milhares de vidas, e está ligado ao excessivo processo agroalimentar industrializado e intensivo (agronegócio), que ganhou um grande destaque no mundo de produção agricultora desde 1970, através da ofensiva neoliberal.

De acordo com Wallace (2016), a pandemia do coronavírus que vem atingido o mundo já era algo previsível como resultado da ofensiva feita pelo capital. Porém, nota-se que nada foi feito para evitar esta crise, ao contrário, o capital mesmo no período pandêmico vem priorizando a economia e o lucro. Assim, podemos considerar que a pandemia causada pelo coronavírus é uma continuidade, ou agravamento da crise estrutural do capital. Com uma especificidade: esta nova crise vem escancarando contradições da dinâmica de acumulação capital, pois como já destacado, os Estados capitalistas estão mais preocupados em concentrar esforços

³ Pandemia se caracteriza por uma doença que se espalha rapidamente entre as pessoas, a pandemia do coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19.

em salvar a economia e manter a acumulação capitalista, do que salvar vidas (HARVEY, 2020).

Assim, a pandemia tornou mais evidente a desigualdade e o pandemônio que existe em nossa sociedade e os mecanismos não explicitados que o produz. Atualmente, Antônio Houaiss (2001) traz em seu dicionário, que a palavra pandemônio pode ser empregada como associação de bagunça, caos, desordem e desespero, sendo este o cenário que muitos países vêm vivendo no período de Covid-19. Segundo Santos (2020), o coronavírus teve impacto muito grave e instantâneo na sociedade, exigindo tomadas de decisões muito rápidas em vários setores sociais em busca da normalidade. Um dos vários setores que necessitam de estratégias no Brasil para buscar a normalidade diante da pandemia é o setor educacional.

Porém, o setor vem passando por uma desorganização em termos de estabelecimento de políticas emergenciais efetivas para o período de pandemia. Com a inserção das aulas remotas através da portaria do MEC Nº 343, de 17 de março de 2020, convertida na lei 14.040 de agosto 2020, o MEC estabeleceu o fechamento provisório das instituições de ensino e permitiu que as aulas poderiam dar continuidade através das tecnologias digitais educacionais online. Porém, mesmo estabelecendo tais diretrizes para a educação, é possível perceber ao longo do período de pandemia que o MEC não criou condições para que essas aulas fossem inclusivas e acessíveis a todos. Piorando ainda mais o contexto educacional que se encontrava em crise mesmo antes da pandemia.

Neste sentido, este trabalho busca analisar quais ações o Estado brasileiro vem executando na educação diante da crise do covid-19. Este texto se divide em duas etapas. Na primeira etapa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, com objetivo de analisar as informações compreendendo o contexto e a realidade do objeto de estudo. A pesquisa qualitativa é destacada por alguns autores, como uma expressão genérica, pois essa abordagem tem um foco no interpretativo e naturalístico da realidade (DENZIN, 2000; LINCOLN, 2001). Neste sentido, o essencial para os estudos qualitativos é a busca por informações que faça relação ao problema pesquisado, analisando e interpretando estes dados (GIBBS 2008; FLICK 2009; CRESWELL, 2010). Para isso, nos amparamos em autores como Rambo (2019) e Fontes (2020), que trazem uma discussão da falta de capacidade do Estado brasileiro de administrar a educação em tempos de pandemia, causando um pandemônio na sociedade, deixando todos aflitos e desesperados pelo futuro da

educação. No tocante à análise documental, analisaremos um relatório lançado pelo Grupo Todos Pela Educação (2021), que traz como discussões a ausência de liderança, coordenação e medidas não executadas pelo MEC com as políticas de enfrentamento à Covid.

AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA E PANDEMÔNIOS

A incapacidade do governo Bolsonaro de criar políticas que favoreçam as esferas sociais, culturais e até mesmo econômicas, não é surpresa e pode ser analisada desde o início de seu mandato em 2019 (ALMEIDA, 2019). A falta de coerência de suas ações frente ao Estado brasileiro tem causado graves danos nos processos de tomada de decisões políticas, tendo como consequência as desarticulações entre os poderes. Neste cenário, a sociedade brasileira se encontra em meio ao caos, sem orientação ou diretrizes de como sobreviver a crise que o país vem passando.

Segundo Fonte (2020), o governo Bolsonaro pode se caracterizar como um governo que tem como prioridade a expansão da economia. Neste sentido, a economia vem sendo mais importante para o país do que salvar vidas na crise da pandemia. Isso pode ser comprovado quando analisamos que as políticas emergenciais tendem a negar a crise pandêmica e a favorecer a expansão do setor econômico a qualquer custo. Porém, este fato não é algo novo e não teve início no governo Bolsonaro, houve apenas um aprofundamento, haja vista, que durante anos as políticas neoliberais capitalistas vêm fortalecendo o sistema econômico, e o tornando incontrolável nos últimos anos.

Neste contexto, podemos destacar que a falta de posicionamento do Estado Brasileiro, com políticas emergenciais efetivas para o período de pandemia vem causando diversos desafios em muitos setores sociais. Sendo a educação um dos setores que mais vem sofrendo com essa negação, sujeito a consequências que podem ser catastróficas e até irreversíveis (TRIVIÑOS, 2019). O Grupo Todos Pela Educação, enfatiza que o MEC, como o principal responsável pela educação brasileira, se mostrou nessa crise um Ministério “sem capacidade de liderança e com sérios problemas de gestão” (TPE 2021, p. 12).

O grupo, TPE, destaca em seu relatório intitulado “2º Relatório Anual de

Acompanhamento da Educação Já!” que no ano de 2021, às atuações e ações desenvolvidas pelo MEC vão na contramão de uma educação inclusiva que atenda as demandas e as necessidades que o país está vivenciando. Apesar dos esforços das redes públicas estaduais e municipais para a ofertar de forma inclusiva o ensino remoto, os efeitos na aprendizagem dos estudantes brasileiros têm trago danos incalculáveis a curto, médio e longo prazo, exigindo do MEC um posicionamento e plano de ação ainda mais elaborado para vencermos esta crise na educação.

Porém, antes de analisamos os dados e considerações que este grupo – TPE – faz nos rumos da política brasileira frente a covid-19, é importante destacar a natureza deste grupo e qual o projeto de interesse este grupo tem em relação à educação brasileira. Primeiro é importante enfatizar que este grupo se caracteriza por ser um grupo da sociedade civil, patrocinada por um grupo de empresa privadas (incluindo os setores financeiro e industrial), que têm traçado metas e feito doações em dinheiro para o desenvolvimento de projeto no âmbito educacional; lançado em 2006, o TPE representa uma importante fração da classe burguesa brasileira. Dentre as empresas que participam do TPE, podem ser citadas o Grupo Itaú, o Gerdau, o Pão de Açúcar, Organizações Globo, além de institutos e fundações ligadas ao mundo empresarial, como o Instituto Ayrton Senna, o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ethos e o Grupo Abril (MARTINS, 2016, pp. 37-44). Assim é importante destacar que este tipo de grupo trabalha com o interesse de levar a cabo o projeto de acumulação capitalista.

Assim, a emergência do TPE coincide com a importância estratégica que a educação adquire junto ao projeto de desenvolvimento do Brasil no início do século XXI, que é formar mão de obra barata e conformada para sociedade. Assim, quando um grupo de entidades privadas como TPE, lança um documento criticando governos e Ministério da Educação por falta de políticas na pandemia, o interesse desde grupo é que ele se mantenha no controle sobre a educação brasileira, que o MEC retome as rédeas e continue formando trabalhadores conformados, alienados que não criticam ou pensam em mudar a realidade social capitalista posta. Assim, nota-se que a análise do Movimento TPE, na produção político-educacional não passou apenas a ser um patrimônio mercadológico, mas também está se tornando um patrimônio ideológico de um setor da burguesia brasileira. (MARTINS, 2016).

Assim, esse grupo se mantém sobre a fachada de preocupação com a educação com um aparato de controle sobre o que acontece na educação no ensino

remoto, uma vez que ensino tido pela primeira que pode abrir porta para o capital educador. Dentre os desafios enfrentados pelo estudante para se inserir no ensino remoto está a falta de condições de acompanhar as aulas remotas. Conforme uma pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020), 61% dos lares brasileiros não possuem computador e 28% não possuem acesso à internet. Dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) Contínua, feita no período de 2018/2019, mostra que no final de 2019, antes de a pandemia atingir o Brasil, o país tinha em torno de 4,3 milhões de estudantes sem acesso à internet e os principais motivos eram a falta de condições econômicas para financiar o serviço. A desigualdade pode ser vista mesmo antes do período de aula remotas, enquanto cerca de 98,4% estudantes da rede privada utilizavam a internet para realizar trabalhos, pesquisas ou para estudar um conteúdo extra, o percentual de alunos que nunca utilizaram a internet era menos da metade. Esses dados demonstram que a pandemia vem ampliando ainda mais a desigualdade educacional que já era imensa no Brasil.

Porém, a falta de condições econômicas não é o único fator determinante para que este grande número de estudantes não tenha acesso às aulas remotas; a falta de conhecimento também é um fator que tem sido um entrave no novo formato da educação brasileiras e isso se deve também a desigualdade regional. Dados da mesma pesquisa (PNAD, 2019) mostram que nas regiões Norte e Nordeste o número de professores e estudantes que não tinham acesso à internet era de 66,4% em contrapartida de outras regiões do país, que já vinham inserindo tecnologia aos poucos. A falta de acesso resulta na falta de conhecimento e, respectivamente, na falta de adequação do público com as aulas remotas nos tempos de Pandemia. Em maio de 2021, após mais de um ano de pandemia e escolas fechadas, 83,4% dos professores afirmaram estar pouco preparados para ensinar de forma remota, conforme pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020), este fato demonstra como a falta de conhecimento sobre as tecnologias educacionais tem efeitos negativo na educação remota.

Dessa forma podemos considerar um dos grandes responsáveis pela falta de garantia de uma educação efetiva no tempo de pandemia, a ausência do Estado brasileiro na execução de políticas voltadas para o desafio que estamos vivendo. A Constituição Federal de 1988, nos artigos 23 e 211, traz que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios têm de se organizar em regime de colaboração para

a oferta da Educação (BRASIL, 2004). Porém, a crise educacional na pandemia mostrou na prática a importância desse regime de colaboração, assim como os desafios, e como a ausência deste regime vem gerando diversos impactos na educação. Atualmente no período da crise pandêmica é possível encontrar a União omissa na criação e desenvolvimento de políticas que estabeleçam a reestruturação da educação em tempos de pandemia. Segundo o jornal G1 (2020), foi produzido um relatório por deputados que integram a comissão externa da Câmara que acompanha trabalhos do MEC (COMEX/MEC), onde é dito no mesmo, que o MEC não estabeleceu até os dias atuais, junho de 2021, uma política nacional de enfrentamento à pandemia e pós-pandemia, cada estado e município vem se organizando individualmente e estabelecendo sua própria política de acesso ao ensino remoto.

Segundo o relatório lançado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde (CEPEDES), no ano de 2020, a inserção dos municípios e estado na coordenação da educação se deu devido à falta de posicionamento e coerência por parte do MEC, nos documentos, reuniões, e discursos na mídia. Assim, cada governo estadual com parcerias com seus municípios vem criando medidas baseadas nas recomendações da Organização mundial da Saúde (OMS) para a prevenção da covid, assim como uma política particular para a educação, muitas vezes sem se articular com as medidas coordenadas pelo Estado brasileiro (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2020, p. 7)

A decisão do Estado de colocar os estados e municípios na responsabilidade pela educação nos tempos de pandemia, é uma forma do Estado tirar de si a responsabilidade pelo ensino, e não pode ser vista como algo benéfico, uma vez que os estados e municípios brasileiros não possuem o mesmo recurso para atuarem na educação, demonstrando a desigualdade gritante que existe entre os estados. Além disso, a falta de liderança da união na criação de políticas que articulem todo o país em uma educação inclusiva tem instituído uma desorganização na educação nacional, mostrando “de forma transparente a falta de priorização da Educação Básica para a atual gestão” (TPE, 2021, p 12).

Isso pode ser visto, nas ações do Estado, ainda no relatório elaborado pelos deputados do COMEX/MEC; eles afirmam que a educação vem sofrendo vários danos no contexto de pandemia, e que o governo federal (União) não vem adotando “nenhuma medida” para promover a Educação Inclusiva e igualitária para todos neste período. O relatório também traz que até os dias atuais estudantes com deficiências

especiais, não tiveram nenhuma política de ascensão que encaixasse este grupo nas aulas remotas, ao contrário, o MEC vem reduzindo recursos de conectividade e infraestruturas das escolas neste período.

Outro ponto que o relatório destaca é que desde o início da pandemia não houve investimentos suficientes para área educacional, além de também não ter acontecido nenhuma assistência adequada em relação à implantação das aulas remotas. Segundo o relatório Todos pela Educação, o MEC gastou menos com a educação no período da pandemia, sendo destinado R\$42,8 bilhões para programas na educação básica no período. Este orçamento destinado para a educação no ano de 2020, foi mais baixo do que o valor destinado no ano de 2010 para a pasta, deste recurso, o MEC gastou R\$32,5 bilhões, 76% do total destinado. Além de sofrer um corte e remanejamento de mais de R\$ 1,1 bilhão em recursos da Educação Básica, para outras pastas (TPE, 2021, p.40)

Neste contexto, Rambo (2019), define que o MEC se mostrou incapaz e omissos em relação a definições de diretrizes eficazes para a educação remota no país. Segundo o autor:

A crise na educação brasileira, aprofundada pela pandemia, com o fechamento das escolas de forma muito repentina, agravada pela falta de gestão e liderança do MEC, fez com que houvesse muito improvisado, insegurança e desorientação nas Secretarias da Educação Pública Brasileira (p.110).

Ou seja, o contexto de Pandemia, mostrou a ausência de apoio financeiro do MEC às redes públicas para a realização das atividades educacionais remotas, onde essa falta de uma liderança e de uma gestão adequada por parte do MEC fez com que o Ministério deixasse de executar programas estruturantes já estabelecidos e herdados da gestão anterior, deixando cada vez mais visível a profunda desigualdade existente no país, e o quanto o Estado brasileiro não vem cumprindo sua função de executor de políticas que minimize a crise educacional da pandemia que estamos vivendo. Um dos motivos destacado por Rambo (2019) para essa falta de coerências nas políticas do MEC, na educação no contexto de pandemia é sua sucessiva troca de ministro. Essas trocas sucessivas vêm gerando impactos negativos no estabelecimento de uma gestão eficiente por parte do Estado na educação. Desde 2019, já passaram pelo MEC três ministros, quatro secretários de Educação Básica e

dois secretários de Educação Técnica e Profissional. Este cenário demonstra a profunda descontinuidade que a educação vem passando.

Dessa maneira, essa crise educacional que estamos vivendo, vem escancarando as dificuldades que tem a educação pública brasileira em investir em conhecimento tecnológico para alunos e professores na cultura digital, com o uso do computador e internet. Porém, nenhuma das medidas foi tomada pelo Estado brasileiro em tempos de Pandemia, ao contrário o MEC se encontra omissos, no rumo de achar soluções para vencer esta crise.

Um ponto que merece destaque no relatório feito pelos deputados, é a análise da declaração da deputada Tábata Amaral (PDT-SP), que manifestou que o MEC se encontra tão perdido e sem atuação, que ele não sabe nem quantos alunos na educação básica estão tendo aulas remotas, ou seja, durante a pandemia o MEC simplesmente teve um apagão nos dados, não reagindo a pandemia com nenhuma política de cunho emergencial de coordenação da situação na educação. Essa ausência de posicionamento só demonstra que a educação nunca foi uma prioridade do Estado brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 não só impactou o cotidiano dos alunos e das redes de ensino, como vem afetando todos que fazem a educação. Ao analisarmos as ações ou ausências de ações implementadas pelo MEC no período de crise epidêmica fica evidente o quanto o MEC (órgão central responsável pela educação) vem se omitindo de sua obrigação e vem deixando a educação do país à deriva em “tempos sombrios”. Agindo totalmente de forma contrária para se vencer esta crise pandêmica no setor educacional, que já é um setor mesmo antes da pandemia bastante fragilizado pela ausência de posicionamento por parte do Estado brasileiro. Dessa forma, a única maneira de evitar graves consequências para o setor educacional é a criação de políticas e medidas que articulem todos os estados brasileiros promovendo não só diretrizes, mas medidas assistencialistas que direcionam cada estado em suas particularidades, como também prestar toda assistência necessária para que a educação continue como um bem cultural e social onde todos tenham acesso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo de. **Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira**. Novos estudos CEBRAP, v. 38, n. 1, p. 185-213, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de out. de 1988**. Saraiva: São Paulo, 2004.

CALEJON, Laura Marisa Carnielo; DE SANTANA BRITO, Alan. **Entre a pandemia e o pandemônio: uma reflexão no campo da educação**. Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente, v. 25, n. 2, jul-dez, p. 291-311, 2020.

DAVIS, Mike. **“A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo”**. In: DAVIS, M. et.al. (orgs.). *Coronavírus e a luta de classes*. Brasil: Terra sem Amos, 2020

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Editores). **Handbook of qualitative research**. (2 Ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications. 2000

FONTES, Virgínia. **O profascismo – arranjo institucional e policialização da existência**. Disponível em:
http://www.grupodetrabalhoeorientacao.com.br/Virginia_Fontes/artigos/O-profascismo-arranjo-institucional-e-policializacao-da-existencia.pdf. Acesso em: 16 novembro 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde (Cepedes) A gestão de riscos e governança na pandemia por COVID-19 no Brasil: análise dos decretos estaduais no primeiro mês: relatório técnico e sumário executivo**. Rio de Janeiro: CEPEDES/ENSP/Fiocruz, 2020. 78TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1 ed. – [25. Reimpr.]. – São Paulo: Atlas, 2019.

GLIESMANN, S. “Transforming food and agriculture systems with agroecology”. *Agriculture and Human Values* [11/05/2020]. Disponível em: Acesso em: 13/06/2020.

HARVEY, DAVID. “Política anticapitalista em tempos de COVID-19”. In: DAVIS, M. et.al. (orgs.). *Coronavírus e a luta de classes*. Brasil: Terra sem Amos, 2020.

Instituto Península (2020). **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**. Instituto Península: São Paulo. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em> 16 de maio de 2021

Jornal G1. **Comissão da Câmara faz relatório com críticas à atuação do Ministério da Educação durante a pandemia**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/17/comissao-da-camara-faz-relatorio-com-criticas-a-atuacao-do-ministerio-da-educacao-durante-a-pandemia.ghtml>. acesso em: 01 de junho de 2021.

MARTINS, E. M. **Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira.** Rio de Janeiro: Lamparina. (2016).

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2010.

Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (Pnad) Contínua. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

RAMBO, Nestor Francisco. **A educação em rede em época de pandemia no estado neoliberal brasileiro: por uma vida mais solidária e de acolhimento, para as epidemias e crises se repetirem menos!.** Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/61580#:~:text=Em%20tempos%20de%20pandemia%2C%20quando,%2C%20encontra%2Dse%20em%20crise>. ACESSO EM: 12 DE JUNHO DE 2021

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

SENHORAS, Eloi Martins. **“Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos”.** Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 2, n. 5, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **2º Relatório Anual de Acompanhamento da Educação Já!**. Todos pela Educação: São Paulo. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2o-Relatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja_final.pdf. acesso em: 13 de maio de 2021.

WALLACE, Rob. **Big Farms Make Big Flu:** Dispatches on Infectious Disease, Agribusiness, and the Nature of Science. New York: Monthly Review Press, 2016.

Capítulo 5
FORMAÇÃO DO LEITOR: LEITURAS INSURGENTES
POR MEIO DOS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS E
CULTURAIS

Joyce Pereira Estani
Claudia de Souza Flores Borburema

FORMAÇÃO DO LEITOR: LEITURAS INSURGENTES POR MEIO DOS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS E CULTURAIS

Joyce Pereira Estani

*Professora na Educação Básica – SME RJ; Doutoranda em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares – UFRRJ; E-mail:
Joyce_estani@hotmail.com*

Claudia de Souza Flores Borburema

*Professora na Educação Básica – SEEDUC RJ; Mestre em Educação UERJ- FEBF)
E-mail:claudia10sf@yahoo.com.br*

Resumo

Diante de uma sociedade essencialmente tecnológica, repleta de mídias audiovisuais e eletrônicas, este trabalho contempla o desafio de formar leitores literários, em tempos onde o digital parece se sobrepor à reflexão. Resultados das avaliações indicam que as políticas públicas ainda não conseguiram êxito na promoção das aprendizagens nos domínios da leitura (PISA, 2018). Curiosamente, nunca se presenciou com tanta ênfase alunos lendo e trocando mensagens pelas redes sociais, inclusive no contexto escolar e, não raro, na própria sala de aula. Também, boa parte dos professores, habitualmente, utiliza essa modalidade de comunicação. Isso chama atenção para as concepções de leitura reconhecidas pela escola e professores e, acredita-se, aponta para a necessidade de um olhar investigativo sobre a influência das tecnologias midiáticas na reconfiguração dos conceitos de leitura e leitor. Em termos do incentivo à leitura, este se operacionaliza através da distribuição de obras de literatura (BRASIL, 2015), desde a Educação Infantil, e de políticas públicas (PROLER, 1992; PNBE, 1997; PNAIC, 2012). Espera-se que o gosto pela leitura e a formação literária se solidifiquem, em todas as escolas públicas, ao longo da educação básica. Esse cenário provoca questionamentos. Destacam-se, aqui, os que se referem à aparente contradição entre os dados que denunciam a não evolução satisfatória com relação à leitura, face à proposição de programas voltados para a infância, a juventude e a fase adulta (EJA). A presente pesquisa discute se essas novas formas de leitura e de escrita, inauguradas sob a influência da tecnologia, podem, de algum modo, ser consideradas como leituras insurgentes. E, como tal, sugerem novos processos de formação do leitor, da infância à fase adulta. E nesse sentido, se orientadas, poderiam contribuir para a melhoria das aprendizagens e para a constituição do sujeito leitor.

Palavras-chave: PISA; letramento literário; letramento em leitura; leituras insurgentes.

Abstract

Faced with an essentially technological society, full of audiovisual and electronic media, this work contemplates the challenge of forming literary readers, in times where digital seems to overlap reflection. Evaluation results indicate that public policies have not yet been successful in promoting learning in the areas of reading (PISA, 2018). Interestingly, students have never been seen with such emphasis reading and exchanging messages through social networks, including in the school context and, not infrequently, in the classroom itself. Also, most teachers usually use this type of communication. This draws attention to the reading conceptions recognized by the school and teachers and, it is believed, points to the need for an investigative look at the influence of media technologies in the reconfiguration of the concepts of reading and reader. In terms of encouraging reading, this is operationalized through the distribution of works of literature (BRAZIL, 2015), from Early Childhood Education, and public policies (PROLER, 1992; PNBE, 1997; PNAIC, 2012). It is expected that the taste for reading and literary training will solidify, in all public schools, throughout basic education. This scenario raises questions. Here, we highlight those that refer to the apparent contradiction between the data that denounce the unsatisfactory evolution in relation to reading, in view of the proposition of programs aimed at childhood, youth and adulthood. The present research discusses whether these new ways of reading and writing, inaugurated under the influence of technology, can somehow be considered as insurgent readings. And, as such, they suggest new processes for the formation of the reader, from childhood to adulthood. And in this sense, if guided, they could contribute to the improvement of learning and to the constitution of the reader subject.

Keywords: PISA; literary literacy; reading literacy; insurgent readings.

INTRODUÇÃO

A sociedade multimídia gerou novos leitores entretidos com o mundo digital, repleto de informações e, inclusive, conhecimentos. A começar pelas crianças, vê-se o grande quantitativo do uso de smartphones, tablets e outros aparelhos eletrônicos, cuja interatividade e dinamicidade tornaram o ato de ler mais interessante para todas as idades do ser humano, o que deixa a leitura formal e literária cada vez mais retrógrada.

Dessa maneira, a tarefa de formar leitores sob as lentes da tecnologia, em todas as etapas da educação básica, tem sido um processo desafiador às escolas, uma vez que a leitura e a escrita ainda ocupam um lugar muito importante na cultura contemporânea. Dessa maneira, “o fato de ser ou não ser alfabetizado possui relação direta com o próprio modo de pensar do sujeito.” (CARVALHO, 2018, p 14) e, inclusive, a forma como estabelece vínculos e age mediante as tessituras político-sociais que está inserido.

O fomento à leitura no Brasil vem se consolidando como uma área de atuação

de políticas públicas e teve início através de ações federais, na década de 1980, com o Programa Salas de Leitura. A partir desse movimento, outros programas foram criados como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER (1992); Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (1997); Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012), conforme (IZUMI, 2015).

As escolas juntamente às ações federais atuam na tentativa de promover o acesso à cultura, incentivando a leitura, por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência, segundo o MEC (BRASIL, 2015). É válido ressaltar que esses programas atendem de forma universal e gratuita em todas as escolas públicas de educação básica, cadastradas no Censo Escolar; “há, ainda, vários planos municipais e estaduais do livro e da leitura, que contribuem para a construção de salas de leitura e bibliotecas escolares” (CARVALHO, 2018, p. 21). Entretanto, numa sociedade altamente flúida, digital e pragmática, os esforços desprendidos pelas escolas e programas federais - para fomentar o acesso à leitura literária - acabam por assumir um posto privilegiado no que tange ao fracasso nos índices que contemplam as competências de leitura e escrita no Brasil, averiguadas pelas avaliações em larga escala, conforme assinala Bruini (2017),

O Brasil ocupa o 53º lugar em educação, entre 65 países avaliados (PISA). Mesmo com o programa social que incentivou a matrícula de 98% de crianças entre 6 e 12 anos, 731 mil crianças ainda estão fora da escola (IBGE). (...); 34% dos alunos que chegam ao 5º ano de escolarização ainda não conseguem ler (Todos pela Educação); 20% dos jovens que concluem o ensino fundamental, e que moram nas grandes cidades, não dominam o uso da leitura e da escrita (Todos pela Educação). Professores recebem menos que o piso salarial (BRUINI, 2017, texto digital).

Nesse cenário, pode-se notar que o baixo nível de proficiência na leitura e na escrita pode iniciar na infância e se prolongar às demais fases da vida escolar do aluno. Dessa forma, surgem novas demandas no que se refere à formação do sujeito leitor. Às escolas, como instituições político-sociais, cabe o papel de atentarem-se para as leituras insurgentes, cujas influências afetam o desempenho positivo ou negativo do estudante. Entende-se, nesse contexto, que a sinergia entre as escolas, as ações de incentivo à leitura e os aparatos eletrônicos/ digitais/ tecnológicos, podem ser grandes aliados na formação de leitores proficientes da contemporaneidade.

LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os processos de leitura iniciam muito antes de a criança ingressar na escola e receber estímulos para sua plena alfabetização. Antes de dominar o código linguístico e suas dinâmizações sintático-semânticos, a criança faz leituras do mundo e das esferas sociais que circula. A partir da década de 1980 a leitura passa por um questionamento acerca de sua funcionalidade, que por sua vez, estava a serviço de uma alfabetização pautada na decodificação. Nesse contexto, instaura-se uma abertura política no Brasil, cujas escritoras como Emília Ferreiro, Marisa Lajolo, propuseram tratar a leitura na escola atrelada aos usos sociais, sem pretextos pedagógicos (CARVALHO, 2018).

Num mundo cada vez mais tecnológico, imagético e, por conseguinte, letrado, percebe-se a necessidade de os sujeitos saberem ler para serem inseridos nas práticas político-sociais e usufruir do efetivo exercício da cidadania, posto que a leitura permite aos sujeitos relacionar, negociar, aprender em todas as áreas do conhecimento. Riscaroli (2017) reitera a importância da leitura na sociedade e menciona que mediante a uma cultura estritamente grafocêntrica, falar de leitura é também falar de participação social. Nesse contexto, torna-se imprescindível fomentar o contato das crianças com materiais escritos, livros de literatura. Sustentando, inclusive, uma relação de proximidade com a linguagem oral, seja na interpretação ou reprodução de histórias, a partir dos processos de escuta sensível às expressões dos alunos.

Para tanto, a escola, constituída como um espaço privilegiado do saber, tem a incumbência fundamental de promover a leitura literária como uma experiência singular de construção e apropriação de sentidos. Dessa maneira, “o texto literário pode ser deflagrador de entendimento, indagação, reflexão, construção e desconstrução de sentidos.” (RANKE & MAGALHÃES, 2011, p. 47). A literatura infantil permite que as crianças acessem outros universos de modo ficcional e simbólico, a partir da imaginação, da criatividade, sem negligenciar aspectos intelectuais e emocionais do sujeito. Assim, “a literatura infantil pode, a partir das relações estabelecidas entre texto, imaginário e realidade enriquecer a percepção que a criança tem de mundo e ampliar seu universo afetivo.” (AQUINO, 2009, p. 202)

A leitura literária desde a Educação Infantil precisa ser proposta sem cobranças. Os alunos precisam sentir que têm liberdade para apreciar histórias lidas ou contadas,

estabelecer novos sentidos e até mesmo mudar o final da narrativa. Nessa direção, Machado (2012, p. 35) ratifica que “a leitura literária, quando bem trabalhada desde a infância, desencadeia processos criativos que passam a oferecer compensações simbólicas e ajudam a dar sentido à existência.” (p. 35). Silva (1981) reitera que:

Compreender a mensagem compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente “livrescos”, da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma parte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA, 1981, p. 45)

Os propósitos da leitura extrapolam os aspectos utilitaristas no que tange à comunicação leitor-texto; ler, como sinaliza Silva (1981) é uma forma de existir, uma forma de compreender o mundo. Dessa forma, o contato com a leitura literária e “o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo a mesma história ou outra.” (ABRAMOVICH, 1999, p. 23). Portanto, apresentar a faceta estética e literária da língua é fomentar a aquisição de habilidades para ler, sobretudo, o mundo.

Para que a escola atue significativamente para a formação literária de seu alunado, aquela precisa manter a presença dos livros de literatura sempre acessíveis para leitura, manuseio e contação das histórias, Machado (2012) sugere que os livros devem estar ao alcance das mãos dos alunos, num espaço organizado da sala de aula, cujo ambiente não ofereça apenas o acesso aos livros, mas também um conforto suficiente, para melhor viagem a outros mundos, quer fictícios, simbólicos, representativos e/ ou realísticos.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM JOVENS E ADULTOS FRENTE À ERA DAS LEITURAS INSURGENTES

Um dos maiores desafios dos educadores é fazer com que os alunos leiam e encontrem na leitura um hábito prazeroso ou consigam identificar que ela será útil ao longo da sua vida, por diferentes motivos. Ainda mais quando esse público é composto por adolescentes/ jovens e adultos. Isto é, alunos pertencentes ao Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano), Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e

adultos).

O último relatório Brasil, país membro da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) no PISA (Programa Internacional Para a Avaliação de Alunos), realizado em 2018 por estudantes com a faixa etária entre 15 e 16 anos, a partir do sétimo ano, divulgou que o foco desta avaliação foi a leitura (INEP, 2018), e que, portanto, esta área teve mais questões. Contudo, o relatório apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, em comparação com os outros 79 países participantes, nesta edição (INEP 2018). Cerca de 50% dos brasileiros não atingiram a meta estabelecida. Vale lembrar que o PISA, avaliação trienal, possui o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) responsáveis pela aplicação desta avaliação em larga escala no país. “O PISA avalia até que ponto os alunos de 15 anos de idade, próximos ao final da Educação obrigatória, adquirem conhecimentos e habilidades essenciais para a plena participação na vida social e econômica” (PISA, 2018, p. 15).

O resultado deste relatório, assim como as outras avaliações externas realizadas no país (ANA, Provinha Brasil), mostra que é necessário haver mudanças, sobretudo, no processo de formação de leitores. Pois mesmo sendo implementado no país diferentes políticas públicas direcionadas ao letramento, desde a infância à fase adulta, os estudantes não estão correspondendo, por meio desta aferição, as práticas de leituras que os programas propõem em sua execução.

A partir disso, a presente pesquisa questiona se usar outras formas de leituras, tão utilizadas pelos alunos, não seria uma contribuição benéfica para a formação desses leitores?

É sabido que nas escolas do estado do Rio de Janeiro, a Lei 5453, de 26 de maio de 2009, dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular e outros aparelhos nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro. Essa Lei se baseia no Art.1º da Lei nº522, de 11 de abril de 2008, que passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1º Fica proibido o uso de telefones celulares, walkmans, diskmans, Ipods, MP3, MP4, fones de ouvido e/ ou bluetooth, game boy, agendas eletrônicas e máquinas fotográficas, nas salas de aulas, salas de bibliotecas e outros espaços de estudos, por alunos e professores na rede pública estadual de ensino, salvo com autorização do estabelecimento de ensino, para fins pedagógicos - NR. (BRASIL, 2009)

Atualmente, os estudantes fazem o uso de muitos artefatos culturais destes citados acima, no ambiente escolar, com ou sem a permissão dos docentes. Muitas pesquisas realizadas mostram que algumas crianças levam tablets para a escola, jovens e adultos celulares e que, segundo alguns desses alunos, esses objetos já fazem parte do “material escolar”. Dessa forma, incluir mais as leituras que estes estudantes realizam por meio destes artefatos, seria mais uma possibilidade de fazer uso de um novo letramento em leitura. Esse conhecimento auxiliará o indivíduo em várias habilidades em sua vida, como bem observa o relatório do PISA (2018):

As definições de leitura e de letramento em Leitura mudaram ao longo do tempo, acompanhando as mudanças na sociedade, na economia, na cultura e na tecnologia. A Leitura não é mais considerada uma habilidade adquirida apenas na infância durante os primeiros anos de escolarização. Ao invés disso, é vista como um conjunto crescente de conhecimentos, habilidades e estratégias que as pessoas constroem ao longo da vida em diversos contextos, por meio da interação com seus pares e com a comunidade em geral. (PISA, 2008, p. 44).

Essa definição de leitura do PISA usada no ano de 2018 mostra o quanto a formação do leitor deve caminhar junto com o avanço da sociedade. Isto não implica em dizer que um artefato substituirá o outro, ou seja, o livro ou os textos impressos não serão substituídos pelas tecnologias digitais. Ambos podem caminhar juntos para a formação do sujeito leitor (SANTOS, 2010). Os estudantes podem ser inseridos no multiletramento,

que aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO; MOURO, 2012, p. 13).

É importante ressaltar que o conhecimento adquirido pelos estudantes na infância permeia a juventude e conseqüentemente refletem na fase adulta, portanto, ter uma visão ampla sobre a leitura irá consolidar a forma como esses indivíduos se informam e comunicam. Segundo o relatório do PISA (2018, p. 48), “a leitura exige material para leitor ler”. Isso inclui a valorização do contato desses estudantes com a leitura que fomenta novos suportes e novas formas de leitura. É importante incentivar o aluno a ler e mediar esse contato com a tecnologia na escola, da melhor forma possível. Não tornar o trabalho pedagógico dependente deste, mas também não

excluir por completo os benefícios que estes artefatos culturais trazem para os alunos. É agregar este novo suporte de leitura, que pode ser considerada como insurgente, no processo formativo do leitor.

Em ciclos anteriores (2009, 2012 e 2015), o PISA focava para os estudantes que o letramento em leitura visava “envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (PISA, 2018, p. 44). A definição de 2018 retirou “com textos escritos” e deixou somente “com textos”. Isso demonstra a mudança na elaboração da definição que leva em conta os avanços teóricos, tecnológicos e dessa forma, altamente mutáveis na sociedade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa de cunho qualitativo tem como um dos seus principais objetivos investigar o nível de leitura dos estudantes, obtidos através das avaliações externas e analisar como a leitura insurgente, realizada por meio tecnológico, pode contribuir a formação desse leitor. Para tanto, os dados aqui expostos foram coletados nos sites do MEC (Ministério da Educação) e Inep (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), artigos e leituras complementares sobre o assunto abordado.

CONCLUSÕES

A partir dos resultados obtidos nas diferentes avaliações externas aqui expostas, realizadas nas escolas públicas brasileiras, é possível constatar que algumas políticas públicas voltadas para o incentivo da formação do leitor, desde a infância, são realizadas, contudo, ainda se constata uma deficiência em proficiência da leitura, por parte desses estudantes, quando chegam à adolescência e a fase adulta. Visto isso, incentivar “a leitura que deve ser considerada através das várias maneiras pelas quais os cidadãos interagem com artefatos baseados em textos” (PISA, 2018, p. 44), é fundamental, para que esses indivíduos cresçam intelectualmente e participem ativamente da vida social do país. Dessa forma, a leitura insurgente, a partir dos artefatos culturais, pode ser configurada como uma aliada na busca pela melhoria do desempenho desses estudantes desde a infância à fase

adulta.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

AQUINO, Kenia Adriana de. **Ler, contar e ouvir história na educação infantil e o nascimento do leitor**. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, IE/ UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

BRASIL. LEI N° 5453, de 26 DE MAIO DE 2009. Disponível em:
<<http://www.alerj1.alerj.rj.gov.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

BRUINI, Eliane da Costa. **Educação no Brasil**. Brasil Escola. Disponível em:<Acesso em: 21 jan. 2020.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. 1. Ed. – São Paulo: Panda Books, 2018. 128 pp.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014^a.

Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil?>. Acesso em jan. 2020.

IZUMI, Ralph. **PNAIC: o desafio da alfabetização na idade certa**. Plataforma do letramento, 16 abr. 2015. Disponível em:<<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>. Acesso em 14 jan. 2020.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Literatura: a criança e a leitura literária: livros e espaços de mediações**. Brasília: Positivo, 2012.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. In: **Entreletras: revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT, Tocantins**, vol. 3, p. 47-61, Set. 2011.

PISA- **Relatório Brasil no PISA 2018**- Ministério da Educação. Brasília – DF: Inep/ MEC, 2019.

ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Rosemary. Pesquisa colaborativa e redes sociais na escola básica: desafios e potenciais dos blogs. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, 42- 56, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981.

Capítulo 6
AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA DE
ALTOS RENDIMENTOS: A PERSPECTIVA DOS
PROFESSORES E DOS ALUNOS

Jarlenice Oliveira Lima
Miriam Raquel Plazzi Machado

AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA DE ALTOS RENDIMENTOS: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS

Jarlenice Oliveira Lima

Professora da rede estadual do Ceará, Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, jarlenice.gmail.com

Miriam Raquel Plazzi Machado

Professora do Ensino Fundamental, Pedagogia, mestrado e doutorado em educação, miriam.machado@ufff.br

RESUMO

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado que trata de um estudo de caso realizado na EEEP Marcondes Rodrigues, localizada no interior do Ceará. Essa escola destaca-se por excelentes resultados nas avaliações externas, apresentando-se como uma das melhores escolas da rede estadual de ensino do Ceará, e tomaremos como referência os resultados apontados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEB). No entanto, apresenta índices de reprovação interna elevados, principalmente em Matemática, uma das disciplinas que compõe as avaliações em larga escala. Mediante esse contexto que apresenta essa disparidade entre os resultados das avaliações externas e internas, o presente estudo consistiu em compreender, na perspectiva de professores e alunos, os fatores inerentes à EP Marcondes que potencializam os indicadores educacionais da escola, bem como buscar entender a disparidade entre os resultados externos e internos. De início, realizou-se um estudo visando descrever os resultados da EP Marcondes nas avaliações em larga escala nos últimos três anos. Posteriormente, foram realizadas análises documentais e aplicados, aos discentes e aos docentes da disciplina de Matemática, instrumentos como questionários e entrevistas, analisados sob à luz teórica de Miguel Arroyo, Phellipe Perrenoud, Ubiratan D'Ambrósio, Jussara Hoffmann e Luckesi.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Ensino de Matemática. Indicadores Educacionais

ABSTRACT

This article is the result of a master's thesis that deals with a case study carried out at EEEP Marcondes Rodrigues, located in the interior of Ceará. This school stands out for excellent results in external evaluations, presenting itself as one of the best schools in the state education network of Ceará, and we will take as a reference the results

indicated by the National High School Exam (ENEM), by the Evaluation System of Basic Education (SAEB) and by the Permanent System of Evaluation of Basic Education of Ceará (SPAECE). However, it has high internal failure rates, especially in Mathematics, one of the subjects that make up large-scale assessments. Given this context that presents this disparity between the results of external and internal evaluations, the present study consisted of understanding, from the perspective of teachers and students, the factors inherent to the Marcondes EP that enhance the educational indicators of the school, as well as seeking to understand the disparity between external and internal results. Initially, a study was carried out to describe the results of EP Marcondes in large-scale evaluations in the last three years. Subsequently, documentary analyzes were carried out and instruments such as questionnaires and interviews were applied to students and teachers of the Mathematics discipline, analyzed in the theoretical light of Miguel Arroyo, Phellipe Perrenoud, Ubiratan D'Ambrósio, Jussara Hoffmann and Luckesi.

Keywords: Educational assessment. Teaching Mathematics. Educational Indicators

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um estudo de caso em que trazemos como proposta a investigação no contexto da Escola Estadual de Educação Profissional Marcondes Rodrigues (EP Marcondes)⁴, situada na região do Vale do Jaguaribe, no interior do Ceará. A EP Marcondes é uma escola de excelentes resultados nas avaliações externas às quais tem se submetido – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) –, apresentando-se como uma das melhores escolas da rede estadual de ensino do Ceará. No entanto, essa escola, considerada de sucesso, apresenta índices de reprovação⁵ elevados, principalmente na disciplina de Matemática, um dos componentes curriculares presentes nas três avaliações em larga escala citadas anteriormente e a de melhor proficiência obtida pela instituição no SPAECE, por exemplo, se comparada à de Língua Portuguesa.

Dentro desse contexto, surge um questionamento: na perspectiva de professores e alunos, quais fatores estão presentes na EP Marcondes que potencializam os indicadores educacionais da escola, mas que, no entanto, não se

⁴ Optou-se por utilizar nome fictício para a escola no intuito de preservar a identidade dos profissionais e alunos da referida escola.

⁵ O termo reprovação está sendo usado para designar a situação dos alunos ao longo do ano letivo, levando em consideração os resultados a cada final de bimestre (os períodos letivos são encerrados a cada dois meses), e não o fato de os estudantes estarem ficando retidos em alguma série. Os casos de retenção não são muito comuns na instituição devido ao regime de Progressão Parcial adotado, que permite ao aluno seguir adiante mesmo não conseguindo atingir a média anual em até três disciplinas.

refletem nos resultados das avaliações internas? A fim de evidenciar a situação explanada, lançamos mão de dados coletados com a utilização de alguns instrumentos de pesquisa para nos subsidiar na análise quantitativa, como análise instrumental, entrevista e questionário, no intuito de conhecer a percepção dos discentes e dos docentes da disciplina de Matemática frente aos resultados apresentados nas avaliações externas e internas pelos alunos da instituição.

A pesquisa realizada fundamentou-se nas evidências que retrataram a disparidade entre os resultados das avaliações internas e externas, às quais os alunos da EP Marcondes são submetidos. Neste sentido, fizemos uma reflexão desses processos a partir da percepção dos discentes e dos docentes da disciplina de Matemática acerca dos resultados apresentados nas avaliações externas e internas pela EP Marcondes e, para isso, os questionamentos elencados, tanto nas entrevistas com os professores de Matemática como nos questionários aplicados aos alunos, objetivaram descrever como os indicadores educacionais têm implicado nas avaliações desenvolvidas pelos professores de Matemática, buscando compreender se os resultados das avaliações externas têm gerado mudanças na forma de avaliar internamente e como os docentes e os discentes enxergam a prática avaliativa da disciplina.

Em um primeiro momento, a análise incide sobre os resultados encontrados a partir da aplicação de questionários com os alunos matriculados na terceira série no ano de 2021 e alunos egressos da escola nos anos de 2017, 2018 e 2019. Foi a partir dessas respostas que buscamos conhecer a percepção dos alunos sobre os processos avaliativos da disciplina de Matemática na escola em questão. Em um segundo momento, partimos para a análise das entrevistas realizadas com os três professores de Matemática da escola e, assim, inteirarmo-nos da percepção dos professores acerca da disparidade entre os resultados das avaliações internas e externas.

A análise dos resultados obtidos a partir dos instrumentos de pesquisa adotados foi feita à luz do referencial teórico de Casassus (2009), Jussara Hoffmann (2001), José Carlos Soares (2016), Luciana Limeira (2021), Luckesi (2000) e Ubiratan D'Ambrósio (2009), e estamos cientes de que as reflexões apresentadas não se esgotam neste estudo, pois muitos questionamentos foram respondidos, porém outros surgiram. Acreditamos que esse seja um percurso natural em um campo tão vasto como a educação, destacando-se neste estudo a avaliação.

O PROCESSO AVALIATIVO NA EP MARCONDES RODRIGUES SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS

O paradigma de que Matemática é uma disciplina difícil, a defasagem na aprendizagem de conteúdos essenciais ensinados no Ensino Fundamental, a mudança brusca na rotina ao chegar no Ensino Médio ou mesmo uma dificuldade própria do indivíduo em aprender são apontados pelos professores da EP Marcondes como as principais causas associadas aos alunos para o insucesso escolar na disciplina de Matemática. Na tentativa de dirimir as defasagens de aprendizagem, algumas estratégias são pensadas e um processo avaliativo bem estruturado precisa dar conta de diagnosticar se essas estratégias estão sendo eficazes.

A EP Marcondes adotou, durante o período remoto, um processo de avaliação bem distinto do que era realizado nas aulas presenciais. Durante o período presencial, os alunos eram avaliados, praticamente, apenas com provas escritas, sendo raras as vezes em que se consideravam trabalhos, participação ou outras estratégias; e, quando estes entravam no cálculo da média ao final do bimestre, correspondia a um peso muito pequeno, ficando em torno de 10% a 15% do total. Os professores descrevem que as provas aconteciam duas vezes por período letivo⁶ e de formas distintas para cada série, conforme apresentadas na Tabela 1 que segue:

Tabela 1 - Instrumentos avaliativos adotados na EP Marcondes para a disciplina de Matemática no período presencial

SÉRIE	INSTRUMENTOS
1ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> • 1 prova diagnóstica com questões abertas* • 2 provas com questões abertas (entre 10 e 12 questões) cada, sendo 60% com conteúdos referentes à Matemática 1 e 40% referentes à Matemática 2
2ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> • 2 provas objetivas – simulados ENEM com 23 questões cada, sendo 60% com conteúdos referentes à Matemática 1 e 40% referentes à Matemática 2
3ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> • 2 provas objetivas – simulados ENEM com 23 questões cada, sendo 60% com conteúdos referentes à Matemática 1 e 40% referentes à Matemática 2 • 1 prova com questões abertas e fechadas (entre 10 e 12 questões) referentes à Matemática 3

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

⁶ Os períodos letivos duram, em média, 50 dias.

Nota: *Aplicada logo no início do ano letivo com o objetivo único de diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos que estão chegando à instituição e, por isso, não há cômputo de nota para ela.

A Tabela 1 apresenta de forma bem objetiva os instrumentos utilizados pelos professores para avaliação da aprendizagem dos alunos da EP Marcondes e pode-se perceber que o processo avaliativo se concentra nos testes objetivos. Esses testes são aplicados durante um período de avaliação de todas as disciplinas pelo qual todos os alunos da escola passam e tem a duração de uma semana, acontecendo duas vezes em cada período letivo em um intervalo de aproximadamente 21 dias entre eles, chamados de avaliações parciais e avaliações bimestrais. No que concerne ao cálculo da média final, os professores relatam que ela é calculada a partir da média aritmética das duas provas aplicadas, no caso das primeiras e segundas séries; já com as terceiras séries, trata-se também de uma média aritmética entre duas notas, sendo que cada uma é composta pela nota do simulado, com peso 6, e a nota da prova aberta referente à Matemática III, com peso 4.

Os conteúdos da disciplina de Matemática são divididos entre os três professores, correspondendo à Matemática I, II e III e, no que concerne à avaliação, cada professor elabora suas questões para os testes, mas a nota do aluno é dada em conjunto. Por exemplo, com as primeiras e segundas séries que têm Matemática I e II, essas turmas faziam, durante o período presencial, duas provas escritas em um bimestre, cada uma contendo questões das duas Matemáticas, sendo que 60% era álgebra e 40%, geometria. Dessa forma, o aluno recebia a nota referente ao seu desempenho na disciplina como um todo e, como eles recebiam a prova corrigida de volta, era possível saber quais os erros.

Nota-se, ainda pelas informações mostradas na Tabela 1, que as provas aplicadas, tanto nas segundas séries quanto nas terceiras, têm como foco a preparação nas avaliações externas, no caso o ENEM, o SAEB e o SPAECE, estes últimos contemplados na disciplina de Matemática III. O Professor C destaca que, embora os simulados do ENEM sejam compostos por 23 questões, o tempo que os alunos têm para a resolução deles é proporcional ao tempo que se tem para a resolução das 45 questões propostas pelo exame na área de Matemática. Tanto ele quanto o Professor B reconhecem o papel que têm os testes objetivos no treino dos alunos para as avaliações externas.

Dentro dessa perspectiva do treino e relembando a questão que fundamenta esta pesquisa que trata da busca em compreender quais fatores estão presentes na EP Marcondes que potencializam os indicadores educacionais da escola, mas que, no entanto, não se refletem nos resultados das avaliações internas, uma fala do Professor B é bastante intrigante no que diz respeito aos tipos de questões utilizadas nos simulados. De acordo com o docente, as questões são bem contextualizadas, seguindo o padrão do ENEM, e durante a entrevista sobre o uso de questões mais diretas ele faz a seguinte fala:

Ah! mas as questões puras de contexto, só mesmo... questões diretas, vocês não trabalham? Trabalhamos, mas essas questões a gente deixa para trabalhar em listas de exercícios, para resolver em sala com eles né! E aí essas questões mais contextualizadas a gente coloca para avaliá-los né, para ver como eles se saem, com a interpretação deles [...] de toda forma, é como eles vão ser avaliados lá no final. (PROFESSOR B, em entrevista realizada no dia 03/03/2021).

Diante dessa fala, surgem as indagações: será que essas questões mais diretas, como classifica o professor, não estariam sendo enfatizadas no decorrer das aulas em detrimento das questões mais contextualizadas, fazendo com que os alunos apresentassem certa dificuldade na resolução destas no momento da prova? E o nível de dificuldades dessas questões correspondiam ao que estava sendo ministrado nas aulas? Outra direção de análise também evoca: por que os alunos conseguem resolver as questões contextualizadas do ENEM, mas não conseguem resolver as propostas pelos docentes na escola? Destaca-se também que as questões das avaliações do SPAECE e SAEB são do tipo mais diretas.

É provável que as respostas dadas pelos estudantes, tanto os alunos matriculados na terceira série no ano de 2021, quanto os egressos da escola nos anos de 2017, 2018 e 2019, ao questionário desta pesquisa nos ajudem a formular algumas prováveis respostas para esses questionamentos. A partir das respostas dadas pelos dois grupos foi possível perceber que há uma grande divergência entre os dois grupos de estudantes sobre os critérios de avaliação da disciplina, pois ao serem questionados se tais critérios eram ou não compatíveis com as aulas ministradas, eles se posicionaram da seguinte forma: enquanto 86% dos alunos egressos participantes da pesquisa responderam que “sim”, quase o mesmo percentual dos alunos matriculados na terceira série de 2021, 82%, responderam que os critérios são parcialmente compatíveis com as aulas e 16% consideram que não há relação entre

o que está sendo ministrado nas aulas e o que está sendo avaliado.

Outro aspecto que nos ajuda a compreender esse contexto é em relação à opinião dos estudantes quanto ao grau de dificuldade das avaliações de Matemática propostas pelos professores da EP Marcondes. Ambos os grupos de alunos têm percepções semelhantes quanto ao grau de dificuldades das avaliações de Matemática da EP Marcondes. Há uma concentração de alunos que apontam que as avaliações estão entre os graus de dificuldade mediana e difícil, sendo que entre os alunos da terceira série respondentes 59% atribuem dificuldade mediana e 30% julgam as avaliações difíceis. Já entre os pesquisados egressos, 42% consideram que as avaliações tinham dificuldade mediana e 44% achavam-nas difíceis. Além disso, apenas 2% dos alunos atualmente matriculados e 7% dos egressos ponderam grau fácil para as avaliações aplicadas na instituição, e 9% e 6%, respectivamente, avaliam como muito difícil.

Já em relação à preparação para as avaliações de Matemática da escola, entre os alunos respondentes matriculados na terceira série de 2021, uma pequena parcela de 5% coloca que não estuda para as avaliações de Matemática da escola; outra parcela, de 15%, afirma que estuda somente na véspera dos testes; 49% diz que apenas vez ou outra dedica tempo para estudar; e 31% revê os conteúdos em casa e estuda diariamente. O percentual dos egressos para cada resposta não é muito diferente do grupo de alunos que estão matriculados atualmente, vemos que a maior parte deles se concentram em dedicar-se vez ou outra ao estudo, 56%, e a rever os conteúdos em casa e diariamente, 29%.

Percebemos que em ambos os grupos uma pequena parcela, em média 30%, tem rotina diária de estudo, dedicando-se a rever os conteúdos fora do horário de aula. Possivelmente isso possa justificar, não descartando outras hipóteses, o fato de grande parte dos alunos participantes nos dois grupos classificarem as avaliações aplicadas na escola em dificuldade mediana a difícil, uma vez que acreditamos que é preciso que haja dedicação ao estudo para que possa ter os conteúdos consolidados e ser identificadas eventuais dúvidas para serem tratadas com o professor durante as aulas.

Ainda dentro do contexto da avaliação escolar, o período remoto imposto pela pandemia causada pela Covid-19 levou as escolas a adotarem diferentes estratégias com o intuito de alcançar os alunos fazendo com que eles continuem aprendendo. Com a EP Marcondes não foi diferente, e uma de suas principais mudanças com o

propósito de melhor adaptar-se ao novo contexto foi em seu processo avaliativo.

Aos dois grupos de alunos participantes desta pesquisa foi perguntado quais instrumentos de avaliação os professores de Matemática adotam/adotavam predominantemente. Observamos que, entre os respondentes dos alunos egressos, a maior porcentagem, ou seja, 55% deles responderam que eram avaliados por meio de testes objetivos. Já entre os alunos matriculados na terceira série 2021, 72% disseram que a principal estratégia adotada são as provas escritas discursivas.

Essa disparidade se deve ao fato de os atuais alunos da EP Marcondes estarem em ensino remoto desde março de 2020, em que até o final do primeiro semestre do mesmo ano eles não haviam tido avaliações de aprendizagem, essas vindo a iniciar em setembro de 2020 e com mudanças significativas, se comparadas à escola presencial. A avaliação passou a ser composta por uma atividade discursiva síncrona, frequência, participação e portfólio, conforme apresenta a Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Instrumentos avaliativos no período remoto

INSTRUMENTOS	PESO NA NOTA DA AVALIAÇÃO SOMATIVA
Prova síncrona (5 questões discursivas)	50%
Portfólios	30%
Frequência e participação	20%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A atividade síncrona, chamada de avaliação síncrona, acontece sempre ao final de um ciclo, que corresponde a um período de seis a oito semanas, a depender do planejamento escolar. São questões discursivas, entre 4 ou 5, passadas aos estudantes de forma síncrona por meio de *links* do Google Formulários, via *Google Meet*. Assim como no presencial já discorrido anteriormente, todas as disciplinas têm suas avaliações realizadas dentro de uma semana. Ela tem peso 5, equivalendo, portanto, a 50% da nota final do ciclo⁷.

Além da avaliação síncrona, a nota conta com 30% equivalente à resolução das atividades propostas pelos docentes ao longo de todo o ciclo, a esse conjunto de atividade deu-se o nome de portfólio. No decorrer das aulas, os professores orientam atividades que devem ser feitas pelos alunos e postadas em um único arquivo em

⁷ Essa nota final corresponde à nota do bimestre letivo.

local próprio para cada disciplina disponível na plataforma Google *Classroom*⁸. Essas atividades têm peso 3 no cômputo final da nota.

Para fechar a avaliação somativa do ciclo, 20% é dada sobre a frequência e participação dos educandos nas aulas síncronas que acontecem diariamente via *Google Meet*, em uma carga horária bem inferior da que se tem no formato presencial, mas de forma que os alunos tenham aulas de todas as disciplinas dentro de uma semana. A respeito da pontuação sobre a frequência, o Professor B ressalta que no período presencial a escola nunca teve problemas com a infrequência de alunos, todavia essa estratégia se fez necessária durante o período remoto com o propósito de manter a interação dos educandos com a instituição.

Destarte, a nota final do ciclo é composta da seguinte forma:

$$NOTA = \frac{(AVALIAÇÃO SÍNCRONA \times 5) + (PORTFÓLIO \times 3) + (FREQUÊNCIA/PARTICIPAÇÃO \times 2)}{10}$$

Diante desses dois contextos, ensino presencial e ensino remoto, o Professor A tece algumas reflexões acerca dos processos avaliativos nos dois períodos. De acordo com o docente, o período pandêmico servirá de base para que se reflita um pouco acerca de como as avaliações irão acontecer quando voltarem para o momento presencial. Ele argumenta sobre a importância de o discente ser avaliado pelo que está produzindo em sala de aula, até como forma de motivá-lo a participar do que está sendo proposto, como também considerar que a aprendizagem do aluno não pode ser medida apenas com o que ele acerta nos testes objetivos.

A fala do Professor A revela um movimento de tomada de consciência que certamente o influenciará em suas ações. Hoffmann (2001) acredita que pensar os princípios de avaliação que conduzem a escola é um primeiro passo para transformá-la e nessa discussão cada professor expõe suas concepções. Dessa forma, parece-nos que o professor começa a se inserir dentro do processo de ressignificação da sua prática avaliativa e a pesquisa nos revela que o trabalho na EP Marcondes é assentado em um planejamento consistente realizado pelos professores e gestão escolar, o que nos leva a acreditar que o processo avaliativo passará por reflexões conjuntas.

No entanto, chamamos a atenção para algo também defendido por Hoffmann (2001): a reflexão conjunta sobre o processo avaliativo provoca mudanças para além

⁸ A plataforma está sendo usada por toda a rede pública estadual de ensino. Cada aluno recebeu da Seduc uma conta Google para acesso à plataforma.

das práticas, ela amplia também a “compreensão coletiva sobre as dimensões do ser escola, ser educador e do ser educando” (HOFFMANN, 2001, p. 11). Todavia, ressaltamos que, para que sejam transformações que venham a impactar positivamente o fazer pedagógico da instituição em seus mais variados aspectos, essa reflexão conjunta precisa considerar não somente a participação de professores e gestão, mas também a de alunos e da comunidade escolar e não escolar.

Assim como Hoffmann (2001), D’Ambrosio (2009) considera a avaliação como reflexão da prática pedagógica, ou seja, ela deve orientar o professor na condução de sua prática docente, mas nunca ser um instrumento de reprovação do aluno. Nessa perspectiva, D’Ambrosio (2009) ainda aponta a importância de o professor ter como recursos avaliativos instrumentos que ultrapassem os testes objetivos. Trazemos essa reflexão por esses testes se apresentarem como o instrumento mais importante, se não o único, exceto pelo período remoto, no processo avaliativo da escola campo desta pesquisa, o que requer desta um olhar mais cuidadoso acerca da adoção de apenas um instrumento avaliativo. De acordo com o autor, os testes padronizados não dizem nada a respeito da aprendizagem dos alunos e geram um efeito negativo na prática pedagógica dos professores, e lamenta que testes dessa natureza estejam servindo como parâmetro de melhoria do ensino em muitos sistemas educacionais.

Levando em consideração o processo avaliativo da EP Marcondes durante o período presencial, embora lançando mão apenas dos testes objetivos como instrumento de avaliação dos estudantes, podemos inferir que a instituição vivenciava no componente curricular de Matemática as três funções de avaliação definidas por Haydt (2008 apud PRADO; BRAGA, 2017), que são a diagnóstica, a formativa e a somativa. Dentro desse contexto, resgatamos aqui as ideias de Luckesi (2010) ao ressaltar a importância das tomadas de decisão a partir dos dados obtidos do que está sendo avaliado.

Embora timidamente, por ter como base de dados apenas um instrumento avaliativo que limita a visão do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, há um movimento na direção da incorporação das três funções da avaliação. É notória a preocupação existente entre professores e gestão escolar em refletirem acerca dos resultados que são produzidos em atividades avaliativas periódicas. Esses resultados não servem apenas como verificação, congelando o objeto avaliado, como descreve Luckesi (2010), mas levam os professores a uma ação, colocando os alunos dentro de um processo formativo.

A partir de tudo que foi descrito até aqui, parece claro que os professores sabem ao certo os objetivos que querem atingir, o que precisa ser retomado, onde podem avançar, mas a estrutura da avaliação não muda, assim como há pouca mudança acerca das metodologias aplicadas. As lacunas são identificadas e as dificuldades são sanadas sempre focadas em aulas expositivas e em resolução de questões, o que vai de encontro ao que argumentam Prado e Braga (2017) ao defenderem a ideia de que as reflexões geradas dentro do processo avaliativo não geram mudanças apenas nos instrumentos de avaliação, mas também nos métodos de ensino. Entendemos, baseados nos estudos das referidas autoras, que a reflexão em todo o processo requer uma ação interventiva que passa pela revisão das metodologias de ensino mais eficazes capazes de atender às dificuldades de aprendizagem ainda apresentadas pelos alunos.

Os alunos de uma escola pública não são submetidos apenas a avaliações internas, as avaliações em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEB), também fazem parte do processo avaliativo das instituições escolares. São nessas avaliações, que a EP Marcondes se destaca obtendo êxito em todas elas e torna-se referência na sua regional, no estado e também em nível federal.

Dentro desse contexto, acerca do conhecimento dos egressos em relação aos resultados da escola nas avaliações externas, a pesquisa nos mostra que 91% dos alunos egressos que responderam ao questionário são conhecedores dos resultados exitosos da EP Marcondes nas avaliações externas. A esse respeito, os professores entrevistados também mostram conhecimento acerca dos resultados alcançados pela escola.

No decorrer das falas dos professores, é notório o conhecimento deles acerca dos resultados em Matemática nas avaliações externas. As metas de proficiência são estabelecidas no início do ano, conforme nos coloca o Professor A; o Professor destaca o sentimento de gratidão ao receberem os resultados; e o Professor B ressalta o trabalho em conjunto que é desenvolvido e que tem contribuído para os resultados alcançados. Nesse aspecto, o Professor C também se coloca bem satisfeito e declara que o resultado não só advém de um trabalho em conjunto, como também expõe como positiva a atuação do diretor da escola que é o responsável pelo acompanhamento pedagógico da área.

Ainda para o Professor C, o trabalho começa na divisão dos conteúdos da disciplina entre os três professores. Essa divisão de conteúdos acontece nas três séries, sendo que na primeira e segunda séries a divisão se dá entre dois professores; e, na terceira série, com os três, recebendo, assim, a Matemática 3 com um trabalho mais direcionado, conforme descreve o Professor C. Além do trabalho em conjunto e a mediação direta feita pelo diretor escolar, os docentes apontam positivamente outras ações específicas voltadas para a preparação dos estudantes para os exames em larga escala.

O trabalho começa a ser estruturado voltado para a preparação dos estudantes para as avaliações externas desde a entrada dos alunos na escola na primeira série. O currículo da disciplina é construído a partir dos resultados de uma avaliação diagnóstica aplicada logo na primeira semana de aula dos alunos novatos. Esse currículo é pensado para os três anos que os alunos permanecerão na escola, sendo que ele deve ser encerrado no primeiro semestre do último ano para que os professores possam, no segundo semestre, desenvolver um trabalho voltado apenas para revisão. Com o resultado da avaliação diagnóstica e a construção do currículo, inicia-se o planejamento das aulas. Além das de Matemática, já previstas, os alunos têm mais uma aula chamada de nivelamento, em que serão abordados conteúdos ainda não consolidados no Ensino Fundamental.

Para esse trabalho, os professores de Matemática contam com a ajuda dos docentes da área de Ciências da Natureza, que se responsabilizam pelas aulas com os alunos que estão em nível considerado desejável, enquanto os de Matemática voltam sua atenção aos alunos com defasagem de aprendizagem. Essas aulas são ministradas ao longo de todo o ano letivo da primeira série, porém o formato vai mudando de acordo com as necessidades dos alunos – chega um momento, por exemplo, de não ser mais preciso a ajuda direta dos professores de outra área.

Com essas mesmas turmas que foram avaliadas em 2019⁹, o Professor A e o Professor C nos falam de outra experiência considerada de êxito, que foram as aulas no contraturno. Essas aulas realizadas no contraturno aconteciam à noite, já que os alunos das terceiras séries do referido ano ficavam na escola em um turno tendo aulas da Base Comum e no outro iam para o estágio, disciplina obrigatória para alunos

⁹ Últimas turmas a passarem por um processo avaliativo externo, tanto em nível federal quanto em nível estadual. Em 2020, devido ao contexto da pandemia provocada pela Covid-19, nenhuma avaliação externa aconteceu.

matriculados nas escolas de educação profissional. Para as aulas, os alunos foram divididos em seis novas turmas de acordo com o nível de aprendizagem de cada um nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Como eram três professores de cada componente curricular, em um total de seis, cada um dava uma aula de duração de uma hora para uma turma, em sistema de rodízio. Outra ação citada pelo Professor A aconteceu nas semanas que antecederam as avaliações externas: durante quinze dias os alunos das terceiras séries tiveram aula somente de Matemática e Língua Portuguesa com um trabalho intensificado nas duas disciplinas.

Diante do que foi relatado, podemos inferir que, para os docentes, todas as ações pensadas e praticadas na escola estão voltadas para a preparação dos alunos para as avaliações externas, direta ou indiretamente. Quanto ao conhecimento sobre preparação oferecida pela escola voltada para as avaliações externas, entre os alunos egressos respondentes, 99% deles afirmam que tiveram alguma preparação pensada pela própria escola para as avaliações externas quando faziam o Ensino Médio na instituição, bem diferente dos alunos matriculados em 2021, em que 10% disseram que sim, 3% disseram não haver preparação e 87% afirmaram não saber responder.

Essa diferença na percepção dos alunos possivelmente se dá pelo fato de os professores não estarem o tempo todo relacionando os conteúdos a essa ou aquela avaliação. Os professores têm conhecimento e segurança do que estão fazendo, mas isso não chega a ser explicitado na sala de aula, sendo que todos os conteúdos são abordados de forma a atender as competências que serão exigidas por todas as avaliações, internas ou externas.

Quanto à organização de estudos preparatórios para as avaliações externas, de acordo com os egressos respondentes, nenhum deles não tinha conhecimentos sobre as avaliações externas ou não sabia como se preparar para elas; 4% estudou somente na véspera dos testes; 35% deles não achavam necessária uma preparação específica, pois consideravam que os estudos para as avaliações da escola já davam conta dessa preparação; e 59% organizaram um tempo para estudo extra. Percebe-se, assim, que a maioria deles se preparava para tais avaliações. O cenário muda um pouco quando se trata dos alunos matriculados na terceira série de 2021. Dos pesquisados, 56% afirmam organizar tempo extra para estudar para as avaliações externas; 8% diz estudar apenas nas vésperas; 11% não acham necessário, pois julgam que a escola já dá conta disso; 23% confessa não saber como se preparar; e 2% não tem conhecimento sobre essas avaliações.

Para além das estratégias já elencadas anteriormente ou das adotadas pelos estudantes, os professores atribuem os altos índices de rendimento escolar em Matemática nas avaliações em larga escala das quais a EP Walquer tem participado, ao aluno que a escola recebe.

Esse fator mencionado pelos professores é bastante pertinente. Embora a escola receba alunos com defasagem de aprendizagem, não se pode descartar o fato de os alunos que procuram matrícula na instituição passarem por um processo seletivo, em que são selecionados os estudantes com melhores desempenho no Ensino Fundamental. Além do processo seletivo, também precisamos levar em conta que na cidade há outras três escolas de Ensino Médio em tempo regular, ou seja, estudar em uma escola de tempo integral é opção do aluno, na maioria das vezes, isso porque para alguns é opção da família. É válido ressaltar que todo o trabalho desenvolvido pela escola ao longo dos três anos é de fundamental importância, pois de nada valeria receber um bom aluno se não houvesse um planejamento consistente para ser executado.

Ao serem convidados a olhar para a disparidade entre os resultados das avaliações internas e externas, os três professores iniciaram sua fala declarando que é difícil apontar uma causa. Embora considerando algo de difícil resposta, os docentes apresentam diferentes hipóteses para essa situação. O Professor A argumenta que uma possível resposta pode estar relacionada ao paradigma da Matemática ser uma disciplina difícil tem um peso muito grande, isso porque já se rotulou que é assim e, no momento de ter que escolher uma para ficar reprovado, será a Matemática a escolhida. Além disso, o fato de ter conteúdos cumulativos torna difícil a sua recuperação. Os outros dois professores levantaram uma hipótese semelhante, que está relacionada ao grau de dificuldade de ambas as avaliações.

Eles relatam que é comum escutarem os alunos dizerem que as provas das avaliações externas são mais fáceis do que as provas elaboradas pelos professores da escola. Quanto ao grau de dificuldades das duas avaliações, os alunos egressos consideram que as avaliações internas da disciplina de Matemática têm um grau de dificuldade maior do que as avaliações externas. A representatividade destas se concentra entre dificuldade mediana/fácil/muito fácil, totalizando 83% dos respondentes, ao passo que em relação às avaliações internas, estas possuem grau de dificuldade considerado maior, pois entre dificuldade mediana/difícil/muito difícil concentram-se 89% dos alunos.

O Professor C ainda aponta outra situação, a que está relacionada com a queda de rendimento dos alunos das terceiras séries quando iniciam o estágio. Na percepção do professor, ao iniciar o estágio o aluno se depara com uma rotina com a qual não estava acostumado, que é trabalhar e estudar. Essa nova rotina exige deles um esforço maior e, geralmente, eles acabam deixando algo de lado, o que na maioria das vezes acaba sendo a base comum, especificamente a disciplina de Matemática, pois, assim como também argumentou o Professor A, ser aprovado em outra disciplina é mais fácil, o que leva o aluno a desistir logo da Matemática.

Essa questão da disparidade entre os resultados das duas avaliações é algo bastante intrigante para os professores. Ao serem questionados sobre qual das avaliações correspondem ao trabalho desenvolvido por eles, foram unânimes em afirmar que existe um meio termo, ou seja, as duas têm uma representatividade no trabalho que os docentes estão desenvolvendo na instituição. O Professor C argumenta que ao longo dos últimos anos tem diminuído o número de alunos que são aprovados de um ano para o outro por meio de Progressão Parcial por causa da disciplina de Matemática, e ele aponta como motivo a melhoria na sua prática pedagógica, bem como no tipo de testes que eram aplicados.

Já falamos anteriormente que a escola não tem a avaliação apenas como verificação da aprendizagem, fato que a torna, segundo Kraemer (2005), o principal mecanismo que legitima o fracasso escolar, e Luckesi (2010), por sua vez, destaca o ciclo do medo decorrente da ameaça de reprovação. Não é nossa intenção apontar que essa seja uma realidade da escola pesquisada, mas é pertinente a reflexão se lançarmos mão do fato de o componente curricular da Matemática ter o maior índice de reprovação na instituição e os dados do processo de Progressão Parcial (PP) adotado pela escola apresentar uma porcentagem elevada para a disciplina.

Entre os anos de 2016 e 2019, em média, 20% dos alunos encontravam-se em PP na disciplina de Matemática. Vale ressaltar que alguns deles chegaram à terceira série no processo de PP na referida disciplina nas duas séries anteriores e/ou outras disciplinas, principalmente da área de Ciências da Natureza.

Percebemos, no excerto da fala do Professor C, que há uma reflexão constante sobre os processos avaliativos e uma busca na melhoria da prática docente, uma vez que ele reconhece que a experiência de sala de aula tem ajudado a ser mais assertivo na escolha dos conteúdos a serem ministrados e também sobre as metodologias adotadas para o trabalho com determinados conteúdos. Essa fala certamente ilustra

o que tem contribuído para a diminuição do número de alunos dependentes da PP em Matemática, que em 2020 caiu para 9%.

Autores como D'Ambrosio (2009), Shulman (2019 *apud* BORN; PRADO; FELIPPE, 2019) e Tardif (2012) alertam sobre essa defasagem das formações iniciais de professores. Shulman (2019 *apud* BORN; PRADO; FELIPPE, 2019) reconhece que não cabe à universidade formar um profissional completo, no entanto é papel dela a formação do professor enquanto ser consciente de sua incompletude. Por sua vez, D'Ambrosio (2009) aponta a formação acadêmica como aquela responsável por fazer o professor lidar com o conhecimento das mais variadas formas. Se a academia não oportuniza espaços de práticas para os universitários, como cita Shulman (2019 *apud* BORN; PRADO; FELIPPE, 2019), os professores terminam por construir seus saberes fundamentados apenas na sua prática, como nos descreve Tardif (2012) e tão bem está caracterizada pela fala do Professor A.

Diante de todo o exposto, cabe-nos ainda algumas análises e posteriores reflexões. D'Ambrosio (2009) argumenta que as avaliações em larga escala por meio de testes padronizados têm servido apenas como aferição da educação, sem causar mudanças na vida dos estudantes. Dessa forma, entendemos como um risco ter um currículo escolar desenhado tendo como base apenas as matrizes de referência dessas avaliações, pois dessa maneira não há espaço para o currículo mais amplo que considere o contexto local da escola.

Acrescentamos às ideias de D'Ambrosio (2009) as críticas realizadas por Casassus (2009), quando alerta sobre a equiparação da qualidade da educação à pontuação nos testes propostos pelas avaliações estandardizadas. Para o autor, ao centralizar a medição da qualidade às proficiências nos testes, os sistemas de ensino afastam os centros escolares de suas reais funções. Ou seja, nada garante que o bom desempenho nas avaliações em larga escala esteja relacionado com uma educação de qualidade.

Precisamos estar atentos a esses aspectos, contudo não podemos negar a importância que os dados gerados pelas avaliações externas podem ter, que eles podem servir como aparato pedagógico para muitos estudos dentro da escola, desde que estejam a serviço da aprendizagem e não o ensino a serviço das avaliações, ou como controle estatal, conforme nos aponta Limeira (2012). Coadunando com a autora, Soares (2016) nos expõe a necessidade de usar as avaliações em larga escala como uma ferramenta que auxilie em um olhar para dentro, e nos parece que a escola

em questão faz isso muito bem, porém esse não pode ser a única referência.

A partir das análises feitas com os dados obtidos pela pesquisa por meio das entrevistas realizadas com os professores de Matemática da EP Marcondes, bem como pelos questionários aplicados aos alunos egressos e alunos matriculados em 2021 na terceira série da escola, constatamos que há uma concepção de currículo voltada, especialmente, para a seleção de conteúdos; falta de envolvimento de outros atores educacionais na construção do currículo; os alunos declaram dificuldades com a disciplina que podem estar relacionadas à distância entre a forma como o conteúdo está sendo ministrado nas aulas, a forma como este é cobrado nos testes avaliativos e ao nível de dificuldade das questões propostas nesses testes; ainda para os alunos, a dificuldade na aprendizagem da disciplina se dá, principalmente, ao pouco entendimento no enunciado dos problemas; os estudantes declaram a pouca contribuição dos trabalhos propostos para o desenvolvimento da aprendizagem; pouca diversidade de procedimentos metodológicos; a falta de diversidade de instrumentos avaliativos pode estar gerando um falso diagnóstico da aprendizagem dos alunos; e os testes podem estar servindo apenas como treino para as avaliações em larga escala. No entanto, os professores do componente curricular de Matemática, juntamente com a gestão escolar, têm um trabalho bastante consistente, assentado em um planejamento bem estruturado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pelo estudo de caso fundamentado nesta pesquisa surgiu pela relevante disparidade entre os resultados nas avaliações internas e externas na EP Marcondes Rodrigues. Nesse sentido, este trabalho se propôs a compreender, na perspectiva de professores e alunos, os fatores inerentes à EP Marcondes que potencializam os indicadores educacionais da escola, bem como buscar entender a disparidade entre os resultados externos e internos.

Para que pudéssemos percorrer os caminhos metodológicos pensados para o desenvolvimento desta pesquisa, passamos por alguns percalços provenientes de uma situação que não esperávamos vivenciar, que foi a pandemia provocada pela Covid-19. A etapa da pesquisa documental, da busca pelas evidências que justificassem a pertinência deste estudo, aconteceu de forma fluida, pois não enfrentamos dificuldade para o acesso às informações das quais precisávamos. No

entanto, a pandemia nos exigiu que as entrevistas e aplicação de questionários acontecessem de forma remota e nos impediu a realização da entrevista com um dos participantes, no caso, o diretor escolar, em virtude de ter se afastado de suas funções laborais devido ao teste positivo para Covid-19. Acreditamos que o retorno das respostas aos questionários aplicados aos alunos, matriculados nas terceiras séries em 2021 na escola, poderia ter sido bem maior se estivéssemos em atividades presenciais. Ressaltamos que esses não foram impedimentos para que a pesquisa se realizasse, apenas nos exigiu estratégias diferentes na coleta dos dados.

Os dados provenientes da pesquisa nos permitiu perceber que os fatores que têm potencializado os indicadores educacionais da escola estão relacionados aos profissionais capacitados, ao engajamento da equipe, professores e gestão, que priorizam um planejamento consistente e prezam pela periodicidade da análise do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; e ao fato de que a entrada dos estudantes na instituição depende de um processo seletivo, fator que não é determinante, mas implica a boa execução do que é planejado.

A pesquisa também revelou alguns fatores que são apontados como possíveis causas para a disparidade entre os resultados internos e externos da escola, como a defasagem de aprendizagem na disciplina em anos anteriores; a pouca relação entre teoria e prática percebida pelos alunos; as limitações dos instrumentos avaliativos adotados; e o grau de dificuldade das avaliações internas, que ficam entre mediana e difícil, de acordo com os estudantes, e julgadas pelos egressos com um grau de dificuldade bem maior do que as avaliações em larga escala.

Ademais, precisamos reconhecer as limitações do nosso estudo no sentido da impossibilidade de nos adentrarmos em assuntos que foram surgindo e que, no entanto, não houve aprofundamento por questões de tempo e, também, para que não houvesse um tangenciamento da temática foco desta pesquisa. Contudo, não podemos deixar de registrar os possíveis desdobramentos a partir dos resultados alcançados com esta pesquisa, entre os quais destacamos a questão da qualidade da educação em escolas de altos rendimentos nas avaliações externas, e se as limitações dos instrumentos avaliativos acontecem na instituição somente com a Matemática ou também são percebidas em outras disciplinas. Por fim, esperamos que nossos estudos sirvam de ponto de partida para novas discussões.

REFERÊNCIAS

BORN, Bárbara Barbosa; PRADO, Ana Pires do; FELIPPE, Janaína Mourão Freire Gori. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100202. Acesso em: 17 out. 2020.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Revista Sísifo**, Feira de Santana, v. 9, p. 71-78, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 31 mar. 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: da teoria à prática. 17. ed. Campinas: Papirus, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 10, n. 2, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1310>. Acesso em: 27 fev. 2021.

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. Avaliação institucional na escola pública brasileira: mecanismos contraditórios e complementares na educação. *In*: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., Zaragoza, Espanha, 2012. **Anais** [...]. Espanha: FEAE; Portugal: FPAE; Brasília, DF: ANPAE, 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/LucianaCordeiroLimeira_int_GT2.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Porto Alegre, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação**: o que pratica a escola? Fortaleza: SEDUC; Juiz de Fora: CAEd, 2000. Disponível em: http://www2.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/avaliacao1.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

PRADO, Kétilla Maria Vasconcelos; BRAGA, Adriana Eufrásio. Avaliação da aprendizagem: uma importante ferramenta para a tomada de decisão. *In*: CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (orgs.). **Avaliação da aprendizagem**: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação. Fortaleza: EdUECE, 2017.

SOARES, José Francisco. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. *In*: HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.).

Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 85-98, maio/ago. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Capítulo 7
COALIZÃO DE INTERESSES PARA JUSTIFICAR O
ENSINO REMOTO

Francisca Valéria de Sales Peixoto

Clarice Zientarski

Francisca Valéria Aguiar Ramos

Sandy Naédia Lucas de Oliveira

COALIZÃO DE INTERESSES PARA JUSTIFICAR O ENSINO REMOTO¹⁰

Francisca Valéria de Sales Peixoto

*Mestranda em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC);
Professora da Educação Básica da Rede Estadual do Ceará; Graduada em
Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); E-mail:
fvaleriasp3@yahoo.com.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4580-3494>.*

Clarice Zientarski

*Pós-Doutora em Educação pela UNOESC. Doutorado em Educação pela UFSM,
linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas; Mestrado em Educação
pela Universidade Federal de Santa Maria, na linha de Pesquisa Políticas Públicas;
Graduação em Estudos Sociais Unijui; Graduação em História pela Universidade
Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1989- 1993); Graduação em
Pedagogia; Pós-graduação em Educação, Cultura e Cidadania pela Unijui;
Professora e pesquisadora da Pós-graduação em Educação Brasileira, na Linha de
Pesquisa Trabalho e Educação; Orientadora de doutorado e mestrado acadêmico;
Coordenadora da Escola da Terra-Ceará; Coordenadora da Pós Graduação em
Educação Brasileira; <http://lattes.cnpq.br/4673553941111789>; e-mail:
clarice.zientarski@ufc.br*

Francisca Valéria Aguiar Ramos

*Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual do Ceará; Graduada em Pedagogia pela Universidade
Estadual Vale do Acaraú; Graduada em Português e Suas Literaturas pela
Unigrande; E-mail: valeria.aguiar@aluno.uece.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2656-9946>.*

Sandy Naédia Lucas de Oliveira

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal

¹⁰ Artigo Publicado no Evento da AMPAE/2021.

do Ceará (UFC); Especialista em Gestão de Projetos e Processos pela Faculdade CDL; Graduada em Administração de Empresas pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UNIGRANDE/PROUNI); <http://lattes.cnpq.br/9734784760305782>; e-mail: sandynaedia@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar a coalizão de interesses por trás da defesa por uma educação remota e suas possíveis implicações para o ensino e a escola. Para alcançar tal intento, adota-se como metodologia de trabalho a pesquisa bibliográfica-documental a partir do Materialismo Histórico-Dialético. Nesse sentido, buscou-se analisar um referencial teórico bibliográfico que contemplasse o pensamento sobre ensino remoto e suas implicações, bem como os interesses que estão por trás dessa defesa. Como resultado parcial, tem-se que a teoria da Curvatura da Vara de Lênin pode contribuir para o adensamento da luta por uma educação para além do capital, uma vez que quebra a neutralidade desse sistema ou da própria educação, passando a ser parte ativa nesse processo de transformação.

Palavras chave: Ensino Remoto. Educação à Distância. Empresariamento da Educação

Abstract: The present work aims to analyze the coalition of interests behind the defense of remote education and its possible implications for teaching and school. To achieve this goal, the bibliographic-documentary research based on Historical-Dialectical Materialism is adopted as a working methodology. In this sense, we sought to analyze a bibliographic theoretical framework that contemplated the thinking about remote teaching and its implications, as well as the interests that are behind this defense. As a partial result, Lenin's theory of the Curvature of the Stick can contribute to the densification of the struggle for an education beyond capital, since it breaks the neutrality of this system or of education itself, becoming an active part in this process. transformation process.

Keywords: Remote Teaching. Distance Education. Education Entrepreneurship

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1970, a reestruturação produtiva ancorada no sistema toyotista de produção, revela-se na sociedade em intenso processo de globalização, mundialização do capital e avanço tecnológico, orquestrado pelo ideário neoliberal, favorecendo o controle de lucros e imponência do capital. Seu padrão de acumulação flexível, imprime alterações nos mecanismos de produção de mercadorias, na vida dos trabalhadores e na sociedade, alcançando, certamente, o sistema educacional.

Desta feita, em um cenário propício para a expressão competitiva, a formação de capital humano nos padrões do mercado passa a ser de grande importância. Logo, a educação apresenta-se como uma “mercadoria-chave” (CHESNAIS, 1996),

emergindo interesses de empresários pelo setor educacional, fazendo da escola um espaço de formação de indivíduos resilientes disponíveis ao mercado, um espaço de formação genérica, flexibilizada e precarizada, que com a pandemia da SARS-COV-2 (COVID-19), não só faz ficar mais visível como acelera e potencializa o processo de precarização e desmonte da escola pública.

Nos meandros de seus interesses, os organismos internacionais e nacionais utilizam a pandemia como momento oportuno para consolidar as políticas educacionais no Brasil, que já estavam em processo desde a década de 1990. Ao apresentar o ensino remoto como solução de salvar o período letivo durante e após o distanciamento social, fortalece estratégias de consolidação do híbrido público-privado, de modo a proporcionar uma miríade de oportunidades às grandes corporações de tecnologias da informação e a oferta de seus pacotes de ensino genérico que alavancam os lucros empresariais e, também o controle da educação pela hegemonia burguesa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, a partir do Materialismo Histórico-Dialético. Sob essa perspectiva, segundo critérios amparados no materialismo histórico-dialético, pelo qual a história do homem é compreendida “de frente para trás”, ou seja, do presente para o passado, para Hobsbawm (1989, p. 38), é necessário o entendimento de “[...] que Marx não se refere à sucessão cronológica, ou mesmo à evolução de um sistema a partir de seu predecessor (embora, obviamente, seja este o caso do capitalismo com relação ao feudalismo), mas à evolução num sentido mais geral.”

Esta ponderação é central para o presente trabalho, tendo em vista que o mecanismo das transformações sociais é resultado das relações de produção. Essa compreensão dialética faz-se presente na compreensão das lutas sociais, bem como, nas tensões em torno da educação. Portanto, a análise do objeto não se opera desconectado da realidade concreta, porque

“[...] nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver [...] todo movimento, transformação ou desenvolvimento opera-se por meio das contradições ou mediante a negação – essa negação se refere à transformação das coisas.” (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 102).

Com isso opera-se a “negação” de algo, princípio da “mudança dialética”, afirmação do oposto, o “contrário”, portanto, a própria “negação”, por seu turno, também, é negada. Isso afirma que “a mudança dialética é a negação da negação”.

Esse movimento possibilita a correta passagem da quantidade à qualidade: “trata-se aqui de analisar a mudança contínua, lenta ou descontínua, através de ‘saltos’. [...] a mudança qualitativa não é obra do acaso, pois, decorre necessariamente da mudança quantitativa [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 103-104).

Nesse sentido, este texto intenciona compreender a coalizão de interesses na utilização do ensino a distância impulsionado pela pandemia da SARS-COV-2, o novo coronavírus. No intento de fugir do consenso e compreender o real (KOSIK, 1986), faz-se uso do Materialismo Histórico-Dialético, como método, e da pesquisa bibliográfica e documental, como metodologia. O trabalho, além desta introdução, compreende duas seções: Ensino remoto: A quem interessa? E as Considerações finais.

ENSINO REMOTO: A QUEM INTERESSA?

Diante de um cenário de crises, assim como outros países, o Brasil é alcançado pelo contágio impiedoso da COVID-19. Por conseguinte, em um contexto pandêmico de incertezas e perigos, é adotado o distanciamento social, suspendendo as atividades educativas e muitos setores produtivos da sociedade. Desse modo, as escolas e as universidades sofrem impactos ocasionados não apenas pelo vírus, mas também, pela corrida empresarial em busca de momentos oportunos para obter rentabilidade. Para esse setor, não há medida de esforços para a aquisição de lucros e para amenizar os efeitos da crise do capital, nem que para isso, seja necessário investir na captura da vida do pensamento, da vida intelectual, da vida humanizada. Então, é apresentado o ensino remoto e ensino a distância, como estratégia de enfrentamento à crise sanitária oriunda da crise estrutural do capital, que para sobreviver às suas próprias crises, busca soluções às consequências sem expor suas causas (MÉSZÁROS, 2008).

No Brasil, a Educação a Distância (EaD), crescente modalidade rentável (EVANGELISTA; SHIROMA; MORAES, 2007), passa a ser regulamentada na década de 1990, conjugada ao contexto da reforma do Estado. Assim, o Estado descentralizador, atrela às políticas educacionais aos ajustes dos Organismos Multilaterais (OM), comprometidos com a hegemonia burguesa, buscando um modelo escolar com aprendizagens por competências, requeridas pelo sistema produtivo.

Com a suspensão das aulas, o Banco Mundial (BM) sinaliza para os riscos que poderão emergir com o distanciamento: o rompimento do processo de aprendizagem, a impossibilidade de recuperar o tempo perdido, o aumento do abandono escolar entre os mais vulneráveis e a futura queda do nível de capital humano para o mercado. Como estratégia para superá-los, recomenda o ensino remoto com a promessa de superação das desigualdades de acesso às ferramentas tecnológicas (BM, 2020).

Diferente da EaD, que é prevista em lei, o ensino remoto é regulamentado por imprevistos, ou seja, sem nenhuma diretriz, mas que requer a devida adesão das instituições de ensino e de seus professores. Estes, falsamente empoderados pelos OM, a partir da reforma do Estado nos anos de 1990, são convocados a se adaptar e reinventar, para atender às solicitações construídas pelo consenso estabelecido junto aos pais e à sociedade em geral, de que o ensino remoto soluciona o problema de aprendizagem durante e após a pandemia.

Essa adaptação, tem pretensão de adensar-se nas políticas educacionais como um *legado* para o pós-pandemia, com o híbrido de aulas presenciais e remotas. Esse é um dos propósitos observados na mobilização do Todos pela Educação (TPE), que, articulado com OM, com instituições privadas, empresários e instituições financeiras, percebem na pandemia uma miríade de oportunidades para produzir consenso acerca de um projeto de educação criado e dirigido pelo capital (FIERA; EVANGELISTA; FLORES, 2020). Isso articulado para a materialização de políticas educacionais com o fito na publicização, privatização e terceirização da escola pública, consolidando-a em uma fábrica de educação para o mercado (ANTUNES; PINTO, 2017).

Essa coalizão de poder e interesses, apartados da formação humana, investem na conformação da sociedade, através do fetichismo da mitigação das desigualdades e dos direitos do acesso à educação aos vulneráveis, de modo a desviar os reais objetivos desse movimento, que é a “retirada da educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado.” (FREITAS, 2018, p. 42).

Com essas pretensões, difunde-se velozmente, e sem opção, o ensino remoto permeado de contradições questionáveis: Como garantir oportunidade, igualdade se nem todos apresentam condições de acesso? Como evitar a evasão se o processo de aprendizagem não atinge a todos? Se a preocupação é com os vulneráveis, então a educação não é para todos? Muitos estudantes não têm acesso aos elementos

fundamentais para manter a vida com dignidade, consequência de uma sociedade dividida em classes antagônicas. E isso revela que o ensino remoto, é uma solução para o controle da formação dos sujeitos e para a manutenção das desigualdades. Pois, “embora incluídas no sistema escolar, [...] permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consoma-se, desse modo, a ‘inclusão excludente’.” (SAVIANI, 2013, p. 442).

Ademais, a pandemia, ocasiona muitos problemas que colocam a vida em risco, mas na conjuntura atual da ferocidade do capital, ela passa a ser o palco de apresentações dos reais problemas sociais. Isso porque a unificação de interesses mercantis exerce o domínio e o controle que mantêm a imponência do sistema capital.

A reconfiguração do processo de ensino e aprendizagem através do ensino a distância, que se apresenta como um antídoto para salvaguardar a educação, na realidade salvaguarda, vultosos lucros empresariais em plena pandemia, favorecendo o público-privado. Visto que, as soluções para os riscos apresentados, não produzem efeitos para os objetivos revelados, mas para os objetivos ocultos, produzem um verdadeiro cataclismo na escola pública. Assim, a educação é vista pelas grandes empresas de atuação no setor tecnológico. Como um terreno fértil favorável a seus investimentos, ao oferecer ferramentas, plataformas e pacotes pedagógicos genéricos, além de ter acesso a informações de um expressivo número de alunos e de professores. Tudo muito orquestrado para instrumentalizar, fragmentar e flexibilizar o processo de ensino e aprendizagem, esvaziando e intensificando a precarização do trabalho do professor e da escola, ocasionando o estranhamento do processo educativo, capturando a subjetividade dos docentes e discentes, encapsulando-os ao “domínio do capital como modo de reprodução social metabólica” (MÉSZÁROS, 2008, p.26).

CONSIDERAÇÕES

É urgente lançar olhar atento às armadilhas embutidas nas políticas educacionais, produzidas pela coalizão do Estado com a sociedade civil, alinhadas às vicissitudes do mercado, produzindo consensos que conduzem ao desvio nuclear do problema da educação pública.

Para enfrentar a ideologia do capital, usando-se do pensar leninista, precisa-

se envergar a vara para o lado da educação pública com gestão pública. Não obstante, é necessário perenizar a formação de intelectuais orgânicos na classe trabalhadora para defender uma escola que atenda às suas necessidades e não as da burguesia. Uma escola única, desinteressada (GRAMSCI, 2004) “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008) que toque na alma e não somente a instrumentalize, que se conjugue às possibilidades da transformação social para a conquista da emancipação política e humana.

REFERENCIAL

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.

BANCO MUNDIAL. *Políticas Educacionais na Pandemia a Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?* Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19>. Acessado em: 04 set. 2020.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de: *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FIERA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata. [Debate] Um “presente de grego” para a educação pública brasileira. *Universidades à Esquerda*. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-um-presente-de-grego-para-a-educacao-publica-brasileira/> Acessado em: 01 ago. 2020.

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

GRAMSCI, Antonio. *Escritos políticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo, 4. ed. Autores Associados, 2013.

Capítulo 8
POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY: ENADE E
TEORIA DO CAPITAL HUMANO – ANTÍPODAS
SOLIDÁRIOS

Hermeson Claudio Mendonça Menezes
Sandy Naédia Lucas de Oliveira
Francisca Valéria de Sales Peixoto

POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY: ENADE E TEORIA DO CAPITAL HUMANO – ANTÍPODAS SOLIDÁRIOS

Hermeson Claudio Mendonça Menezes

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestre em Educação Brasileira pela UFC; Graduado em História pela UFC; e-mail: hermesonmenezes_ufc@yahoo.com; <http://lattes.cnpq.br/7147953505190877>

Sandy Naédia Lucas de Oliveira

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC; Especialista em Gestão de Projetos e Processos pela Faculdade CDL; Graduada em Administração de Empresas pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UNIGRANDE/PROUNI); e-mail: sandynaedia@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/9734784760305782>

Francisca Valéria de Sales Peixoto

Mestranda em Educação Brasileira pela UFC; Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Vale do Acaraú (UVA); Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); e-mail: fvaleriasp3@yahoo.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-4580-3494>

Resumo: O presente artigo tem por objetivo compreender a correlação entre as políticas de *accountability*, *Teoria do Capital Humano* e o ENADE. Para alcançar tal intento, adota-se o materialismo dialético como aporte teórico, como modalidade da investigação bibliográfico-documental. Para aporte teórico, relacionado às políticas de *accountability* educacional e suas dimensões (Afonso, 2009a, 2009b, 2012, 2013), Schneider e Nardi (2019) entre outros, para as políticas, modelos e pensamento neoliberais Milton Friedman (1984) e Friedrich Hayek (2010) e outros autores da escola austríaca e Schultz (1973) com a Teoria do Capital Humano. Como resultado preliminar tem-se que a Universidade tem sofrido ao longo do século XXI intensos ataques à sua natureza constitutiva: educação emancipadora. Sendo coagida a render-se à lógica da mercantilização educacional, a Universidade tem abraçado os valores e princípios de eficiência, produção acadêmica e *performance*, passando a “fabricar” sujeitos conformados à *Teoria do Capital Humano*. Como ferramenta das políticas de *accountability* tem-se adotado o Exame Nacional de Desempenho de

Estudantes (ENADE), uma avaliação externa aplicada pelo Ministério da Educação (MEC) e cuja finalidade consiste em averiguar/avaliar a qualidade da aprendizagem nos cursos de graduação. O 'avaliar', assume a natureza de testes elaborados por agentes externos à instituição, de caráter periódico a fim de obter informações visando captar a evolução do quadro educacional, mas, exercendo ao fim o controle da educação e fazendo cumprir as demandas exigidas pelo mercado. O que favoreceu a simbiose entre Teoria do Capital Humano e o ENADE – amparo ideológico e organizacional para as contra reformas educacionais do Estado – resultando na radicalização do “novo” liberalismo.

Palavras-chave: Accountability; ENADE; Teoria do Capital Humano; Neoliberalismo

ABSTRACT: This article aims to understand the correlation between accountability policies, Human Capital Theory and ENADE. To achieve this aim, dialectical materialism is adopted as a theoretical contribution, as a modality of bibliographic-documentary research. For theoretical support, related to educational accountability policies and their dimensions (Afonso, 2009a, 2009b, 2012, 2013), Schneider and Nardi (2019) among others, for the neoliberal policies, models and thinking Milton Friedman (1984) and Friedrich Hayek (2010) and other authors of the Austrian school and Schultz (1973) with the Theory of Human Capital. As a preliminary result, throughout the 21st century, the University has suffered intense attacks on its constitutive nature: emancipatory education. Being coerced into surrendering to the logic of educational commodification, the University has embraced the values and principles of efficiency, academic production and performance, starting to “manufacture” subjects conforming to the Theory of Human Capital. As a tool for accountability policies, the National Student Performance Examination (ENADE) has been adopted, an external assessment applied by the Ministry of Education (MEC) whose purpose is to ascertain/evaluate the quality of learning in undergraduate courses. The 'assessment' assumes the nature of tests prepared by agents external to the institution, of a periodic nature in order to obtain information in order to capture the evolution of the educational framework, but, in the end, exercising control over education and enforcing the demands demanded by the market. This favored the symbiosis between Theory of Human Capital and ENADE – ideological and organizational support for the State's counter-educational reforms – resulting in the radicalization of the “new” liberalism.

Keywords: Accountability; ENADE; Human Capital Theory; neoliberalism.

INTRODUÇÃO

A partir do último quadrante do século XX, com a grande recessão gerada pelas crises do petróleo de 1973/74/79, os *anos de ouro* do capitalismo regulado esgarçaram-se, provocando mudanças na ordem societária global. A lógica destrutiva do capital reintegrou o *laissez-faire* ao Estado com o *novo* paradigma liberal, tendo entre seus ideólogos Milton Friedman (Escola de Chicago) e Friedrich Hayek (Escola Austríaca). Combatendo o *Estado de bem-estar social* (*welfare state*) e negando o

pensamento keynesiano (Estado interventor), ergueram-se como defensores das noções de liberdade econômica, tida como inerente e essencial aos indivíduos; e mercado, aclamado como espaço natural de existência das liberdades individuais e meio no qual tenderiam para o equilíbrio.

Na correlação de forças entre Capital e Trabalho, mediada pelo Estado, têm-se criado, recriado e inventado mecanismos de controle social no campo político, ideológico, econômico e educacional. Tendo por pilares conceitos como cidadão-cliente e consumidor (metáforas de uma ordem mercantil), a sociedade moderna pós-1970 passou a assistir ao avanço de uma cultura avaliativa do Estado – do Estado-Avaliador (BALL, 2004; AFONSO, 2009a) –, centrada na medição, comparação, desempenho, produtividade e performance, tendo por finalidade, no prisma liberal, gerar na máquina pública maior eficiência.

Na urdidura do Estado-Avaliador e Gerencial, a *accountability* passou a ser uma “palavra-chave cultural” (DUBNICK, 2014, tradução nossa), termo recorrente nos discursos públicos e na retórica política do reformismo. Na linguagem cotidiana de nosso tempo é um símbolo de “boa governança” (BOVENS, 2005, tradução nossa). A *accountability* compõe o *credo* ou a forma de pensar dos pretensos iluminados da “era gerencial” (GAULEJAC, 2007) e sua lógica pós-burocrática que alvora romper com o “obscurantismo” (ineficiência) do Estado, instituições e indivíduos.

Como resultado dessa conjuntura, a Universidade tem sofrido ao longo do século XXI intensos ataques à sua natureza constitutiva: educação emancipadora. Sendo coagida a render-se à lógica da mercantilização educacional, a Universidade tem abraçado os valores e princípios de eficiência, produção acadêmica e *performance*, passando a “fabricar” sujeitos conformados à *Teoria do Capital Humano*.

Como ferramenta das políticas de *accountability* tem-se adotado o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), uma avaliação externa aplicada pelo Ministério da Educação (MEC) e cuja finalidade consiste em averiguar a qualidade da aprendizagem nos cursos de graduação.

Eis que, para compreender a correlação entre as políticas de *accountability*, *Teoria do Capital Humano* e ENADE, objetivo deste artigo, adota-se o materialismo dialético como aporte teórico, embora dialogue-se com estudiosos de outras áreas, em virtude da temática da *accountability* ser majoritariamente, pesquisada por estudiosos não marxistas. A modalidade da investigação é bibliográfico-documental. À vista do exposto, o artigo está estruturado em três seções, além da *Introdução* e

Considerações Finais: na primeira seção tratamos sobre o mecanismo *accountability*; na segunda, discorremos sobre a *Teoria do Capital Humano*; e, na terceira, discutiremos o ENADE.

ACCOUNTABILITY: UM INSTRUMENTO DO CONTROLE

A tradução e conceituação da expressão *accountability* tem gerado intenso debate sobre sua composição e sua delimitação teórica. No Brasil, tem-se utilizado uma dupla tradução: responsabilização e/ou prestação de contas, mas, em concordância com Afonso (2013), esta tradução reduz a definição conceitual do termo, resultando em equívocos na própria análise das políticas em educação.

Para Freitas (2012), o sistema de *accountability* educacional é constituído por três elementos: avaliação (estudantes), publicização (divulgação pública do desempenho escolar) e sanções ou bonificação (caráter meritocrático do sistema). A bonificação não se restringe à premiação monetária, mas também podendo ocorrer por conquista de prestígio, reconhecimento entre outras; a sanção opera-se por interferência direta na instituição educacional ou perda de prestígio. Diante deste quadro, temos que as políticas de *accountability* estão vinculadas a intensidade da sanção: *high-stake* (alto impacto – avaliação acompanhada de bonificação ou sanções) ou *low-stake* (baixo impacto – avaliações sem sanção direta, marcada pela diminuição de prestígio).

No âmbito educacional, a *accountability* insere-se na conjuntura da obtenção de mais informações mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o desempenho das instituições educacionais e consideram-se os gestores e outros membros da equipe como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado. Segundo Afonso (2009a, 2009b, 2012) o conceito de *accountability* relacionado à educação liga-se a: responsabilização – imputação de responsabilidades e aplicação de sanções (*enforcement*); prestação de contas e avaliação – a avaliação fornece as informações e justifica os atos praticados (*answerability*), emergindo como condição necessária à prestação de contas.

Por essa razão, Afonso alerta que a avaliação deve obedecer a critérios de prudência e rigor técnico considerando fatores culturais, éticos e jurídicos que salvaguardam as democracias, uma vez que seu uso prático tem adequado-se a razões instrumentais, visando à consolidação de projetos hegemônicos. Diante dessa

possibilidade, quando a prestação de contas exigir avaliação, ela deve, "desenvolver-se de forma fundamentada e a mais objetiva possível, para procurar garantir a *transparência* e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas" (AFONSO, 2009b, p. 14).

Todavia, os procedimentos que estão sendo consubstanciados pelos mecanismos da *accountability* são os avaliativos, fincados em valores como competitividade e eficiência. Schneider e Nardi (2019, p. 70) realçam que a transposição para o campo educacional de preceitos da *New Public Management* tem produzido: "modelos teóricos de *accountability* educacional [que] confluem para uma combinação heteróclita entre uma nova forma de gerir os sistemas públicos de educação e o uso de dispositivos de *accountability*".

Esse arranjo tem tornado míope as potencialidades da *accountability*, reduzindo-a a uma configuração única – a do mercado, subsumindo seus potenciais valores democráticos em prol dos resultados, ou de um projeto hegemônico: "Na interpretação realçada a participação que, numa perspectiva emancipatória tem como horizonte a consciência cidadã, é vista nesse modelo como ferramenta para o controle e o monitoramento das escolas com vistas ao projeto hegemônico." (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 70).

A miopia que tem encapsulado a *accountability* educacional a preceitos do mercado tem influenciado sua própria constituição teórica, resultando em duas vertentes – a *market based accountability*, ligada à educação americana com suas bases assentadas nos princípios de mercado; e outra européia, a *government based accountability*, ligada à corrente francesa que se ampara nos princípios de governação:

Na década de 1990, com a influências dos organismos multilaterais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, o Banco Mundial e a UNESCO/Orealc., as políticas avaliativas ampliaram-se com a "construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional[mente]." (AFONSO, 2013, p. 274). As proposições dos organismos multilaterais para a América Latina assentavam-se em três premissas: 1. Resolver os problemas educacionais; 2. Avançar na conquista da democracia (liberal); e, 3. Promover a integração regional.

Os Estados, seguindo os preceitos neoliberais, desenvolvem uma política pautada nos princípios político-administrativos e educacionais que enfatizam a lógica

gerencial, a competição e a *accountability*, na perspectiva do mercado. Deve-se ressaltar que as conexões avaliação, responsabilização e prestação de contas, que caracterizam a *accountability* são conceitos em contínuo movimento, cuja significação está interligada ao controle, justificação, informação e sanção.

Assim, a avaliação e o controle que envolve a *accountability* educacional está em íntima conexão com os processos mercadológicos, fenômeno da *societal accountability* para construção de uma coesão social. Desta feita, para compreender-se o próprio desenvolvimento e múltiplas faces da *accountability* educacional faz-se necessário investigar a *teoria do capital humano*, um dos fundamentos ideológicos da ordem neoliberal.

TEORIA DO CAPITAL HUMANO: UMA IDEOLOGIA DE CONTROLE SOCIAL

Na década de 1950, essa discussão, em torno do *fator humano*, tomou protagonismo com os estudos realizados na Universidade de Chicago sob a coordenação de Theodore Schultz (Arlington, Dakota do Sul/EUA, 1902-1988), juntamente com Gary Becker e Jacob Mincer. Schultz e seus colaboradores, fundamentando-se em estudo sobre o soerguimento econômico japonês no pós-guerra (décadas de 1950-70) – berço do sistema toyotista, um dos pilares da reestruturação produtiva – formularam a *Teoria do Capital Humano*, tendo a educação como um de seus paradigmas: “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar.” (SCHULTZ, 1973, p.33).

Para Schultz (1973), a educação era o principal instrumento para o desenvolvimento das nações. Seu princípio de investimento no *fator humano* influenciou os debates político-econômicos nos anos que se seguiram à década de 1950. Friedman (1984 [1962]), em sua obra icônica *Capitalismo e Liberdade*, sustentou o pressuposto-base da doutrina neoliberal – o capitalismo competitivo, alicerçado na propriedade privada e no mercado: “[...] só há dois meios de coordenar as atividades econômicas de milhões. Um é a direção central utilizando a coerção – a técnica do Exército totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos – a técnica do mercado.” (FRIEDMAN, 1984, p. 21).

Os princípios básicos do liberalismo – a propriedade privada e o mercado livre, como pressuposto do esforço e da liberdade individual – revelaram,

semelhantemente, para Friedrich August von Hayek (Viena/Áustria, 1899-1992), membro da chamada *Escola Austríaca* de economia, a melhor maneira de orientar os esforços individuais. A lógica das competências e habilidades, deslocada do sistema fordista-taylorista para o trabalhador flexível, no *savoir-faire* (saber fazer prático), desenvolvida no decorrer da reestruturação produtiva, foi lapidada pelos filósofos do individualismo.

É nesse sentido que para a OCDE, recorrendo ao conceito de capital humano, conforme retratado em seus documentos *Panorama da educação*, período 2003-2013, o desenvolvimento econômico das nações está ligado aos resultados educacionais (êxito ou fracasso), em íntima sinergia com as habilidades dos indivíduos:

o capital humano é amplamente definido como algo que abrange uma mistura de talentos e habilidades individuais inatos, bem como as competências e as aprendizagens adquiridas pela educação e pela capacitação [...], o mundo dos negócios tende a defini-lo de modo mais estrito, considerando-o, sobretudo, como as competências e os talentos numa força de trabalho, que estão diretamente vinculados aos sucessos de uma empresa ou indústria. (OCDE, 2007, p.2).

Segundo a OCDE (2007), o capital humano possibilita benefícios econômicos e não econômicos, como melhoria nas condições de vida (saúde e expectativas de vida) e contribui nas relações sociais e nos processos de coesão social. Este capital (conhecimento, habilidade e competência) deve ser adquirido pelo trabalhador ao longo da vida, o que resulta na subsunção da educação à dinâmica do crescimento econômico:

A capacidade dos indivíduos e dos países em se beneficiar dessa economia do conhecimento emergente depende, em grande parte, do seu capital humano – sua educação, suas competências, seus talentos e suas capacidades. Disso resulta que o Governo está cada vez mais envolvido no aumento dos níveis do capital humano. Uma das mais importantes maneiras pelas quais o Governo pode fazer, isto é, através da educação e da formação, que hoje são vistos como fatores dos mais importantes na contribuição para o crescimento econômico. (OCDE, 2007, p. 1).

Nessa simbiose Capital-Estado-Educação, a lógica das competências e habilidades ganha centralidade, torna-se invólucro (de)formativo, (des)educativo do trabalhador: instituindo um sistema normativo-institucional que almeja representar a falsa ideia de consenso social. A OCDE, em sincronia com os demais organismos e

agências multilaterais, disseminam a ideia de um consenso sob a égide do capital, algo inverossímil, como pode-se depreender da análise de seus próprios documentos:

Julgar o desempenho geral do sistema escolar nos mercados econômicos internacionalmente conectados de hoje exige uma avaliação precisa do desempenho pelos padrões internacionais. Existe agora meio século de experiência com testes internacionais, e isso proporciona às nações participantes uma visão de como seu desempenho atual está à altura do que é possível. Estes testes internacionais se alimentam diretamente da meta de desenvolvimento de habilidades básicas universais. As habilidades básicas de hoje podem ser definidas apenas pelos padrões internacionais. *Além disso, no interior dos países, é improvável que pessoas sem competências básicas possam ser incluídas nos ganhos de qualquer desenvolvimento.* (OCDE, 2015, p.83, grifo nosso).

O resultado dessa equação é o avanço das forças impessoais do mercado, o combate ao Estado interventor e defesa do Estado Mínimo. O investimento no fator humano passa a ser mais um instrumento fragmentador da sociedade, justificando e naturalizando as diferenças sociais. A educação passa a ser tomada como mercadoria-chave em um ambiente competitivo, “por isso, a questão da formação e da produção do conhecimento passaram a ser de fundamental interesse das empresas”. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p.69).

As políticas educacionais subordinadas à lógica do capital são moldadas para cumprirem o papel de reprodutora sistêmica do capital, em um *jogo das sombras* que mascara a realidade; os indivíduos são levados a observarem o mundo apenas em sua aparência, e os fenômenos passam a ser encarados como a realidade. Assim, passa-se a afirmar o discurso da qualificação contínua e ininterrupta do trabalhador, a fim de adquirir *empregabilidade* – esta palavra-fetiche que move o mecanismo da formação/qualificação, cuja responsabilidade recai sobre o próprio trabalhador e não mais sobre o Estado ou sobre o mercado.

É nesse ínterim que o Estado-nação é inserido assumindo a natureza de Estado Gerencial-Avaliador, assimilando as orientações dos organismos multilaterais – visões, valores, conceitos e modelos educacionais conforme um padrão global adequado ao processo de reestruturação produtiva do capital. Os organismos produzem relatórios normatizadores, monitoram os países signatários e submetem as instituições educacionais à aferição (avaliação por pares) de comparabilidade entre os países-membros.

As políticas de avaliação, tendo o ENADE, na esfera da educação superior, como uma de suas expressões, inserem-se em uma conjuntura de mercantilização da educação e desencadeiam um processo de monitoramento junto às políticas educacionais. Nesta peça, os Estados periféricos (com suas várias faces conceituais: Terceiro Mundo, subdesenvolvidos, em desenvolvimento, ou o linguisticamente mais poético e musical *nações emergentes*) incorporam o *Espírito do Mundo neoliberal*, o espírito gerencial-avaliador.

ENADE: UM INDUTOR DAS POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO

A emersão de um modelo de progresso, centrado na reestruturação produtiva, como uma falsa saída para a crise estrutural do sistema de produção vigente (MÉSZÁROS, 2011), tem atribuído à educação o papel de peça fundamental para o desenvolvimento econômico dos países em geral. Nesse prisma, tomando as avaliações como propulsores de verificabilidade dos processos educacionais, organismos internacionais, tais como a OCDE, têm introduzido sistemas de avaliação baseados em *standards* de modo a produzir um “[...] outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (BARROSO, 2005, p. 727).

No âmbito europeu, que veio a influenciar os países da América Latina, a lógica de comparações contínuas teria a intenção de influenciar os países a se adaptarem às transformações oriundas da sociedade do conhecimento (discurso da qualificação contínua e ininterrupta ao longo da vida) e a encontrar as soluções mais proveitosas ou eficientes para o desenvolvimento econômico, servindo como um mecanismo para legitimar a ingerência da União Europeia nos temas educativos nacionais dos Estados-membro.

No bojo desse processo, nos anos 1990, a União Europeia desencadeou uma série de propostas e programas destacando-se, como exemplo, o *Processo de Bolonha* (1999), que buscou reorganizar e padronizar o conteúdo curricular ministrado nas universidades europeias de modo a atender às necessidades oriundas da reestruturação produtiva e as demandas mercadológicas.

No Brasil, o processo de avaliação do ensino universitário reporta-se ao *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras* (PAIUB), implementada no governo Itamar Franco, em 1996, e que resultou no *Exame Nacional de Cursos* (Provão), que responsabilizava apenas o aluno pelo seu desempenho no

processo avaliativo. Todavia, o principal programa de avaliação universitária, oriunda das influências da OCDE e da *Conferência de Bolonha* (1999), implementado no Brasil, foi o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (SINAES), criado em 2004, com a aprovação da Lei nº 10.861, sob a coordenação da *Comissão de Avaliação da Educação Superior* (CONAES). (Quadro 20 – Elementos constitutivos do SINAES)

Segundo Shiroma (2008, p.10), “Da cultura da avaliação dos anos 90 marcada pela implantação das primeiras edições do SAEB, ENEM, Provão, passamos para a cultura da avaliação por resultados que tendem a prescindir da análise dos processos.” A cultura avaliativa não se restringiu à educação básica, estendeu-se à educação superior. O PNE, (O QUE É, CULTURA DE AVALIAÇÃO) na estratégia 13.1, propõe: “Aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão” (BRASIL, 2014). O SINAES é constituído por informações de censo e cadastro, autoavaliação, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE; cuja finalidade visa averiguar qualidade da aprendizagem nos cursos de graduação) e avaliação externa.

É neste contexto que se desenvolve o SINAES. Por meio da portaria Lei nº 10.861 foram estabelecidos, além do ENADE, os novos mecanismos avaliativos: Avaliação Institucional (AI), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG). (BRASIL, 2004) Esses mecanismos constituem o tripé avaliativo do ensino superior, os quais segundo o Ministério da Educação (MEC) devem auxiliar na aferição da qualidade, tanto do ensino como da instituição e corpo docente. Com isso, possibilitando compreender o nível de conhecimento profissional que o formando possua acerca das habilidades e competências requeridas do curso.

Quadro 1 – Elementos constitutivos do SINAES

	Instrumentos avaliativos	Procedimentos	Resultados
SINAES	*Avaliação Institucional	* Autoavaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, análise das dimensões definidas pela lei que regulamentou o SINAES; * Avaliação Externa – avaliação <i>in loco</i> realizada por comissões designadas pelo INEP, incluindo: -Análise da documentação institucional; - Análise do auto estudo; - Análise de informação pelos outros	Elaboração de relatórios; Divulgação dos resultados; Elaboração de um balanço crítico; Relatório das Comissões enviado à CONAES para parecer conclusivo que posteriormente deverá ser encaminhado à SESu para fins de regulação.

O Complexo da Educação na Sociedade Capitalista

		instrumentos; - Visita.	
	*Cursos de graduação	*Preenchimento formulário eletrônico, composto por três grandes dimensões: a qualidade do corpo docente, a organização didático-pedagógica e as instalações físicas, com ênfase na biblioteca; * Visitas in loco de comissões externas.	Relatório das avaliações dos cursos de graduação; Reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, representando uma medida necessária para a emissão de diplomas.
	*Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)	*Teste composto de questões de múltipla escolha e discursiva; *Questionário sobre a percepção dos alunos sobre o exame; *Questionário sócio-econômico-educacional o aluno; * Questionário respondido pelo coordenador do curso submetido à avaliação.	Resumo técnico; Relatório de curso; Relatório de IES; Relatório de Síntese; Boletim Individual de Desempenho; Conceito Preliminar de Curso.

Fonte: Menezes (2009), baseado em: Rodrigues (2008); Rodrigues e Peixoto (2009).

O Estado, passa a adotar políticas de mensuração para avaliar tanto o desempenho no serviço público, como a qualidade da educação – ensino e aprendizagem. No campo educacional, estes procedimentos gerencialistas resultaram na emergência de procedimentos avaliativos pois, “a avaliação assumiu basicamente as características de *accountability*: uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações.” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 29).

Para Afonso (2013), essa expansão das práticas de avaliação comparada é o mote que caracteriza o terceiro estágio nas políticas de avaliação, o “pós-Estado-avaliador”, que mesmo com “contornos pouco definidos” é percebido no âmbito do ensino superior, ainda que não exclusivamente. Essa terceira fase, revela-se “[nas] agendas nacionais e dos efeitos externos da globalização sobre os diferentes países, [...] [na] exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização.” (AFONSO, 2013, p. 276).

O ENADE esboça-se como uma das estratégias que conduzem a implantação de novos mecanismos de verificabilidade, com a finalidade de aperfeiçoar os procedimentos avaliativos. Estas mudanças são fruto do próprio processo de avaliação calcada numa lógica de *accountability* (responsabilização, avaliação e prestação de contas) e na expansão mercantilizada da educação superior brasileira.

É sob esse cenário que se desenvolvem as políticas de *accountability*

educacional, e tem contribuído para mascarar/eclipsar os problemas educacionais brasileiros. Ao responsabilizar professores, diretores e/ou escolas como culpados pela fragilidade educacional no país, desvia-se o foco dos reais alçozes da educação pública nacional: mercantilização da educação, desinvestimento em insumos, desprestígio da carreira docente, crise socioeconômica, ou como destacam Shiroma e Evangelista (2011, p. 144,145):

Um projeto para educação de um país não pode se limitar à perseguição de índices e metas; ao contrário, precisa explicitar a que projeto de sociedade se vincula. Ações que pretendem mudar resultados ou índices sem considerar e investir na melhoria das condições materiais para que sejam produzidos podem ser inócuas para a relação ensino-aprendizagem, mas são bastante eficazes para operar profundas reorganizações no interior das instituições educacionais – competição, concorrência, segmentações são efeitos da implantação dessa avaliação que produz rankings.

O estabelecimento de *standards* de proficiência atados a uma estandardização avaliativa tende a gerar um empobrecimento curricular, impulsionando os sistemas a centrarem seus esforços na busca por garantir o ensino do que é “cobrado”, relegando a segundo plano ou descartando outros conteúdos essenciais à educação básica e/ou universitária. Como explica laies (2003, p. 18): “Os sistemas educativos deixaram de trabalhar para melhorar a qualidade [...] educativa e passaram a trabalhar para o melhoramento dos resultados das avaliações.” O processo de (des)construção educacional, no plano político e ideológico, que se alastra pela maioria dos países latino-americanos, nas últimas décadas (1980-2010), tem reduzido a capacidade de diminuição da desigualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições educacionais ameaçadas em sua existência pela mercantilização da educação; demandas por resultado e produtivismo; concorrência e comparabilidade; e dotação financeira são compelidas a alinhar-se a *realpolitik* apregoada pelos organismos multilaterais, reverberando nos mais distintos países. A aplicação de testes padronizados, reproduzindo valores da *New Public Management*, deve-se à compreensão que os mecanismos de avaliação sistêmica são “mais congruentes com a ideologia de mercado [...] [permitindo uma avaliação que faz]

sentido num contexto de forte retração do Estado (Estado-mínimo) e de grande expansão do mercado.” (AFONSO, 1999, p. 177-148).

Diante do exposto, o sistema de *accountability* não pode “[...] ser reduzido a uma prestação de contas ritualística ou simbólica, nem ser associado a perspectivas instrumentais, hierárquico-burocráticas, gestionárias ou de mero controle, para as quais parecem remeter, muitas vezes, os discursos e as práticas vulgares.” (AFONSO, 2009b, p. 16).

Como a avaliação educacional passa por alterações, evoluções, mudanças conceituais e de objetivos, conforme as transformações sócio-políticas e econômicas da sociedade, ‘o avaliar’, na *societal accountability*, assume particularidades: ‘avaliar’, na dimensão da *accountability* educacional, significa a medição e apresentação de resultado gerando a definição de políticas e estratégias educacionais que influenciem no processo ensino-aprendizagem.

Para Mészáros (2002, p. 991), “[...] no decurso do desenvolvimento humano, a função do controle social foi alienada do corpo social e transferida para o capital”. As políticas de *accountability*, com suas ferramentas de avaliação, têm assumido uma dimensão que excede os limites dos testes internos – instrumentos utilizados para medir a aprendizagem nas unidades educacionais e conduzidos por docentes, envolvendo o corpo discente.

O ‘avaliar’ na *societal accountability* assume a natureza de testes elaborados por agentes externos à instituição, de caráter periódico a fim de obter informações visando captar a evolução do quadro educacional, mas, exercendo ao fim o controle da educação e fazendo cumprir as demandas exigidas pelo mercado. O que favoreceu a simbiose entre Teoria do Capital Humano e o ENADE – amparo ideológico e organizacional para as contra reformas educacionais do Estado – resultando na radicalização do “novo” liberalismo.

Referências

AFONSO, A. J. **Mudanças no Estado-avaliador**: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

AFONSO, Almerindo Janela. **Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano.** Sísifo, Lisboa, n. 9, p. 57-69, mai./ago. 2009b.

BALL, Stephen John. Performativites and fabrications in the education: Towards the performative society. In: GLEASON, Denis; HUSBANDS, Christopher T. (Org.). **The performing school: Managing, teaching and learning in a performance culture.** Londres: Routledge/Falmer, 2001. P. 210-226.

BARROSO, J. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BOVENS, Mark. **“Public Accountability”.** In: The Oxford handbook of public management. Ed. by Ewan Ferlie, Laurence E. Lynn, and Christopher Pollitt. Oxford: Oxford University Press, pp. 183–208. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2007.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de and DOURADO, Luiz Fernandes. **Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil.** Educação & Sociedade, Ano XXII, n. 75, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação: Entre a ética e o mercado.** Florianópolis: Insular, 2002.

DUBNICK, Melvin J. **Accountability as a Cultural Keyword.** In: The Oxford Handbook of Public Accountability. Ed. by Mark Bovens, Robert E. Goodin, and Thomas Schillemans. forthcoming. Oxford: Oxford University Press. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Apresentação: Políticas públicas de responsabilização na educação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Abril Cultural, 1984.

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

HAYEK, Friedrich. **O Caminho da Servidão.** 6 ed. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises, 2010.

IAIES, Gustavo. **Evaluar las evaluaciones.** In: Unesco. Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires: IPE; Unesco, 2003. p. 15-36.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. 3ª ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. **Capital humano**: Cómo influye en su vida lo que usted sabe. Paris: OECD, 2007.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. **Universal Basic Skills**: What Countries Stand to Gain, OECD Publishing. Paris: OECD, 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Dispositivos de accountability na reforma da educação básica brasileira**: tendências em curso. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 469-493, jan./mar. 2019.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, Eneida Oto. et al. **Indicadores de qualidade**: o fetiche da gestão por resultados. ANPED SUL, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Avaliação e responsabilização pelos resultados**: atualizações nas formas de gestão de professores. Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

Capítulo 9
EDUCAÇÃO EM DISCUSSÃO: UMA ANÁLISE DO
CURRÍCULO COM REPERCUSSÃO PARA O
CONHECIMENTO DO DISCENTE E A FORMAÇÃO
DOCENTE

Abraão Danziger de Matos

EDUCAÇÃO EM DISCUSSÃO: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO COM REPERCUSSÃO PARA O CONHECIMENTO DO DISCENTE E A FORMAÇÃO DOCENTE

Abraão Danziger de Matos

Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU - Absoulute Christian University. E-mail: estudentegc@gmail.com

RESUMO: O currículo é tudo que ocorre no cotidiano da escola, é a troca de informações, costumes e hábitos. É o que influencia a educação, desde o ambiente escolar até a lógica social no qual estão inseridos os discentes. O coordenador pedagógico como mobilizador da formação continuada, no cotidiano da escola, necessita de acordo com o projeto político-pedagógico promover momentos de falas e escutas para partilha e socialização das preocupações, potencialidades e experiências que fazem parte dos processos de ensinar e de aprender. Segundo Nóvoa (1997), o conhecimento construído, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Na medida em que esse processo se efetiva, ele próprio constitui e forma, ampliando para a corresponsabilidade e enfrentamento das situações cotidianas da profissão. Observa-se que tais momentos aproximam e entrelaçam os sujeitos, promovem reflexões acerca das práticas em ação, ensinam a lidar com as diferenças e orientam a proposta de formação continuada. Assim, considerando o exposto, este estudo justifica-se mediante interesse na investigação de práticas curriculares a partir do conhecimento prévio dos alunos, considerando a seguinte questão: como os conhecimentos que os alunos já possuem são ou devem ser trabalhados no currículo escolar? Assim, o intuito é voltar olhares para esse aspecto fundamental na construção do conhecimento, ao ponto de que a discussão não se restrinja à apenas campo teórico, mas que seja de certa forma, refletido no currículo e, por conseguinte, nas práticas escolares. Para desenvolvimento deste artigo, adotou-se a abordagem qualitativa, bibliográfica mediante caráter exploratório. A coleta de dados foi realizada em meio à consulta de livros, artigos em repositórios e revistas especializadas no assunto.

ABSTRACT: The curriculum is all that occurs in the daily life of the school, is the exchange of information, customs and habits. This is what influences education, from the school environment to the social logic in which the students are inserted. The pedagogical coordinator as mobilizer of continuing education, in the daily life of the school, needs according to the political-pedagogical project to promote moments of speech and listening for the sharing and socialization of concerns, and experiences that are part of the teaching and learning processes. According to Nóvoa (1997), the

knowledge constructed, the exchange of experiences and the sharing of knowledge consolidate spaces of mutual formation, in which each teacher is called to play, simultaneously, the role of trainer and forming. To the extent that this process is effective, it itself constitutes and forms, expanding to the co-responsibility and coping with the daily situations of the profession. It is observed that such moments bring the subjects closer and intertwine, promote reflections about the practices in action, teach to deal with differences and guide the proposal of continuing formation. Thus, considering the above, this study is justified by interest in the investigation of curricular practices based on the students' previous knowledge, considering the following question: how are the knowledge students already have or should be worked on in the school curriculum? Thus, the intention is to return to this fundamental aspect in the construction of knowledge, to the point that the discussion is not restricted to the only theoretical field, but that it is in a certain way, reflected in the curriculum and, consequently, in school practices. For the development of this article, the qualitative, bibliographic approach was adopted based on an exploratory character. Data collection was performed in the midst of consulting books, articles in repositories and magazines specialized in the subject.

INTRODUÇÃO

Entende-se que as apresentações dos currículos nas instituições seguem caminhos distintos, pois isso é fruto das diferentes intenções de cada gestor. Consequentemente, pode-se entender também, que o currículo é a forma de organização do conhecimento escolar na qual tornou-se essencial visto que, com o advento da escolarização em larga escala, era necessário estabilizar o conhecimento transmitido aos alunos (MEDEIROS *et al.* 2013).

Nessa perspectiva, o currículo faz parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição escolar, exigindo assim, que o mesmo seja pensado bem como refletido pelos indivíduos em interação que possuem semelhantes objetivos. Medeiros *et al.* (2013), ressalta que a escola, como espaço de aprendizagem, precisa compreender, avaliar e realizar o seu projeto educativo mediante realidade, isto é, considerando o cotidiano de seus discentes.

Assim, o currículo não é algo imóvel, haja vista que o mesmo é passível de transformações. Em contrapartida, suas especificidades devem ser compreendidas muito além dos conteúdos ministrados, das abordagens utilizadas pelos docentes junto aos estudantes, das diretrizes e planos definidos pela instituição e das ferramentas avaliativas. O currículo é tudo que ocorre no cotidiano da escola, é a troca de informações, costumes e hábitos. É o que influencia a educação, desde o ambiente

escolar até a lógica social no qual estão inseridos os discentes.

Assim, considerando o exposto, este estudo justifica-se mediante interesse na investigação de práticas curriculares a partir do conhecimento prévio dos alunos, considerando a seguinte questão: como os conhecimentos que os alunos já possuem são ou devem ser trabalhados no currículo escolar? Assim, o intuito é voltar olhares para esse aspecto fundamental na construção do conhecimento, ao ponto de que a discussão não se restrinja à apenas campo teórico, mas que seja de certa forma, refletido no currículo e, por conseguinte, nas práticas escolares.

Para desenvolvimento deste artigo, adotou-se a abordagem qualitativa, bibliográfica mediante caráter exploratório. A coleta de dados foi realizada em meio à consulta de livros, artigos em repositórios e revistas especializadas no assunto. Dentre os teóricos utilizados a fim de complementar os saberes já existentes acerca da temática, destaca-se: Arroyo (2011), Bachini (2021) Libâneo (1998), Moreira; Silva (2013), Silva (2014).

Segundo Bachini (2021), o termo currículo tem origem no latim e significa “o caminho da vida” ou “rota de um indivíduo ou grupo”. O termo indica assim, um processo ou movimento. Na educação, o currículo é um espaço de conhecimento e contestação das relações tanto sociais quanto humanas, assim como espaço de gestão, participação e cooperação. Pode-se afirmar, com isso, que o currículo tende a selecionar culturalmente determinadas práticas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem com o intuito de garantir aos estudantes o direito aos conhecimentos e saberes culturais produzidos na sociedade.

Conforme disserta Ferreira (2011, p.274) o termo currículo significa as matérias constantes em um curso. Portanto, o currículo escolar sempre desempenhou importante relação histórica entre escola e a sociedade. Segundo Santos e Paraíso (1996, p.82-84), desde a sua inserção no campo pedagógico, o termo currículo ganhou várias definições:

Inicialmente significava um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplinas e conteúdos. Posteriormente, o currículo foi entendido como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta. Além disso, o currículo também já foi definido como conjunto de experiências trabalhadas pela escola ou conjunto das atividades e dos meios para se alcançarem os fins da educação.

Segundo Santos e Paraíso (1996), as faces do currículo podem ser traçadas da

seguinte forma:

- Currículo Formal: plano e propostas que são executadas no fazer acontecer escolar.
- Currículo em ação: atividades que acontecem nas escolas e dentro das salas de aulas.
- Currículo oculto: regras, normas e experiências que são estabelecidas em salas de aula. SANTOS e PARAÍSO (1996, p. 82-84).

É importante que a sociedade mude o seu discurso social em prol de todos dominantes e dominados, para isso precisa haver um currículo escolar que inclua as camadas populares que estão à margem da educação brasileira, pois são os movimentos sociais que transformam a sociedade. Assim, cabe ao Estado fomentar novas adequações ao currículo escolar, determinando uma base comum de conhecimentos.

No decorrer da história, os primeiros estudos acerca do currículo são oriundos dos Estados Unidos e estão presentes no livro *The curriculum* do educador John Franklin Bobbitt (1876 – 1956). Bobbitt denominou as teorias presentes nos currículos da época, como teorias técnicas, associando-as às questões puramente mecânicas. Assim, para o educador, o mesmo sistema que regia a educação também estaria atrelado ao sistema industrial, que até então, funcionava sob os princípios do Taylorismo. Dessa forma:

O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Tayllor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Tayllor (SILVA, 2013, p. 23).

Os pensamentos de Bobbitt levaram o mundo inteiro, incluindo o Brasil, à refletirem acerca das questões cruciais da escolarização em massa. No entanto, considerando que o taylorismo visava padronizar e impor regras no espaço de produção por meio de atividades repetidas e divisão de tarefas, o currículo também passou a ser pensado sob o mesmo viés, no qual era listado apenas determinados assuntos considerados essenciais a serem ensinados pelos docentes e memorizados pelos alunos (VIANA; PACHECO, 2016).

Tendo como questão: “o que deve ser ensinado?”, a década de 1960 foi marcada por uma educação caracterizada pelo intuito de preparar os discentes para o mercado de trabalho, apelando para exigências laborais e para um currículo resumidamente voltado para dimensões técnicas. No Brasil, a educação baseou-se na generalização de estudos para definir suas práticas curriculares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passou a definir e regulamentar os sistemas educacionais, seja privado ou público, igualando os conteúdos a serem ministrados e obrigando todas as instituições escolares a seguirem a mesma perspectiva de pensamento, mesmo o país apresentando, geograficamente, um tamanho continental e distintas culturas (BACHINNI, 2021).

A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS

As necessidades do mundo moderno exigem que seja proporcionado às discentes competências essenciais que lhes permitam desenvolver conhecimentos, competências e atitudes que, por sua vez, lhes possibilitem adaptar-se e manter-se no mercado de trabalho, bem como torná-los cidadãos críticos e autônomos capazes de desempenhar o engajamento cívico na edificação de uma sociedade unida e justa (Pereira, 2004).

Nessa perspectiva, o conhecimento prévio possibilita a obtenção de ideias que podem ser utilizadas no campo da classificação de novas situações e servem como âncoras e descobertas para novos conhecimentos (PIVATTO, 2014). Nas últimas décadas, pesquisas em múltiplos domínios do conhecimento têm buscado entender como o conhecimento prévio dos alunos participa do processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Assim, Pozo (1998) propões três fontes de conhecimento prévio: sensorial, cultural e escolar. O primeiro são concepções espontâneas as quais baseiam-se em informações adquiridas através de interações com o ambiente natural. Já o segundo, trata-se de concepções induzidas, ou seja, as crenças compartilhadas pelos grupos sociais a que o aluno pertence. Por fim, o terceiro corresponde à concepções analógicas, caracterizadas por comparações entre diferentes domínios do saber.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) conceituam o conhecimento prévio como declarativo, isto é, aquele conhecimento ou consciência de objetos, casos ou ideias que pressupõe outros conhecimentos, seja emoções ou de contextos, mas que

configura igualmente a estrutura cognitiva prévia do aluno que aprende.

Para Pivatto (2014), a aprendizagem de fato significativa somente ocorre quando o aluno é consegue receber as novas informações, racionalizando-as de modo que construa uma interação entre aquilo que já conhece previamente e a informação que acabou de receber. Para o autor, um elemento básico e decisivo na organização do sistema educacional é justamente a teoria da aprendizagem significativa, a qual estabelece o conhecimento prévio dos alunos como referência explícita.

Corroborando com o assunto, Moreira e Masini (2001), evidenciam que a aprendizagem significativa só é promovida a partir do estabelecimento da organização prévia dos conceitos por meio de organizadores prévios cujo objetivo é ultrapassar a fronteira existente entre aquilo que o aluno já conhece e o que precisa conhecer.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) enfatiza que o fato mais determinante quando se refere à aprendizagem, trata-se justamente daquilo que o aluno já conhece. Os autores consideram que os saberes anteriores àqueles adquiridos no âmbito escolar, como parte de suas interações cotidianas, culturais e familiares, interferem e influenciam diretamente a aprendizagem dos novos conteúdos.

A concepção de conhecimento prévio como fator influente no processo de ensino e aprendizagem parece simples. Contudo, as implicações são demasiadamente complexas. O que um indivíduo conhece é parte de uma estrutura cognitiva a qual se apresenta de forma idiossincrática, significando que avaliar e agir de acordo não é um processo simples. Ainda assim, é possível encontrar pistas. Contudo, é necessário traduzir o conhecimento prévio em ação e expressá-lo seja por meio da linguagem oral, escrita ou simbólica. Seria equívoco do docente subestimar as vivências dos alunos, haja vista que educação acontece por meio das próprias experiências deles (PIVATTO, 2014).

Cabe destacar que, ao tratar sobre conhecimentos prévios Ausubel (2003) refere-se à uma situação de extrema ancoragem, isto é, a introdução de conteúdos novos à estrutura cognitiva do aluno. Tal visão cognitivista moderna é compatível também com a visão clássica, na perspectiva de que os saberes prévios são primordiais, uma vez que os modelos mentais são formados mediante aquilo que o aluno já possui em sua estrutura cognitiva. Assim, Pivatto (2014) destaca que existe uma compreensão de que a aprendizagem não se sucede somente com a assimilação dos conteúdos ministrados pelo docente, mas sim, com a re-organização e

desenvolvimento do conhecimento prévio do aluno, processo intensamente complexo o qual denomina-se mudança conceitual.

Dessa forma, as ações que os professores desenvolvem em sala de aula para engajar os alunos na aprendizagem significativa são inerentemente diferentes das ações baseadas apenas na disseminação e aceitação passiva do conhecimento (PIVATTO, 2014).

Em muitos casos, os conhecimentos prévios dos alunos são levados para dentro da sala de aula, porém, não integrado ao que está em discussão. No ensino de ciências, por exemplo, a utilização ou expressão entre aquilo que os alunos já conhecem e o tema apresentado em sala de aula continua sendo uma barreira para a efetivação de estratégias/metodologias de ensino bem-sucedidas nessa disciplina. O mesmo ocorre com as demais (SOBRAL; TEIXEIRA, 2007).

Como resultado, as estratégias de ensino precisam ser adaptadas; recomenda-se que os aspectos pessoais e sociais da aprendizagem em sala de aula sejam levados em consideração no processo de planejamento. O conhecimento prévio dos alunos, independentemente de sua gênese, deve ser o ponto de partida para que os professores desenvolvam a mudança conceitual nos alunos com o objetivo de promover um pensamento crítico e reflexivo diferente do pensamento cotidiano (PIVATTO, 2014).

Estratégias e/ou metodologias de ensino que propiciem a participação dinâmica dos alunos, a colaboração, a discussão de ideias e a reflexão sobre o conhecimento podem levar a resultados mais significativos para o processo educativo. Assim, identificar, entender e considerar o conhecimento prévio dos alunos é essencial para desenvolver programas de educação baseados em projetos capazes de abrirem caminhos para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO NA VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO

O currículo é um recinto político no qual se inferem relações de poder e de identidade. Assim, não há, portanto, neutralidade nesse campo amplo e contencioso pois a prática educativa é dotada de intencionalidade a qual está intimamente relacionada ao ato de saber planejar, executar e avaliar ações desenvolvidas com os discentes na sala de aula (PAIXÃO, 2010).

É importante destacar que existem diferentes níveis de currículo: formal, real e oculto. Estes, diferenciam o quanto o discente aprendeu e até mesmo o quanto deixou de aprender. O currículo formal é aquele já há muito tempo presente nos sistemas de ensino, expresso nas diretrizes curriculares e que os docentes têm de seguir. Enquanto isso, o currículo real é posto em prática na sala de aula por meio das interações aluno/professor seguindo o projeto político pedagógico e os planos de ensino elaborados. Já o currículo oculto, caracteriza-se por destacar as inferências dos docentes no ensino e dos discentes no processo de aprendizagem, valorizando o conhecimento prévio e as práticas experimentadas pelos discentes em seu próprio cotidiano. Dessa forma, ele é oculto pois não aparece no planejamento dos professores (SACRISTÁN, 1999).

Vale ressaltar a presença dessas aulas em sala de aula, sempre explorando a intenção do assunto. A sala de aula é um espaço de debate para novas identidades, pois o professor tem controle efetivo na sala de aula, principalmente no currículo oculto, onde busca agir de forma autônoma, inferir o que os alunos estão aprendendo e o devem aprender. Assim, Ferreira e Lima (2019), evidencia que embora a prática docente permaneça imersa em visões sagradas e tradicionais do currículo, percebe-se que a luta pela autonomia profissional avançou nas últimas décadas (FERREIRA; LIMA, 2019).

É importante afirmar que o currículo não é neutro, mas sim impregnado de subjetividade, pois é formulado por figuras políticas as quais apresentam interesses e objetivos próprios. As diretrizes do nível básico orientam como o ensino deve ser aplicado e o que deve ser ensinado, mas ignoram e prejudicam o conhecimento vivo que os alunos trazem à escola por meio de suas múltiplas culturas e vivências. “Hoje grupos técnicos desconhecidos impõem a todas as escolas e a seus profissionais o que decidem como prioritário ou descartável na garantia do direito ao conhecimento” (ARROYO, 2011, p. 39). Vale ressaltar que esses grupos sustentam a cultura dominante, potencializando o conhecimento dos indivíduos pertencentes a essa classe e excluindo aqueles que não compreendem as normas culturais estabelecidas.

É comum que antes de iniciar o ano letivo, sejam elaboradas propostas curriculares que incluem as competências assim como as habilidades pré-determinadas no currículo o qual segue os conteúdos que se encontram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Nessa perspectiva, o gestor, como “guardião” do currículo, apresenta normas, objetivos e se responsabilizam pela

concretização do que é estabelecido. Ademais, o sistema tende a vigiar e cobrar de forma constante os docentes. Ferreira e Lima (2019), destaca que tal cobrança não é algo ruim. Contudo, vale lembrar que a gestão assim como os professores estão à frente deste processo que se inicia desde a formulação do currículo nacional até a sua aplicação em sala de aula. Por ter mais contato com os alunos, é essencial que os docentes não sejam enclausurados em práticas definitivas, mas que sejam lhes oferecidos autonomia e ferramentas adequadas para que assim possam criar e recriar, quantas vezes for necessário, a sua prática pedagógica.

É indispensável que os professores analisem a sociedade como ela se mostra, isto é: complexa e caracterizada pela distribuição desproporcionada de renda bem como o seu próprio poder cultural; e deve reconhecer razoavelmente a coerção criada pelos indivíduos no poder, ou seja, deve reconhecer as raízes dos alunos nos aspectos culturais, históricos e sociais que lhes deram origem. A implementação de uma pedagogia realmente democrática deve se iniciar pelo reconhecimento e valorização dos diversos posicionamentos sociais e culturais dentro da sala de aula. O professor deve ser preparado para estabelecer a relação com os alunos de forma que os trate realmente como únicos, cada um com suas características que merecem e devem ser respeitadas (MOREIRA; SILVA, 2013).

Anteriormente, os professores eram os sujeitos do processo de ensino, caracterizando os alunos como tábula rasa, alienados e passivos subordinados dignos de uma educação bancária; programando-os para se comprometerem com a ética e bons costumes. O currículo da época se concentrava na memorização do conteúdo já programado sem nenhuma referência à experiência do aluno. Na visão dos progressistas, no espaço escolar, o professor desempenha o papel de mediador da relação entre os alunos e o mundo, visando à liberdade e libertação dos mesmos; o indivíduo deixa de ser heterônimo e passa a ser autônomo, o que exige o estabelecimento da unidade, harmonia, relações de companheirismo e, sobretudo, o conhecimento prévio adquirido em casa.

A CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Sacristán (1998) aponta para cinco dimensões em que o currículo pode ser fixado, para efeito de estudo, a saber: um currículo prescrito e regulamentado; um currículo planejado; um currículo organizado; um currículo em ação e um currículo

avaliado. Não são dimensões estanques, elas se relacionam, se entrelaçam e estão em constante negociação, retomada e reorganização, existe aí uma interdisciplinaridade de contexto. Em cada uma dessas dimensões do currículo, ele é modelado com mais e/ou menos intensidade pelos interesses de esferas e/ou instituições sociais, políticas, administrativas, econômicas, tecnológicas, e até mesmo pelos administradores, docentes e discentes.

Para melhor fundamentar as influências e as concepções de currículos e programas no Brasil, vale ressaltar que “o professor deve engajar-se ‘não apenas no treinamento de indivíduos, mas também na formação de uma vida social apropriada’” (DEWEY, 1974, p. 439). Enfatizando a educação moral como sendo um instrumento facilitador de relações sociais adequadas. Daí o empenho em transformar a escola em “uma forma de vida social, uma comunidade em miniatura”, em harmonia com as experiências fora do âmbito escolar. (MOREIRA, 1990, p. 54).

Por mais, para ponderar os aspectos que vão impactar de forma significativa na formação docente, sob o ponto de vista da formulação do currículo e conseqüente formação dos estudantes que se tornarão cidadãos e futuros atores da construção da sociedade, recorre-se ao trajeto da história, através da qual se evidencia que o currículo tem sido uma poderosa ferramenta para os possuidores dos meios de controle, benéfico que é como recurso para instrumentalizar a mão de obra a serviço do capital.

Nesta perspectiva, Sacristán (2000, p. 48-49) aponta alguns princípios que nos ajudam a olhar para um currículo em ação e identificar nele indicativos emancipatórios:

- a) O currículo deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto *práxis*. Ou seja, é fundamental que o processo circular que envolve o planejamento, a ação e avaliação direcionem o refletir e o atuar no âmbito currículo em ação.
- b) O currículo deve considerar o mundo real, ou seja, o contexto social que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico. Estes interferem na prática de uma instituição e nas escolhas que faz em termos curriculares.
- c) O currículo deve operar em um contexto de interações sociais e culturais, sobretudo porque o ambiente de aprendizagem é um ambiente social marcado pelas referências do grupo em que se insere a instituição educacional, na qual os sujeitos têm seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor da desta.

d) O currículo deve assumir seu conteúdo como construção social. Nela os educandos se assumem como ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, incluindo, também, o saber dos professores.

e) Consequência do princípio anterior, o currículo deve assumir o seu processo de criação social e, como tal, é permeado de conflitos causados pelos diferentes sistemas de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou servem de base ao sistema curricular.

Ao considerar esses princípios, queremos olhar para uma prática curricular específica, a fim de identificar nela elementos que nos ajudem a compreendê-la como possibilidades de práticas curriculares em uma perspectiva inovadora, com indicativos emancipatórios. Ou seja, aquela que nos ajuda a entender o currículo em ação por meio da “práxis, que adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam”. (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Logo, no âmbito do contexto educacional e para a formação docente, o currículo não pode ser compreendido longe de suas condições reais de construção, queremos assumi-lo em sua dimensão prática, em construção permanente, que assume os educadores e os educandos, como sujeitos protagonistas no processo educacional. Esta dimensão prática do currículo nos ajuda a entendê-lo como um processo historicamente situado, resultante de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, geradoras de uma ação pedagógica que integra a teoria e a prática, com certo grau de flexibilidade, enquanto campo legitimado de intervenção dos professores. A formação continuada dos professores no cotidiano da escola ancorada no diálogo e mobilizada pelo coordenador pedagógico reafirma a perspectiva democrática, a concepção que o território de atuação docente é formativo e que o aperfeiçoamento profissional é inconcluso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola atual está fixando sua atenção, sobretudo, em constituir e guiar-se sob as bases de um bom currículo escolar, a fim de que possam desenvolver, a par com seus educandos, uma aprendizagem de qualidade. Assim sendo, os educadores que lidam assim com o instrumento curricular se comprometem em estabelecer um compromisso com a veracidade dos fatos, a ficção, a imaginação e o lúdico dos discentes, ajudando-os a interpretar sua experiência e a situar-se adequadamente no

mundo.

Outrossim, conforme seguiu-se no decorrer dos apontamentos realizados, tanto do que se discorreu quanto das fontes supracitadas, esta pesquisa logrou o êxito de expor as contradições e os conflitos em que se situam as duas proposições, isto é, o currículo escolar e a aprendizagem, que podem ser analisadas separadamente, assim como conjuntamente, justificadas mormente com argumentos de igual força e rigor, as quais correm pari passu as práticas discursivas na educação. Esse fato pode ser notado facilmente, uma vez que a pedagogia é, grosso modo, um conhecimento historicamente situado e integrado aos contextos sociais, culturais e econômicos.

Assim, conforme o artigo foi sendo desenvolvido, concluiu-se que o currículo escolar é muito mais do que um simples instrumento, uma simplória grade de disciplinas que devem ser trabalhadas/estudadas no ambiente escolar. Ou seja, chegou-se à concepção de currículo ser uma ferramenta que facilita a clareza e a lucidez na organização dos conhecimentos, métodos, recursos e adaptações dos alunos, servindo de ponte entre o que se quer ensinar e o que configura a realidade dos alunos em questão.

Por isso, as escolas devem rever suas práticas pedagógicas, assim como elaborar novos modelos de ensino que superem os velhos métodos que não propiciam qualquer relação entre os conteúdos ditos e a vida dos alunos. Em face disso, percebe-se a necessidade de harmonizar o currículo escolar à realidade dos alunos. Assim, quando a escola consegue de bom grado obter êxito neste intento, a consequência imediata é tornar-se capaz de trabalhar com destreza respeitando a pluralidade dos sujeitos que compõem a sala de aula.

Destarte, uma educação assim conduzida está à frente das empresas educativas que limitam suas ações a ensinarem assuntos que os alunos desconhecem a importância e do qual nunca se questionaram. Um ensino assim guiado traça objetos flutuantes que não orbitam em torno das mentes dos alunos, senão como mero adorno afilivo. Além de estar para além de sua experiência, não exerce efeito que não seja o de os estorvar. A educação a qual versou este trabalho é o contrário disso. Trata-se de aliar o que quisesse ensinar com os saberes prévios do discente, tendo-o em conta e caminhando ao lado dele na busca da compreensão. O currículo é a ponte por sobre a qual ambos, professores e alunos, podem cruzar as fronteiras tenebrosas da ignorância.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, territórios em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, v. 1, 2003.

AUSUBEL, David. P. NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BACHINI, Giuseppe. REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E CURRÍCULO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 12, p. 94-104, 2021.

DEWEY, Jonh, **On education: selected writings**, Archaumbalt, R. D. Ed.: Chicago, 1974.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Aurélio Júnior; **Dicionário escolar da língua portuguesa**, Curitiba: Positivo, 2011.

FERREIRA, Janaína. LIMA, Mary Gracy e Silva. Práticas Curriculares: Relação Professor - Aluno Na Construção Do Currículo Escolar. **VI Congresso Nacional de Educação**, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_M D1_SA2_ID111_18052019111620.pdf. Acesso em 24 de fevereiro de 2022.

MEDEIROS, Aldenisa de Souza. et al. Currículo formal: vivência e experiência no cotidiano escolar. **Revista Fiped**, v. 1, p. 1-10, 2013.

MELLO, G.N. **Educação escolar: paixão, pensamento e prática**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990. (Col. Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa: da visão clássica à visão crítica (Meaningful learning: from the classical to the critical view). In: **Conferência de encerramento do V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Madrid, Espanha, setembro de**. sn, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio.; MASINI, Elcie Fortes Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. Centauro, 2002.

NÓVOA, Antonio.(Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. **Organização do trabalho escolar**. São Luís: UemaNet, 2010.

PEREIRA, Olga Arantes. Pedagogia de projetos. **Ângulo**, v. 1, n. 1, 2004.

PIVATTO, Wanderley Brum. Os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto referencial para o planejamento de aulas de matemática: Análise de uma atividade para o estudo de geometria esférica. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 9, n. 1, p. 43-57, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2014v9n1p43>. Acesso em 24 de fevereiro de 2022.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3ª ed. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo, uma reflexão sobre a prática**.3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Lucíola; PARAÍSO, Marlucy Alves. Dicionário crítico da educação: currículo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 4.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOBRAL, Ana Carolina Moura Bezerra; TEIXEIRA, Francimar Martins. Conhecimentos prévios: investigando como são utilizados pelos professores de ciências das séries iniciais do ensino fundamental. **VI ENPEC–Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1-11, 2007.

VIANA, Herika Paes Rodrigues; PACHECO, Ricardo. O currículo como objeto de observação do historiador. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 25, n. 2, p. 199-218, 2016.

Capítulo 10
FUNÇÃO DA ESCOLA E OS LIMITES DO TRABALHO
DOCENTE FRENTE À AGRAVANTE DESIGUALDADE
SOCIAL

José Ernandi Mendes
Francisca Valkiria Gomes de Medeiros
Ana Vlândia Holanda Cruz

FUNÇÃO DA ESCOLA E OS LIMITES DO TRABALHO DOCENTE FRENTE À AGRAVANTE DESIGUALDADE SOCIAL

José Ernandi Mendes

Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) pertencente à UECE. Coordenador do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutor pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris-França. Mestre em Educação Brasileira. Graduado em Pedagogia pela UFC. E-mail: ernandi.mendes@uece.br

Francisca Valkiria Gomes de Medeiros

Professora de Biologia pertencente à Rede de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) pertencente à Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Jaguaribe, com intercâmbio no Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. E-mail: francisca.medeiros2@prof.ce.gov.br

Ana Vlândia Holanda Cruz

Professora de Psicologia Social do Centro Universitário Unifanor. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com doutorado-sanduiche pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris-França. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em Psicologia pela Universidade de Fortaleza. E-mail: anavladiahc@yahoo.com.br

Resumo: O estado brasileiro, insuficiente em políticas de proteção à infância e a juventude, em colaboração com poderosas instituições que hegemonizam as narrativas sobre a educação, tem sobrecarregado as Escolas Públicas e os

professores de responsabilidades que vão além de suas capacidades. Dessa forma, este trabalho tem como principais objetivos refletir sobre qual é efetivamente a função da Escola e qual o lugar da família, do Estado e da sociedade civil na educação escolar. Para o alcance dos objetivos traçados, a metodologia utilizada foi a revisão de literatura do tipo narrativa, para servir de embasamento teórico às discussões propostas neste artigo. A partir das reflexões construídas, conclui-se que se coloca sobre a Escola e os professores a missão de abranger diversas atribuições próprias do Estado, da sociedade civil e das famílias, atuando na correção das mazelas sociais. E diante dos previsíveis limites e impossibilidades das Escolas resolverem problemáticas sociais que estão além de suas competências, são construídas narrativas sobre as supostas “ineficiência da Escola Pública” e “incompetência dos professores”, quando na verdade, os determinantes do “fracasso escolar” são muitos e diversos. E ao contrário do que sugere as repetidas narrativas, o trabalho da educação pública brasileira tem amenizado os duros impactos das crises econômica, política e social que assolam o Brasil atual. Esta estratégia de culpabilização serve de “cortina de fumaça” para a sociedade não debater de maneira profunda os problemas que causam tais crises.

Palavras-chave: Escola Pública. Trabalho Docente. Participação da Família. Culpabilização dos Professores. Desigualdade Social.

Abstract: The Brazilian State, absent in policies to protect children and youth, in collaboration with powerful institutions that hegemonize narratives about education, is overloading public schools and teachers with responsibilities that go beyond their capabilities. In this way, we seek to reverberate on what is effectively the role of the school and what is the place of the family, the State and civil society in the school routine. For that, the methodology used was the literature review of the narrative type, to serve as a theoretical basis for the discussions proposed in this article. From the reflections built, it is concluded that the mission is placed on the school and the teachers to cover various attributions of the State, civil society and especially families, acting in the correction of social ills. And given the predictable limits and impossibilities of schools to solve social problems that are beyond their competences, narratives are built about the supposed "inefficiency of the Public School" and "teachers' incompetence", when in fact, the determinants of "school failure" are many and diverse. And contrary to what repeated narratives suggest, the work of Brazilian public education has mitigated the harsh impacts of the economic, political and social crises that plague Brazil today. This blaming strategy serves as a “smoke screen” for society not to discuss in adequate depth the problems that cause such crises.

Keywords: Public School. Teaching Performance. Family Participation. Blaming Teachers. Social inequality.

INTRODUÇÃO

A constituição brasileira de 1988 estabelece que educação é função da família e do Estado (BRASIL, 1988). Assim sendo, o Estado garante o cumprimento desta obrigação através da oferta do ensino público e da regulamentação do privado. Logo, é obrigação do poder público garantir que todos tenham acesso à educação formal,

de qualidade. À família compete o acompanhamento e o suporte necessário à educação formal, que se dá na Escola, e o controle da educação não formal, que começa a partir do momento em que o indivíduo nasce, e se dá em todos os âmbitos de sua vida e em meio a sociedade civil.

No entanto, ao longo do tempo criou-se um estigma no qual a população brasileira passou a centralizar na Escola, e por consequência, na figura do(a) professor(a), a responsabilidade pelo sucesso do sistema educacional do nosso país, quando na verdade a Escola não é o único determinante por tal meta e está submetida a várias nuances sociais que influenciam a sua ação educativa.

De acordo com Saviani (2012), essa representação das pessoas sobre a instituição escolar, faz parte de uma exitosa construção de um senso comum relacionado à negação histórica de educação para o povo e à ideologia das classes hegemônicas de impedir que se conheça os reais motivos dos problemas sociais. A ideia da Escola como lócus das raízes dos problemas educativos, e também das soluções pedagógicas a estes problemas pauta-se numa perspectiva idealista de mundo, na qual a Escola emerge na modernidade como redentora da sociedade. Esta perspectiva do ponto de vista teórico se enquadra no que Saviani (2012) denomina de teorias não críticas da educação escolar. Embora empenhada em mostrar o poder da educação sobre a sociedade, ela se enquadra num paradigma funcionalista, que acredita na educação agindo no aperfeiçoamento da sociedade, sem pôr em questão as estruturas que lhe dão suporte. Esta percepção se torna mais grave ainda porque não se restringe somente ao ambiente escolar, se espalha por toda sociedade, refratária à ingenuidade do senso comum e aos mecanismos da dominação ideológica. Como já referimos anteriormente, o discurso idealista e imediatista dos que estão a frente do Estado é conveniente e se constitui peça nas artimanhas de formação de uma falsa consciência, uma vez que se exime dos determinantes do fracasso escolar no que concerne às políticas públicas.

Por isso, a população precisa participar do debate sobre a função da Escola e quais interesses da sociedade deve priorizar. Ela precisa refletir sobre quatro aspectos centrais nessa discussão. Primeiro: a Escola deve servir prioritariamente à sociedade, e não ao mercado, e esta definição e decisão tem importantes implicações no sujeito social que é formado em *práxis*, instituições e culturas diversas. Segundo: a instituição “Escola” é um produto resultante também da atuação do Estado, encarregado de

elaborar políticas públicas educacionais e definir os investimentos financeiros necessários ao seu funcionamento. Terceiro: as famílias dividem obrigatoriamente com a Escola a função formativa, e têm a maior responsabilidade no acompanhamento individual, dada a prerrogativa da autoridade parental. Quarto: a sociedade civil, sendo composta de várias instituições educativas/formativas, deve participar mais ativamente da educação formal e não formal das crianças e juventude brasileira, tendo uma visão e atuação educativas para além dos muros da Escola.

Desta forma, o sucesso ou não da Escola não depende exclusivamente dela própria. Os eventuais “fracassos” quanto à sua função de propiciar os conhecimentos acumulados pela humanidade, e também uma formação no interior de determinados preceitos éticos do respeito ao outro e firmeza de princípios humanos e democráticos, decorrem de um conjunto de determinantes (ARROYO, 1991). E dentre estes determinantes podemos responsabilizar toda a sociedade brasileira, sobretudo nas suas estruturas fundadas na desigualdade, no patriarcalismo e no preconceito. Decorrente disto é a construção das narrativas do fracasso da Escola Pública e da culpabilização dos professores pelos problemas persistentes na educação, como se estes não fossem determinados pela própria sociedade. As elites econômicas disseminam o senso comum contrário a Escola Pública de qualidade, atacando-a ou desviando o foco dos reais problemas que envolvem a educação, a partir de suas próprias frustrações e mesquinhas políticas educacionais.

Este artigo emerge, porque é essencial discutirmos sobre o papel da Escola na sociedade e o papel da sociedade civil frente à instituição escolar. As perspectivas tradicionais sobre a educação enfatizam seu papel na alteração de características individuais dos discente e/ou na posição que o indivíduo ocupa na estrutura econômica, social e política. O foco de tais abordagens é fixado em uma instituição - a Escola - e em suas relações com o indivíduo/aluno, depositando exclusivamente na qualidade desta mesma relação o sucesso ou o fracasso do seu desenvolvimento educacional, sem refletir sobre a inserção no quadro histórico do qual fazem parte. A educação escolar, no entanto, não se caracteriza como “uma realidade paralela” que está alheia aos problemas do mundo. Ao contrário, todos os problemas de cunho econômico, social, político, cultural e familiar inerentes à sociedade capitalista incidem diretamente na Escola, impactando intensamente no trabalho docente, na dinâmica do processo escolar e, por conseguinte, no aprendizado dos estudantes.

Os determinantes sociais sobre a qualidade do trabalho escolar impactam na vida dos alunos e nas condições de trabalho dos/as professores/as, e em grande medida influenciam na qualidade do viver desses seres humanos e no futuro que os aguarda. Dessa forma, a importância deste trabalho reside em tentar compreender os limites na atuação e no compromisso da Escola e do professor, frente aos desafios e às imposições da realidade social. Por se empenhar numa reflexão, este artigo pretende uma revisão de literatura do tipo narrativa, tendo como principais objetivos refletir sobre a função da Escola frente a questões originalmente enfrentadas pela família, o Estado e a sociedade civil em geral.

Pensar a função da Escola parece se insistir num lugar comum, no entanto dadas as contradições de uma sociedade profundamente desigual e com problemas sociais gritantes, ameaçada nas conquistas democráticas, esta discussão não é tão óbvia, assim. As convicções acerca desta temática têm cada dia se tornado mais turvas, sobretudo a partir do contexto social, político e econômico, vivenciado pelo Brasil, desde o ano de 2014, período que marca o início de um movimento¹¹ contra as Escolas Públicas e as Universidades, as quais passam a ser enxovalhadas através de críticas feitas majoritariamente por grupos de matriz política conservadora e extremista de direita, os quais têm na liderança políticos que contam com o apoio de religiosos fundamentalistas. Pretensamente contrários ao fracasso do sistema educacional brasileiro, o que efetivamente não é verdade, agem contra os ganhos que a Escola Pública conquistou ao longo da história no que concerne ao aperfeiçoamento da pedagogia e do pensamento crítico, cerceiam a atuação docente tentando negar a liberdade de cátedra, além de adotarem a estratégia de culpabilizar os/as educadores/as não só pelos “baixos” índices de aprendizado dos estudantes, mas também por supostas e infundadas doutrinações ideológicas. No fundo, trata-se de uma posição reacionária e medieval que não suporta uma formação voltada para um pensamento crítico.

Da negação da política à negação da escola, está em curso um movimento reacionário com forte carga de rancor e frustração frente

¹¹ A partir deste ano é perceptível o movimento Escola Sem Partido, associado ao pensamento de extrema direita, atacando a Escola, o pensamento crítico e a autonomia dos professores, e advogando uma educação neutra, de conteúdos assépticos dos problemas inerentes à uma sociedade injusta e desigual.

aos avanços alcançados pela humanidade e, mais ainda, frente às possibilidades de justiça e igualdade social. Veicula um discurso pretensamente neutro, entretanto, repleto de ideologias. São tantas, moldando um jeito de ser, práticas individuais e coletivas, para uma sociedade carregada de valores ou antivalores alienantes, individualistas e fundamentalistas, perceptíveis na pregação à prática de delação pelos alunos contra professores, cuja prática funda-se numa visão crítica dos fenômenos sociais. Trata-se de um claro mecanismo de intimidar a docência e seus poucos espaços de autonomia na formação crítica e cidadã dos indivíduos. (MENDES & MEDEIROS, 2021, p. 10).

A disseminação desse discurso hostil contra os professores, Escolas e Universidades é uma cortina de fumaça que tira a atenção da sociedade dos reais problemas enfrentados pela educação brasileira, e ainda constrói um sentimento de desaprovação da missão do magistério e da escola pública, quando esses deveriam, mais do que nunca, ser fontes de esperança.

ESCOLA, PARA QUE TE QUERO

O Brasil continua a ser um dos países do mundo com os maiores índices de desigualdade social (CAMPELLO, 2018). A Escola, especialmente a pública, desempenha, indubitavelmente, uma função estratégica na definição do tamanho dessa desigualdade, pois a qualidade da educação formal ofertada ao povo influencia diretamente a compreensão dele sobre política, democracia, economia, ciência, enfim, sobre assuntos importantes para a materialização do tipo de sociedade de podemos construir (MAGOGA & MURARO, 2020).

E compreender a função da Escola na sociedade, seja ela qualquer ou a brasileira, é impossível sem levar em consideração as relações sociais capital-trabalho presentes no seu transcorrer, bem como suas peculiaridades quanto ao tipo de desenvolvimento capitalista. E no contexto atual, a compreensão da realidade e da ação educativa passa pelo entendimento da sociedade neoliberal à brasileira, também caracterizada pelo patriarcalismo e colonialismo, com o estado e suas instituições reproduzindo as desigualdades, e, por conseguinte, também contradições (MENDES & MEDEIROS, 2021).

Sendo assim, é um fato indubitável que os indivíduos que têm uma formação intelectual sólida e crítica estão mais propensos a ter uma análise crítico-reflexiva desta sociedade e, caso seja do seu interesse, consegue inclusive influenciar diretamente ela e as relações as quais estão inseridos (MAGOGA & MURARO, 2020).

Mas, quando a parcela da população socialmente marginalizada tem negada uma formação escolar de qualidade e equidade de oportunidades, as chances dos indivíduos desta classe seguirem ocupando funções mais precárias no mercado de trabalho aumentam, o que impossibilita a ascensão social e as mantém na condição de pobreza. Assim, uma educação escolar precária, como se destina historicamente às classes populares, funciona como um instrumento de manutenção da desigualdade social e das diferenças de *status quo* (SANTOS, 2017; MENDES, 2013; CONNELL, 1995) gerando, ainda, a ilusão de uma inclusão social, sendo esta precária e marginal, estritamente nos termos do que é mais útil e barato para a melhor reprodução do capital (GRAMSCI, 1968).

Então, devemos olhar para a Escola Pública como um potencial espaço de resistência, luta e equalização social (BAREMBLITT, 2002). A população, todavia, precisa acreditar nesse ideal, nessa possibilidade, e portanto, necessita da prática de educação popular que evidencie a situação e plante esperança e confiança na construção de propostas concretas. Este convencimento constitui-se resultado da sua própria conscientização (FREIRE, 2005). Homens e mulheres destruídos pela desigualdade social, reduzidos ao estado de “coisas” ou “estatísticas” buscam se reconstruir em um processo de autorreconhecimento como seres humanos oprimidos, que se dá em uma construção pura e radicalmente educacional, de caráter formal, não formal e informal (FREIRE, 2005).

Há uma lógica inversa ao sonho da humanidade por um mundo justo e fraterno fundada na desigualdade social, que naturaliza a concentração de riqueza e a exclusão das maiorias sociais da produção material, dos ganhos econômicos e dos bens culturais. As classes economicamente privilegiadas, materializadas no mercado financeiro, no agronegócio, em grandes empresas de serviços, como as da indústria, do comércio e da mídia controlam o alto escalão da política, com leais representantes no Congresso Nacional, no Governo Federal e no judiciário. Consequentemente, eles controlam o Estado e as políticas públicas que determinam os rumos da nação. São estes setores que determinam o tamanho do investimento em políticas educacionais,

decidindo o lugar e o propósito da Escola Pública como um instrumento de manutenção da desigualdade social. Todavia, não sendo a realidade inexorável, porque está sujeita às contradições e sua essência é contraditória, as classes trabalhadoras têm a possibilidade de vislumbrar, construir e reinventar a mesma instituição voltada para a reprodução como um instrumento de equalização desta desigualdade e transformação social (GUZZO & EUZEBIOS FILHO, 2005).

Há um caráter tenebroso das reformas educacionais recentes, que atendem “[...] aos interesses do mercado e impõe à Escola recuos na formação histórico-crítica, cedendo espaço à racionalidade científica pragmática e às propostas fundamentalistas, conservadoras e reacionárias [...]” (MENDES & MEDEIROS, 2021, p.07). E no cenário brasileiro atual, de sucessivos ataques à democracia, à educação pública, aos lutadores e lutadoras defensores/as de direitos humanos e ecológicos, de evidentes interesses antagônicos, a Escola se torna um lugar especial de embates de projetos político-pedagógicos, “[...] um lugar de disputa; de um lado, defensores da democracia, educadores e educadoras; de outro, mercado, setores profascistas e grupos religiosos conservadores [...]” (MENDES & MEDEIROS, 2021, p. 07).

É claro que não é só a Escola que é palco de contradições e de projetos opostos de formação humana e de sociedade (PENTEADO & GUZZO, 2010), há outros campos de disputas e interesses, nos quais sujeitos sociais se confrontam apontando diretrizes, propostas, objetivos e políticas públicas opostas. Diferentes projetos se apresentam na política econômica, na legislação da previdência e trabalhista, na manutenção ou não do Estado de Direito e dos processos legais, na saúde pública, na previdência, na assistência social, nas políticas educacionais etc.

Deste modo, com base nos estudos de Freire (2005), entendemos que quando a população atendida pela Escola Pública, a qual é oriunda das classes trabalhadoras, não consegue assimilar que uma formação escolar sólida e crítica é uma poderosa ferramenta para a defesa dos seus interesses de maior justiça e igualdade social, ela ratifica os interesses das elites em detrimento claro e objetivo dos seus interesses.

Nesse sentido, uma Escola Pública precarizada, tanto do ponto de vista material quanto das condições de trabalho dos/as professores/as constitui-se uma escolha política. A imposição de contratos de trabalho precarizados e de uma rotina que rouba a autonomia da Escola, mediante propostas pedagógicas de cima para baixo sem a participação da comunidade escolar e imposição de uma sobrecarga de

funções atribuídas a ela, bem como o discurso que a enfoca como a única responsável pelo (in)sucesso educacional do país, tudo isto faz parte de uma estratégia, de um método para descredibilizar a Escola e os docentes, sobretudo se são contrários a manutenção do status quo.

A lógica de precarização do serviço público, de desvalorização da Escola e de criminalização dos/as docentes que ousam ampliar a visão de seus alunos/as está assentada na estrutura social brasileira e na formação protagonizada pelas classes sociais dominantes, que impõem um “[...] modo de pensar capitalista, que está para além da Escola, em grande medida, e é responsável por preservar a estrutura social desigual e portadora de formação de pessoas mergulhadas num senso comum funcional à manutenção do sistema” (MENDES & MEDEIROS, 2021, p. 08).

Diante de uma sociedade em crise fundada na desigualdade social, avolumam-se os problemas sociais das famílias de classes populares, da juventude pobre, negra, periférica e do interior do Brasil emergindo daí a fome, a pobreza, o desemprego, as agruras decorrentes das crescentes violências que brotam da sociedade e do Estado. Neste cenário, a Escola Pública que traz na sua essência a excelência de uma eficiência social, porque não impõe barreiras ao acesso como ocorre com a rede privada de ensino, incorpora nos seus muros todas as vulnerabilidades e sofrimentos que marcam o viver de cada um de seus alunos, ao mesmo tempo que é demandada pela sociedade civil e pelo estado a cobrança de corrigir todas essas mazelas. Entretanto, todos/as que fazem o cotidiano da Escola precisam refletir profundamente sobre a realidade social e o protagonismo de suas ações na construção de uma formação/educação de qualidade social que corrobore com a melhoria das condições de vida das camadas populares.

A Escola sozinha não consegue responder e atender todas as legítimas demandas das classes populares de uma sociedade em crise, que condena os/as trabalhadores/as e suas famílias a uma dinâmica estafante de trabalho, sem conseguirem prover o mínimo das necessidades básicas, uma avassaladora “roda viva” de reprodução biológica que submete a juventude a quase total ausência de perspectiva, moendo corpos e sonhos - mas tampouco sem ela é possível uma transformação efetiva das estruturas sociais produtoras das desigualdades (FREIRE, 2001). As demandas que sangram no leito da Escola impõem uma dinâmica de pressão sobre o trabalho dos/as professores/as, que na imediatez da urgência e frente

ao descaso das autoridades públicas se veem premidos/as na agonia, estafa e desencanto do processo de trabalho escolar imaginado como instrumento de emancipação humana.

Decorrente disto, instala-se uma expectativa na sociedade civil de que a Escola é o refúgio, o lugar que pode (ou poderia) entreter e ocupar os espaços naturais das famílias assoberbadas pela “roda viva” de trabalho ou pela falta/precarização dele, e impossibilitadas de propiciar a formação idealizada de valores éticos e morais, referenciada no exemplo, ausente na maior parte do cotidiano. Assim, elas se veem incapazes de oferecer aos seus filhos princípios e condutas sociais repassados por seus pais, nos quais o respeito e a comunhão dos valores são basilares, bem como alimentarem o sonho de que seus filhos possam ter uma vida melhor numa sociedade mais justa. E dessa forma, a incapacidade da Escola de resolver problemas maiores que a competência que lhe foi atribuída historicamente, bem como de incorporá-los à sua função social de trabalhar pedagogicamente a formação humana (ARROYO, 2000) a faz alvo de um maléfico senso comum, que imputa restritamente o fracasso escolar aos sujeitos que compõem a comunidade escolar, absolvendo de responsabilidade os determinantes mais significativos.

Nesse sentido, é indispensável ressaltar que a precariedade do viver dos alunos para além dos muros da Escola incide na precariedade do trabalho docente. Desta forma, a instituição escolar deve ser refletida tanto nos aspectos pedagógicos quanto sociológicos, incluindo os sujeitos num debate franco, aberto e democrático, pois a “Escola com seu currículo deve ser situada historicamente, permanentemente questionada pelos sujeitos que a fazem, confrontada com as relações sociais existentes [...]”, porque ela não estar “isenta da necessária crítica, porque contraditoriamente também carregam violência e dor” (MENDES E MEDEIROS, 2021, p. 06).

Até hoje tem prevalecido uma abordagem superficial tanto do fenômeno conhecido como “fracasso escolar”, da relação Escola e família, quanto dos problemas “assumidos” pela Escola indevidamente. Há uma contradição posta na função social da Escola e as demandas que as famílias apresentam à realidade escolar, que contraditoriamente deve ser enfrentada pelos sujeitos de uma e de outra instituição, através de um exercício de autonomia pouco comum à Escola.

É através de uma perspectiva crítica que buscamos refletir aqui sobre os muitos projetos formativos que chegam à Escola, como parte de uma demanda oriunda dos inúmeros problemas sociais postos na sociedade brasileira, os quais se impõem e passam a compor o currículo escolar enquanto importantes vivências sociais, as quais jamais devem ser ignoradas. No entanto, essas demandas recaem sobre a responsabilidade quase que exclusiva dos professores, sendo que os mesmos já têm um conjunto de tarefas e obrigações que extrapolam o seu tempo de labuta, configurando uma superexploração do trabalho, manifesta nas ações de planejamento, nas muitas aulas em sala de aula, na avaliação, além das questões burocráticas, como chamadas, planos de aulas, planos mensais, correções de trabalho, provas, preenchimento de planilhas e várias outras atribuições do magistério, tudo em meio as nuances sociais e emocionais que envolvem a práxis docente.

Conforme afirmamos anteriormente, prevalece uma cômoda abordagem superficial quanto ao tanto de trabalho que o/a professor/a deve assumir diante das legítimas demandas das famílias. O fato é que, de repente, se torna mais fácil e cômodo para o Estado, gestores da educação pública, as Famílias e parte da Sociedade Civil determinar que o/a professor/a cumpra todas as suas árduas obrigações docentes, e ao mesmo tempo preencha as lacunas formativas deixadas/abandonadas por outras instituições. É claro que a formação humana pleiteada pela docência é regada com o compromisso de propiciar autonomia aos sujeitos sociais no enfrentamento das dificuldades pessoais e construção das necessárias mudanças políticas-econômicas-sociais que apontem para o desenvolvimento da humanidade.

Mas dado o descaso com a infância e a juventude prevalecente nas políticas públicas e, também educacionais, assoberba-se a Escola de inúmeras atividades, apresentando-a como instituição para a qual se constroem um conjunto de expectativas, sabidamente impossíveis de serem correspondidas a contento. Desta forma, exige-se dos/as docentes que também sejam para seus alunos um tanto de tudo, assistente social, psicólogo, responsável pela assiduidade discente, pelo desenvolvimento de campanhas sobre saúde pública, mentor do planejamento familiar, ator da preservação do meio ambiente, amparo da violência, abuso infantil e adolescente, articulador de campanhas de trânsito etc (OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2003). É claro que a incorporação do currículo como vivência social não refuta

algumas destas atividades. Entretanto, a definição do que a docência deve se empenhar é uma atribuição a ser construída pelos/as próprios/as docentes na configuração de sua profissão (NÓVOA, 1995).

A relação família, sociedade e Escola inspira muitos questionamentos, os quais devem ser assumidos como tarefa histórica dos sujeitos que lutam na defesa da educação pública. O presente texto ensaia algumas respostas, mas as perguntas permanecem como desafio: É justo sobrecarregar a Escola e o trabalho docente com demandas decorrentes das vulnerabilidades sociais e ausência de políticas públicas para a infância e a juventude? A configuração da docência comporta a assunção de novas atribuições decorrentes das vulnerabilidades sociais, sem endosso à superexploração do trabalho? É possível docentes avançarem na autonomia da Escola e do trabalho docente, incorporando ao currículo as vivências sociais associadas às vulnerabilidades experimentadas por alunos/as da Escola Pública? É possível a sociedade civil, meios de comunicação, famílias, entidades representativas dos docentes e organizações populares compartilharem de uma visão não reducionista em relação ao trabalho docente e terem um papel proativo na valorização do trabalho docente e na função social da Escola, inclusive no enfrentamento dos problemas sociais que “invadem” a dinâmica escolar? Quais políticas integradas o estado pode apresentar à Escola para que a inclusão de jovens pobres se efetive, oportunizando perspectivas de um futuro melhor?

Conforme posto acima, os desafios são históricos e as respostas são uma produção coletiva de sujeitos sociais diversos, educadores, educadoras, intelectuais e movimentos sociais, e o pressuposto de uma visão ampliada de educação é esteio de *práxis* político-educativas da comunidade escolar, enquanto comunidades de aprendizagem (HOOKS, 2020).

A educação em seu sentido mais amplo ocorre em todos os espaços, e em todos os âmbitos de nossa existência. Nos educamos com e por meio das pessoas com as quais convivemos, em nossos lares, no bairro onde moramos, nas igrejas que frequentamos, nos sindicatos, através da prática esportiva e cultural, nos movimentos estudantis, na política, na internet, ou seja, podemos afirmar que a educação de nossas crianças e adolescentes é uma construção social e é responsabilidade de todos nós.

A sociedade em crise, as camadas populares lutando pela sobrevivência, as famílias esgarçadas por uma dinâmica de muita exploração e opressões diversas produzem um conjunto de problemas na formação da juventude, o qual a Escola não pode passar ao largo. A ausência das famílias na vida escolar de muitos estudantes é um “ponto-chave” na análise da função da Escola e de sua performance como instituição que promove o ser humano e contribui na equalização social. Existem desafios além dos inerentes aos determinantes sociais que são comuns na rotina de uma instituição escolar no que se refere ao processo educativo dos estudantes, como por exemplo, falta de motivação ou estímulo para o estudo, indisciplina, infrequência, agressividade, problemas socioemocionais e *bullying*. Quando os problemas são desta natureza, gestores e professores não têm autoridade para resolver sozinhos. Logo, é necessário a presença das famílias na vida estudantil de seus filhos para que através do poder pátrio a ela atribuída, a Escola tenha respaldo em sua intervenção pedagógica.

A autonomia escolar e docente só se efetiva com um trabalho coletivo que envolva as famílias nas decisões do projeto político pedagógico da Escola. Esta união se torna necessária, assim como é a aliança entre trabalhadores diversos e da educação. A família precisa ser a primeira responsável pelo acompanhamento da vida escolar e dos desafios sociais dos alunos. Então, aqui defendemos a tese de que a parceria Escola e família é o pilar central para o sucesso da Escola Pública e da formação humana dos discentes (OLIVEIRA & MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Quanto ao Estado, a ele cabe a construção e manutenção de políticas públicas educacionais eficientes, que oportunizem aos alunos condições de aprendizagens equalizadoras, mas nada sem a participação dos/as professores/as. Maus resultados nos indicadores da educação nacional, refletem tanto a ineficácia do sistema de avaliação externa quanto a ineficiência do Estado em cumprir esta função. É sabido que o sucesso dessas políticas públicas educacionais passa diretamente pelo tamanho do investimento financeiro e da gestão desses recursos. Se o investimento é proporcional ao valor dado à Escola e se a gestão concebe a Escola e os docentes como coadjuvantes é possível entender que o “fracasso escolar” é uma escolha política.

Sobre a sociedade civil, é importante mobilizar os movimentos sociais e comunitários para dentro da Escola e ao mesmo tempo levar a Escola para mais

próxima da comunidade que lhe rodeia. Este intercâmbio deve ser feito através de políticas públicas integradas, de parcerias, como por exemplo, políticas que insiram profissionais da saúde e da assistência social dentro da rotina escolar para ações educativas que visem a atenção e o cuidado social dos alunos e da comunidade. A sensação de pertencimento é crucial para fazer do aprendizado uma experiência real de inclusão e para que o corpo social que rodeia os muros da Escola possa valorizá-la na sua missão e contribuir ativamente com ela. A reciprocidade nas interações possibilita a partilha de significados, de conhecimentos e de valores. Através do partilhar de significados das diferentes interações é que se estrutura o social e o cultural. É neste contexto que os sujeitos interagem construindo-se socialmente e, ao mesmo tempo em que se constroem, participam ativamente da construção social (WALLON, 1968).

No contexto brasileiro, é uma grande conquista dos/as trabalhadores/as a existência de instituições de ensino básico que, nas últimas décadas, tenham se tornado referências na qualidade do ensino ofertado aos alunos, e em aspectos importantes tais como a estrutura física, formação docente, suporte pedagógico, educação socioemocional, atividades artísticas, culturais, esportivas e científicas, assim como também é alentador diversas *práxis* político-educativas (SOUSA JÚNIOR, 2021) docentes de cunho emancipatório que atravessam a realidade da Escola Pública brasileira. Celebremos as pequenas vitórias, mas infelizmente, em regra, a melhoria da qualidade da Escola Pública brasileira ainda é, em plena terceira década do século XXI, um desafio dos maiores.

Mas mesmo que admitíssemos que todas essas condições necessárias listadas acima estivessem presentes em todas as Escolas, de todas as regiões do país, ainda assim, no tocante a igualdade e equidade de oportunidades ofertadas aos estudantes, a dualidade escolar no interior do sistema capitalista ainda seria intransponível, porque determinantes causais persistiriam.

O que queremos dizer com isso é que apenas Escola boa não é suficiente para garantirmos uma boa educação para nossas crianças e adolescentes, uma vez que aspectos múltiplos, econômicos, sociais, culturais, políticos e pedagógicos incidem sobre o fenômeno educativo. Uma formação de qualidade, crítica, libertadora e com rigor metodológico e científico só é possível com a responsabilização de toda sociedade, envolvida num amplo movimento participativo de um “planejamento

democrático” (LOWY, 2009). E neste processo, temos que esgotar todas as discussões sobre a relação desta terrível desigualdade social que aflige o povo brasileiro e o projeto de Escola e de docência capaz de apontar para a superação dos graves problemas sociais de nosso país.

Um aluno que passa fome em casa, que é violentado, oprimido, ou mesmo que tenha as condições básicas de existência asseguradas, mas não tem uma base família que lhe apoie, cuide, ame e eduque terá suas chances de aprendizado e êxito na Escola extremamente reduzidas. O que provavelmente tornará sua vida uma sucessão de consequências desta dura realidade.

Nesses casos, ainda assim, indubitavelmente a Escola possui um poder transformador, mas não salvador, porque em última instância ela é determinada por este sistema-mundo capitalista, neoliberal, patriarcal e colonial (GROSFUGUEL, 2008). Suas possibilidades de êxito em sua missão são limitadas, ou no mínimo, reduzidas, uma vez que a educação humana acontece em todas as esferas da sociedade, com as marcas das classes hegemônicas. A construção de nossa Hominização nos é garantida enquanto espécie e sujeito social inserido em determinadas condições históricas. Todos nós, agraciados com a vida, iremos crescer e nos desenvolver seguindo exatamente todas as etapas já previstas pelo nosso padrão hereditário, já que somos *Homo sapiens sapiens*. Porém, nossa Humanização, ou seja, como aprendemos a ser seres humanos, animais políticos, sociais, culturais, essa sim é uma construção histórica, uma dialética entre a filogênese, a ontogênese e a cultura, de forma complexa e constante. Essa condição de ser humanizado nós aprendemos, pelo trabalho e por *práxis* diversas, culturais, religiosas, políticas, estéticas, educativas etc.

Daí a importância da família e do meio social neste processo. A formação humana depende de instituições diversas e a Escola cabe o trabalho de pensá-la e construí-la pedagogicamente. À família cabe uma função histórica de proteção, garantia de sobrevivência e formação espiritual. A junção de esforços das duas instituições frente aos problemas postos contrários à humanização torna-se imperativo, porque a educação é obra de quem ama e de quem almeja a liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realidade brasileira, a existência de uma Escola Pública universal, gratuita e de qualidade é um estratégico instrumento que o país dispõe para combater os graves efeitos sociopolíticos causados pela enorme desigualdade social que assola nosso país. É através da Escola, que os/as filhos/as das classes trabalhadoras podem almejar uma formação mais ampla, qualificarem-se profissionalmente, e conseqüentemente, vislumbrarem uma relativa melhoria nas condições de vida. A conquista de uma profissão associada à qualidade de vida, certamente é o que a maioria das famílias deseja para a conclusão da vida estudantil de seus filhos.

Assim, a Escola carrega uma função histórica de muitas atribuições voltadas à formação do aluno na perspectiva de que ele consiga desenvolver algumas habilidades, tais como: que seja capaz de analisar criticamente o contexto de mundo o qual está inserido; tenha uma consciência social dos problemas de sua comunidade e de seu país e esteja apto a enfrenta-los; seja um cidadão empenhado na afirmação da dignidade humana e dos valores democráticos. Certamente o desenvolvimento desta função necessita do empenho de toda comunidade escolar (alunos, famílias, professores, funcionários, gestores e sociedade civil), bem como o apoio do Estado, mediante políticas públicas.

Entretanto, a Escola não é uma ilha, e reflete as contradições de uma sociedade profundamente desigual, caracterizada por interesses antagônicos. Qualquer projeto pedagógico necessita demonstrar o entendimento da sociedade brasileira atual, caracterizada por sua essência capitalista, neoliberal, patriarcal e colonial, e na última metade de década demonstra crescimento da feição autoritária e profascista. Estas características incidem sobre a dinâmica da Escola e na configuração do trabalho docente.

A estrutura social profundamente desigual é responsável pelo agravamento de problemas que afetam sobretudo as populações pobres. São elas que se tornam as principais vítimas de problemáticas como a fome, a violência, a ausência de condições sanitárias, a educação de baixa qualidade, o desemprego. Essa dura realidade e a presença de um Estado que nega muitos dos direitos às maiorias sociais, compostas

de trabalhadores, negros e moradores de periferia impõem a estes setores um conjunto de vulnerabilidades que dificultam mais ainda a efetivação de direitos.

São considerados básicos a todo cidadão o direito à educação, à saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade, infância e também à assistência aos desamparados. Quando o Estado falha nestas suas funções, ele permite a produção e o aumento de graves problemas sociais que se materializam diretamente na vida das famílias das camadas populares. São afetados, especialmente, crianças e adolescentes que levam com eles as vulnerabilidades que marcam suas vidas para dentro dos muros das Escolas e ambiente da sala de aula.

A Escola acaba, inevitavelmente, atravessada por estes problemas, e por conseguinte, tem sua dinâmica bastante afetada, no currículo, no trabalho docente e na relação família e escola. Os docentes se deparam com problemas que se avolumam em decorrência da ausência do Estado em políticas de proteção social. E já sobrecarregados nas suas funções históricas, e ainda tendo de responder a toda uma dinâmica imposta pela burocracia educacional, que além de impor avaliações externas, engessam também conteúdos, os professores acabam se deparando com um conjunto de demandas decorrentes das vulnerabilidades sociais, as quais os/as alunos/as da escola estão submetidos.

Embora seja desejável um currículo imerso nas vivências sociais dos alunos, a magnitude da demanda ocasionada pelos problemas é tanta que o número de atribuições do corpo docente cresce à exaustão física e psicológica, agravada com a expectativa gerada de que a Escola e o/a professor/a devem se multiplicar para dar as respostas demandadas. Dessa forma, os professores, principais responsáveis por planejar o processo educativo que ocorre dentro das instituições de ensino, têm suas *práxis* docentes demasiadamente alteradas, uma vez que eles passam, inevitavelmente, a se preocupar amplamente com a realidade dos alunos mais do que com suas múltiplas tarefas diárias típicas da docência.

O professor passa a se preocupar com a frequência estudantil, com a fome que o aluno sente, com o sofrimento que ele demonstra, com a violência que se abate sobre a vida dele. E aí, muitas vezes, o que deveria ser a função principal do professor, como planejar, avaliar, ministrar aulas, passa a ser uma função auxiliar em sua prática, o que descaracteriza a função do trabalho docente, somando-se ao fazer escolar as

atribuições próprias da família, do Estado e da sociedade civil. E desta forma, dissemina-se um senso comum que há um “fracasso escolar”, e que o professor é dele o protagonista, uma vez que sua prática não consegue responder a todos os problemas que chegam na Escola, mesmo que estes tenham raízes na estrutura da sociedade e na ausência do Estado nas políticas de proteção social.

A família é sem dúvidas a primeira educadora, a instituição primeira na vida da criança e do adolescente, tendo a obrigação de ser cuidadora, devido a sua autoridade de educar e compartilhar valores, exemplos e limites. Só a família tem este poder, que vai muito além da autoridade e das obrigações docentes e escolares. E sem essa autoridade familiar, sem a presença da família no acompanhamento da vida estudantil de seus filhos, é muito difícil que a Escola consiga também cumprir a contento suas devidas funções. E numa sociedade em crise, as famílias também estão desorientadas quanto às suas atribuições e impedidas materialmente de desenvolvê-las satisfatoriamente.

O magistério é uma tarefa necessária, corajosa e admirável. Tão admirável que se faz urgente um debate nacional das reais funções da Escola e do professor, além da necessidade de enquanto país, valorizarmos mais o magistério, e desconstruirmos as narrativas que endossam uma suposta “ineficiência da Escola Pública” e “incompetência dos professores”. Na verdade, a problemática reside na ineficiência das políticas públicas sociais, inclusive as voltadas para a educação pública básica e superior, e na incapacidade do Estado e da sociedade brasileira apresentarem um conjunto de políticas públicas direcionadas à juventude e à infância no enfrentamento das vulnerabilidades sociais, ocasionadas pelo capitalismo que se desenvolve em terras brasileiras, marcado pela desigualdade social e violência contra as camadas populares.

Por fim, temos muito a caminhar na profissionalização da Escola, incorporando outros profissionais no suporte à formação de qualidade protagonizada pelos trabalhadores da educação, e ao mesmo tempo, propiciando aos/às docentes as condições de trabalho para uma configuração da docência sintonizada com as vivências sociais dos/as alunos/as da Escola Pública (ARROYO, 2013).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.

ARROYO, M. A escola possível é possível? In: ARROYO, M. (Org.) **Da escola carente à escola possível**. (Coleção Educação Popular, nº 8). São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática** (5ª ed.). Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari, 2002.

CAMPELLO, T. et al. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. spe3, pág. 54-66, novembro de 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042018000700054&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 mar. 2021.

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: Neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, mar. 2008. <https://doi.org/10.4000/rccs.697>

GUZZO, R. S. L.; EUZEBIOS FILHO, A. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos educ.**, Ibirité, v.4, n.2, p. 39-48, dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico – sabedoria prática**. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

LÖWY, Michael. Ecosocialismo e planejamento democrático. **Revista Crítica Marxista**, n.28, p.35-50, 2009.

MAGOGA, P. M.; MURARO, D. N. A escola pública e a sociedade democrática: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e236819, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100327&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 mar. 2021.

MENDES, J. E.; MEDEIROS, E. A. de. La escuela en el neoliberalismo y su lucha política para (re)existir y resignificarse. **PARADIGMA**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 01-19, 2021. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1119>. Acesso em: 29 mai. 2022.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio, **Estudos de Psicologia** (Campinas), 2013. 30(2), 261-265.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAUJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 1, pág. 99-108, março de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2021.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

_____. Entrevista: a saúde do profissional e as condições de trabalho. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 6, n. 11, p. 301-313, jul./dez. 2012.

PENTEADO, Z.; GUZZO, R. S. L. Educação e Psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. **Psicologia & Sociedade**, 2010, 22(3), 569-577.

SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2017. v. 1. 264p

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. – 42. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Práxis, ontologia e formação humana**. Lisboa: Lisbon International Press, 2021.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

Capítulo 11

O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO REMOTO DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JUAZEIRO DO NORTE

Ivilin Adrielle Moreira Sousa

Gabriela Honorato dos Santos

Samara Taveira de Oliveira

Nilene Matos Trigueiro

O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO REMOTO DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JUAZEIRO DO NORTE-CE

Ivilin Adrielle Moreira Sousa

Bolsista, acadêmica de Licenciatura em Educação Física. E-mail: ivilin.adrielle.moreira08@aluno.ifce.edu.br

Gabriela Honorato dos Santos

Bolsista, acadêmica de Licenciatura em Educação Física. E-mail: gabriela.honorato.santos02@aluno.ifce.edu.br

Samara Taveira de Oliveira

Mestre em Educação pela UECE-FAFIDAM. E-mail: samarataveira@ifce.edu.br

Nilene Matos Trigueiro

Doutora em Educação pela UFPB. E-mail: nilene.trigueiro@gmail.com

Resumo: Em dezembro de 2019, surgiu um caso de doença respiratória, na China, causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (covid19). Com isso, órgãos públicos mundiais da saúde decretaram uma pandemia mundial, em prol da diminuição da disseminação do vírus. Dentre outras medidas, perceberam que o Isolamento Social seria mais eficaz, e após esse novo decreto, escolas, empresas não essenciais, restaurantes, entre outros, foram obrigatoriamente fechados, em busca de evitar a contaminação do vírus. Entretanto, isso afetou diversos setores de serviços, causando uma terceirização e uberização do trabalho, em especial, nas redes de ensino, onde os professores se encontravam em uma nova etapa de ensinamento, que não assegurava seus direitos trabalhistas. Assim, os profissionais de educação passaram a lidar com o ensino remoto, ao qual não estavam acostumados e nem tinham preparo tecnológico para ministrar, tendo que reinventar sua docência de modo que continuasse a administrar o processo ensino-aprendizagem. Essa mudança brusca mudou a rotina de todos os professores, mas, principalmente, das professoras, que tiveram que adaptar suas funções profissionais com a moradia, tendo que viver em grande maioria das vezes com jornadas exaustivas. Levando em conta que o ensino remoto se dava em ambientes nem sempre propícios para o desenvolvimento das atividades, que passou a ser responsabilidade educativa total dos professores, as

mulheres ensinantes ficaram sobrecarregadas devido às demandas das instituições e dos cuidados com a família.

Palavras-chave: Covid-19. Pandemia. Docência. Mulheres.

Abstract: In december 2019, a case of respiratory illness emerged, in China, caused by the SARS-CoV-2 Coronavirus (covid19). With this, world public health bodies decreed a worldwide pandemic, in the interest of decreasing the spread of the virus. Among other measures, they realized that Social Isolation would be more effective, and after this new decree, schools, non-essential businesses, restaurants, among others, were obligatorily closed, in an attempt to avoid the contamination of the virus. However, this affected several service sectors, causing an outsourcing and uberization of work, especially in the education networks, where teachers found themselves in a new stage of teaching, which did not ensure their labor rights. Thus, the education professionals started to deal with remote teaching, to which they were not used to, nor were they technologically prepared to teach, having to reinvent their teaching so that they could continue to manage the teaching-learning process. This abrupt change changed the routine of all the teachers, but mainly of the female teachers, who had to adapt their professional functions to their housing, having to live, most of the time, with exhausting working hours. Taking into account that remote teaching took place in environments that were not always conducive to the development of activities, which became the teachers' total educational responsibility, the women teachers were overburdened due to the demands of the institutions and family care.

Keywords: Covid-19. Pandemic. Teaching. Woman.

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, surgiu um caso de doença respiratória causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19), o qual inicialmente foi tratado como uma epidemia local, tendo em vista a sua alta transmissibilidade. No entanto, órgãos públicos mundiais de saúde, percebendo a gravidade e a aceleração dessa propagação viral, perceberam que se tratava de uma pandemia, ou seja, de uma contaminação em nível global. Desse modo, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara esses casos de doença respiratória como uma Pandemia, a partir disso, cria-se um plano de contenção ou redução da propagação do vírus, o qual fora indicado para execução a nível mundial. Essa medida inicial foi a “quarentena”.

Baseado em experiências pandêmicas nas vivências sociais passadas, como a Peste Negra, a Cólera, a Febre Amarela e outras, foi empregado também para o Covid-19 o isolamento social, que consistiu em evitar ao máximo a circulação de pessoas nas ruas como forma de conter a proliferação desse vírus. Porém, essa medida não foi suficiente, sendo necessário o isolamento social total, no qual diversos

setores da economia precisaram parar as suas atividades, para que o máximo de pessoas ficassem em suas casas, saindo apenas para realização de necessidades básicas como a compra de alimentos, medicamentos, entre outras emergências.

Posteriormente, as fronteiras dos países foram fechadas, numa tentativa de impedir a proliferação do vírus entre as regiões. Essa medida inicial foi orientada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), seguida de ampliação de leitos hospitalares, construções de hospitais de campanha e a obrigatoriedade do uso de máscaras. Dentre essas medidas, estudos e pesquisas por cientistas e laboratórios diversos, no mundo, foram de grande necessidade para compreender a atuação do Covid-19, a busca por vacinas e medicamentos que pudessem neutralizá-lo.

Considerando as medidas adotadas em escala mundial, o Brasil foi um dos países que mais demorou a tomar providências para minimizar os impactos a serem causados pela pandemia do covid-19. Ainda que a OMS tenha feito o alerta mundial, tenha apresentado a letalidade do vírus, o governo brasileiro, adotando uma perspectiva negacionista a respeito da ciência, não preparou o país para a chegada de um vírus que deixou centenas de famílias órfãs. Essa atuação gerou impactos desastrosos ao país, conforme o Coronavírus Brasil (2022), onde houve mais de 671.000 óbitos, até o momento de conclusão dessa pesquisa.

Com isso, percebendo a gravidade dos acontecimentos, em abril de 2020 os órgãos públicos decretaram estado de emergência e o Brasil teve que começar a adotar as medidas de contenção que já vinham sendo aplicadas em outros países, as escolas, empresas inessenciais, clubes, bares, restaurantes e outros estabelecimentos foram obrigatoriamente fechados, restringindo as pessoas de sair para trabalhar, estudar, ou ainda, pelo lazer, conduta necessária para evitar a contaminação pelo Covid-19. Esse fato teve como consequências o aumento do desemprego, fragilização do trabalho, principalmente no setor de prestação de serviços, intensificando a uberização desse setor.

Logo, esses fatos prejudicaram grande parte da população no mercado de trabalho, considerando um cenário já fragilizado, em virtude da atenuação da precarização do trabalho, que ocorria desde a aprovação das leis nº 13.429/2017 e nº 13.467/2017, sendo a Lei da Terceirização, que permitia uma terceirização ilimitada em algumas atividades de uma empresa, e a Lei da Reforma Trabalhista, que alterava os direitos dos trabalhadores, respectivamente, aceitas em 2017.

Essa mudança mundial atrapalhou diversos setores, em especial o

educacional. Conforme Antunes (2018), os professores se viram em uma nova categoria de trabalho: uberização do trabalho docente, fazendo alusão à plataforma “Uber”, que corresponde a um modo de ocupação que não oferece vínculo trabalhista, ferramentas de trabalho, além de não assegurar direitos trabalhistas aos prestadores de serviço de suas plataformas. Assim, tratando-se do ensino remoto, os profissionais tiveram que se acomodar a uma nova realidade social de trabalho, como exemplo a docência remota, ainda que muitos profissionais não tivessem preparo tecnológico para atuar nesse novo formato de ensino, necessitando de adaptações, reinvenção do magistério, ganhando, de certo modo, liberdade para organizar suas aulas e métodos de ensino.

Oliveira (2020) relaciona o termo uberização com o magistério remoto, cujas ferramentas de trabalho usadas são também pessoais, e não ofertadas pela empresa empregadora. Isso é apresentado por Saraiva *et al.* (2020) em seu estudo, “A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente”, [...] “Toda a responsabilidade educativa está a cargo do professor, que pode planejar suas avaliações de modo mais personalizado.” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 7)

É importante salientar como essa mudança brusca atingiu o cotidiano social e a rotina do dia a dia de alunos e professores, principalmente das mulheres, que tiveram que conciliar as funções profissionais com a moradia, vivendo jornadas muitas vezes exaustivas. Com filhos e parentes em casa, muitas vezes em um ambiente não propício para o desenvolvimento das atividades laborais, as professoras ficaram sobrecarregadas pela demanda da escola associada aos cuidados com a família.

A partir do exposto, vivenciando e percebendo todas essas alterações para adaptar o modelo de ensino tradicional a um formato totalmente a distância, também sentimos grandes dificuldades em executar as nossas tarefas. Dessa forma, através de leituras diversas sobre o tema e sabendo que essa não é uma realidade individual ou institucional e que, dadas as condições estruturais de estados e municípios, essas dificuldades poderiam ser mais complexas e ainda piores, sentimos a necessidade de investigar como esse modelo de ensino remoto atinge a diferentes sujeitos, professoras, das escolas municipais do município de Juazeiro do Norte, região do Cariri cearense.

Elegemos as professoras como sujeito da nossa investigação por saber que as mulheres, em geral, além de exercerem as suas profissões, são também as

responsáveis pelas tarefas domésticas e cuidado com os seus filhos, o que fez a sua jornada de trabalho ser triplicada nesse período. Selecionamos o município de Juazeiro do Norte, por se tratar da macrorregião do estado com o maior número de habitantes, bem como ser a cidade de residência da bolsista, o que auxiliará no seu processo de formação docente, tendo em vista que essa pesquisa auxiliará na melhor compreensão das novas realidades do contexto educacional no pós-pandemia. Portanto, investigar essa realidade social é condição necessária para que os egressos das diversas licenciaturas do IFCE compreendam as condições estruturais e percebam a sua responsabilidade de educador enquanto agente transformador da educação pública.

Dada essa contextualização, elegemos como problema compreender de que modo as professoras estão desenvolvendo o seu trabalho via ensino remoto e quais as maiores dificuldades encontradas nesse formato de trabalho. Buscamos também saber de que modo as atividades docentes foram conciliadas com as tarefas domésticas e se houve uma ampliação da sua jornada de trabalho. Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, saber quais ferramentas digitais possuem e utilizaram durante o ensino remoto e se foram ofertadas pelas secretarias municipais de ensino. Dado o exposto, buscaremos ao longo dessa pesquisa responder as nossas perguntas e compreender melhor a atual situação de precarização do trabalho docente.

Por essa premissa, temos como objetivo geral avaliar as condições de trabalho das professoras da rede pública de ensino municipal, compreendendo os fatores de precarização da função docente junto à sobrecarga de trabalho doméstico mediante a pandemia do Covid-19. Dessa forma, separamos como objetivos específicos: Compreender de que modo as professoras vêm exercendo a sua atividade docente durante o trabalho remoto em suas casas; Constatar os principais instrumentos de trabalho utilizados pelas professoras e de quais formas eles contribuem na sua atuação docente; Investigar se o modelo de trabalho remoto (na percepção das professoras) tem contribuído positivamente ou negativamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e nas relações interpessoais com os mesmos.

Apresentamos o nosso estudo como uma pesquisa bibliográfica e de campo, exploratória e descritiva. Nossa ideia é proporcionar familiaridade com o problema e buscar soluções para ele, trazendo também noções em entrevistas/questionário feitos com pessoas (professoras) que vivenciam o tema, juntamente com dados já

existentes em livros e artigos científicos (GIL, 2008). Nisso, buscamos fatos acerca da docência das professoras do ensino fundamental da rede pública municipal, em tempos de isolamento social. Selecionamos a abordagem quali-quantitativa, para avaliação e compreensão dos resultados como meio que mais se enquadra na análise dessa pesquisa, compreendendo a análise dos gráficos junto à observação de natureza subjetiva dos acontecimentos.

MATERIAL E MÉTODOS

Essa pesquisa foi realizada a partir de algumas etapas: leituras iniciais acerca do objeto de estudo; escrita da introdução, a partir da leitura do projeto; visitas à Secretaria de Educação do Município de Juazeiro do Norte (SEDUC), pedindo autorização para realizarmos as intervenções necessárias, bem como fazendo levantamento de dados necessários na Seduc e escolas selecionadas para compor essa investigação. As escolas selecionadas para a investigação são: Maria Socorro de Cardoso e Mário da Silva Bem, sendo localizadas na zona rural e na zona urbana, respectivamente. O critério de escolhas se deu com relação ao número de alunos.

Na busca por dados mais específicos sobre as escolas selecionadas/participantes da pesquisa, utilizamos a plataforma QEDu, criada em 2012 pelo *Meritt* em parceria com a Fundação *Lemann*, para realizar a coleta de dados das escolas que escolhemos para investigar. Nela, podemos ver a localização de escolas da área urbana e da área rural, a quantidade de professores e de alunos, entre outras informações. Com isso, trouxemos os dados das escolas que escolhemos a princípio: Maria Socorro de Cardoso, com o total de 261 matrículas e 30 professores, localizada na zona rural, e Mario da Silva Bem, que de acordo com a plataforma possui 1256 alunos e 75 professores, localizada na zona urbana. As duas escolas estão localizadas em Juazeiro do Norte-CE.

Estudo de campo

A pesquisa de campo, nas escolas, teve início em 18 de março de 2022. Nessa data, apresentamos a pesquisa, fizemos o convite e entregamos o Termo de Autorização e Existência de Infraestrutura para os(as) diretores(as) das escolas, ora da área urbana, ora da área rural, de Juazeiro do Norte-CE.

A priori, chegamos na escola Maria Socorro de Cardoso, na zona rural, que no momento continha 432 alunos matriculados, de acordo com a diretora Luciana.

Quanto à escola da zona urbana, selecionamos a João de Alencar de Figueiredo, tendo em vista o critério de maior número de matriculados, pois, nessa escola, as professoras não estiveram disponíveis em virtude das duas altas cargas de trabalho.

Realizamos uma visita à escola João Alencar de Figueiredo em 03 de maio de 2022, conseguindo a assinatura do Diretor Auricélio, e a aceitação de algumas professoras para participar da pesquisa, que, após assinarem o TCLE, receberam o questionário pelo *WhatsApp*, para responderem e colaborarem com nosso projeto.

Após iniciarmos a pesquisa em campo, percebemos uma inconsistência de dados na plataforma QEdU; eles se apresentam desatualizados. Ademais, nos foi informado que a zona rural de Juazeiro do Norte se divide em duas: a Padre Cícero, em Palmeirinha, e São José, em Santo Antônio. Desse modo, a selecionamos por ser a escola mais acessível no contexto apresentado. E após uma nova pesquisa na plataforma QEdU, vimos que há uma quantidade de 1271 alunos matriculados. Não havia dados sobre a quantidade de professores, durante a pesquisa.

Em 10 de maio, conseguimos visitar a escola Maria do Socorro Cardoso, e após a assinatura do TCLE, mandamos o questionário para algumas professoras. Também marcamos de ir para a escola no dia 21 de maio, em um sábado letivo, onde ocorre planejamento, pois, de acordo com a secretária Luciana, seria o melhor dia para encontrarmos mais professoras e fazer a aplicação do questionário. Após a visita do dia 21, conseguimos um maior número de professoras para responder a pesquisa.

Tínhamos como meta da pesquisa 30 respostas em nosso questionário, mas ela não foi alcançada. Algumas professoras, em ambas as escolas, relataram excesso de trabalho e cansaço extremo tanto físico quanto mental, dessa forma, não responderam à pesquisa sob nossa supervisão, deixando para outro momento. Ademais, em uma das escolas também vimos um problema na rede de internet, dificultando a cooperação da pesquisa, a qual professoras não conseguiram responder. Também criamos um grupo via *WhatsApp*, para lembrarmos e incentivarmos a colaboração na pesquisa, entretanto, ainda não obtivemos o resultado esperado.

DIFICULDADES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA ENTRE AS PROFESSORAS NO PERÍODO DA PANDEMIA

A implantação repentina de aulas *online*, em muitas instituições, chegou aos docentes e discentes desprevenidamente, alterando o modo de trabalho e a carga horária dos profissionais, tornando as suas jornadas mais exaustivas, conseqüentes de novas demandas como produzir materiais didático-pedagógicos necessários para a facilitação do ensino-aprendizagem dos alunos. As maiores dificuldades se deram em virtude do não conhecimento acerca do mundo digital, como conhecimentos básicos sobre utilizar as ferramentas digitais, intensificadas pela falta de acesso aos recursos tecnológicos como rede de internet ou aparelhos digitais.

Professores e professoras foram os únicos responsáveis por organizarem o material e preparo de suas aulas, podendo planejar seus métodos de ensino de maneira livre. Esse excedente na produção de material e comunicação/atendimento aos alunos, por meio de aplicativos diversos, aumentou a carga horária de labor diário de cada um.

Conforme Paludo (2020), em seu artigo nomeado “*Os desafios da docência em tempos de pandemia*”, o ensino virtual demanda uma maior organização, na utilização das plataformas digitais, pois exige múltiplas plataformas, sendo algumas para as videochamadas, para atividades, outras para avaliações e diversas para comunicação com os alunos, entre outras. Paludo (2020) diz:

Agora é necessário domínio sobre os meios tecnológicos, conhecimento das possibilidades e limitações das plataformas, cuidado redobrado com o plágio nos trabalhos, organizar o recebimento das atividades nas inúmeras plataformas, etc. (PALUDO, 2020, p. 49).

O ERE¹² modificou a estrutura das relações profissionais, pois em meio a esse período pandêmico, com a mudança no formato de ensino, a distribuição e organização do tempo se entrecruzam de modo a intensificar as relações empregatícias com a vida pessoal, em uma rotina do lar que nem sempre é possível ser deixada de lado (PESSOA; MOURA; FARIAS, 2020).

Considerando a necessidade de ajustes, no que se trata da rede de ensino, nas instâncias estaduais, alguns governadores liberaram verbas para ampliar o acesso às

¹² Ensino remoto emergencial (mister), atividade profissional; ofício, profissão.

tecnologias, pelos alunos e educadores, de modo que pudessem atuar no ensino remoto e estar em isolamento social. Conforme esse planejamento, aparelhos eletrônicos como tablets, notebooks, chips e auxílios para pagar internet banda larga, foram distribuídos para algumas instituições de ensino. Mas não abrangendo todas as instituições, deixando algumas em carência.

Outrossim, pesquisas mostram que a docência remota fazia com que os profissionais, principalmente de redes públicas, trabalhassem em dobro, ou seja, não estavam *online* apenas em seus horários de aula, quando presencial, e sim após suas cargas horárias, sem receber aumento de salário ou horas extras. Nesse cenário, conforme Cheron (2020), essa nova realidade foi marcada por baixos salários, longas jornadas e a falta de reconhecimento, dificultando a própria educação.

Dessa forma, Paludo demonstra uma intensa precarização do trabalho docente em meio à pandemia do Covid-19. Essa flexibilização da jornada exaustiva se intensifica com as professoras, pois além de passarem por jornadas exaustivas, necessitaram conciliar a sua vida profissional com a vida pessoal.

Segundo Oliveira (2020), as principais responsáveis por atividades ora domésticas ora familiares, são as mulheres. De acordo com uma pesquisa feita em seu artigo, *A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia de covid-19*, diz que, “No Brasil, em 2016, as mulheres dedicam-se aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% de horas a mais do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas)” (OLIVEIRA, 2020, p. 157).

A pandemia apenas escancara os desafios impostos às muitas mulheres mães que precisam trabalhar em jornadas duplas ou triplas. Para estas mulheres responsáveis pela renda familiar, a divisão sexual do trabalho, que já era desigual, tende a se agravar na quarentena (OLIVEIRA, 2020, p. 159).

Carvalho e Serapião (2021) falam em seu artigo “Síndrome de *burnout* em tempos de pandemia” sobre a tensão emocional entre professores universitários nas aulas remotas em Belém do São Francisco- PE, motivo causador de inúmeras mudanças e prejuízos à saúde e bem estar dos professores universitários, apontados principalmente pela pouca habilidade com os aparatos tecnológicos. A síndrome de *Burnout* foi analisada no estudo em questão, a qual os autores definem como “um tipo de estresse ocupacional crônico derivado do esgotamento mental e físico relacionado

ao trabalho, onde o estresse laboral é um fator adoecedor” (CARVALHO; SERAPIÃO, 2021, p. 68).

Lopes (2020) faz menção ao *zoom fatigue*, em uma publicação da revista Veja, chamada “Zoom fatigue: o esgotamento provocado pelo excesso de videoconferências”, definindo o termo como uma fadiga adquirida com o uso de aplicativos de videoconferência, exemplificando o “Zoom”, utilizado em algumas instituições em tempos de isolamento.

Embora tenha sido amplamente utilizada durante a pandemia da COVID-19, a companhia Zoom foi criada há 10 anos, na Califórnia, e trata-se de uma plataforma de comunicação digital que combina videoconferência, reuniões on-line, bate-papo e colaboração móvel em dispositivos como computador ou celular (RODRIGUES; CAPP; NIENOV, 2021, p. 179).

Na revista, ele faz uma crítica às plataformas digitais por conta da quantidade de tempo utilizada na frente da tela, principalmente pelos professores. “A imagem da galeria onde todos os participantes da reunião aparecem desafia a visão central do cérebro, forçando-o a decodificar tantos indivíduos simultaneamente que nada é absorvido de maneira significativa, o que gera tensão — e stress” (LOPES, 2020, *online*).

Nas pesquisas de Carlotto *et al.* (2014) é evidenciado que as mulheres apresentam médias mais elevadas no que tange à exaustão emocional em relação ao ofício, enquanto os homens retratam maiores médias na dimensão de despersonalização. Ademais, questões psicológicas como ansiedade e estresse foram agravadas na pandemia, principalmente pela incapacidade de discernir espaço privado de espaço profissional, em relação à docência. (PALUDO, 2020)

A pandemia trouxe inúmeros desafios para as mulheres, em especial as professoras, pois tiveram que adaptar o tempo do preparo de planos de aulas *online*, o atendimento ao aluno, em tempo integral, além da execução das aulas, tendo que conciliar, no mesmo ambiente, as atividades domésticas, que se aplicam aos cuidados com a casa, os filhos e os seus esposos. Destacamos que essa já é uma realidade da mulher desde a criação do seu papel social de cuidadora do lar e dos filhos, em períodos referentes à Revolução Industrial (SOARES, 2011). Esse papel se amplia conforme evolução do movimento feminista para o qual as mulheres reivindicam novos espaços e papéis sociais para além de cuidados com o lar e a família.

Desse modo, a inserção feminina no espaço de trabalho lhe traz ampliação

dessas jornadas, as pagas e as não pagas e, como isso, a adição de mais responsabilidades para a mulher (HOOKS, 1952). Esse processo histórico, de cuidadora do lar, intensificou-se com o passar dos séculos, acompanhados da romantização do seu papel social. A pandemia do Covid-19 desnudou essa romantização do papel social da mulher, deixando-a à mostra, para que todo o mundo pudesse acompanhar a tripla jornada de trabalho da mulher, ou seja, a estrutura social do patriarcado ficou desnuda a todos.

Conforme achados de Brabo (2005), dentre as profissões existentes, o professorado não tinha sido pensado como carreira para mulheres, porém houve uma “brecha” no sistema que propôs que elas atuassem na educação primária, pois assim, podiam garantir que as atividades domésticas não seriam atrapalhadas por causa da profissão, nem mesmo as impediria de realizarem seus papéis de esposa e mãe.

Oliveira e Luz (2013) também destacam que, no Brasil, esse papel se transformou em uma profissão de grande maioria feminina aos fins do século XIX, sendo os debates sobre o envolvimento das mulheres na rede de ensino baseados na percepção de que essa atividade estava associada à maternidade. Em suma, a relação humana entre discente e docentes, principalmente nos primeiros anos escolares, é composta por uma fase de atenção, cuidados e educação, atitudes estas sempre colocadas como funções das mães ou mulheres dentro dos lares.

No artigo “A composição do tempo social de mulheres professoras em tempos de pandemia”, desenvolvido pelas autoras Pessoa, Moura e Farias (2020), podemos ver que as relações sociais específicas da docência se constituem por interações humanas, que muitas vezes exigem demandas que ultrapassam as barreiras do ambiente de serviço, tornando comum profissionais com tarefas acumuladas que adentram em suas rotinas pessoais. Este processo é ainda mais intensificado na parcela feminina.

Paludo (2020) fala sobre sua trajetória como docente na educação básica, onde primeiramente cita a dimensão espacial, e a necessidade de um local melhor para ministrar suas aulas *online* e o fato de não ter esse lugar por causa da pandemia. Também diz que:

O espaço que antes era de repouso, agora é um espaço de trabalho. O WhatsApp, assim como o Instagram, que antes era de uso particular, agora também são ferramentas de contato profissional, a fim de possibilitar maior interação do professor com o estudante, tirar dúvida, indicar prazos, etc. Sem contar os grupos que demandam

atenção (PALUDO, 2020, p. 49).

Nesse viés, podemos enxergar a realidade das professoras participantes dessa pesquisa, as quais conciliaram jornadas de serviços em mais de uma escola. Para algumas delas, além do excedente de carga horária, causada pela associação da vida profissional escolar junto às tarefas domésticas, pois historicamente o processo de evolução da sociedade patriarcal relegou à mulher um papel secundário, sob o discurso de fragilidade e proteção, a qual já nasce preparada para cuidar dos outros, da casa e do marido, quando casadas. Não podemos esquecer que muitas dessas são “mães solo”, pois os seus companheiros, ao romperem a relação com a mulher, a rompem também com os filhos, deixando apenas para a mãe, cuidadora, o papel de educar sozinha a criança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse é o momento de apreciação dos nossos achados mediante investigação via questionário semiestruturado. Apresentaremos os resultados coletados através da aplicação do questionário investigativo, o qual foi direcionado às mulheres, professoras. A nossa proposição foi entender como se deu o período de ensino remoto na pandemia, momento no qual as professoras precisaram alterar o seu modo de trabalho.

Pudemos aqui clarear algumas reflexões hipotéticas acerca do modelo de ensino remoto que tivemos durante a construção desse projeto. Esse questionário avaliativo constou de 21 questões, sendo aplicado nas duas escolas investigadas, onde obtivemos 16 respostas¹³. Com isso, fizemos perguntas sobre a rede de ensino; se as participantes da pesquisa são concursadas ou temporárias; qual foi a carga horária média que vivenciaram durante esse período; se a secretaria municipal disponibilizou recursos para aulas *online*, quais foram as vantagens e desvantagens enquanto professoras municipais nesse período remoto, entre outras.

Considerando a estrutura do nosso questionário avaliativo, organizamos a nossa análise a partir de cinco categorias as quais agregam algumas perguntas conforme semelhanças do tema. Acompanhe:

- Categoria A - carga horária docente

¹³ Questionário em anexo.

- Categoria B - plataformas de ensino
- Categoria C - equipamentos digitais utilizados e auxílio da secretaria municipal de educação
- Categoria D - vantagens e desvantagens do ensino remoto

A partir do exposto, considerando as categorias totalidade e contradição, presente no materialismo histórico-dialético, daremos início à compreensão do objeto investigado buscando superar as aparências iniciais do modelo de ensino remoto, o que nos permitirá apreender melhor as relações do trabalho docente feminino em meio ao período pandêmico vivenciado por todos, porém sob um formato de maior trabalho para as professoras.

Categoria A - carga horária docente

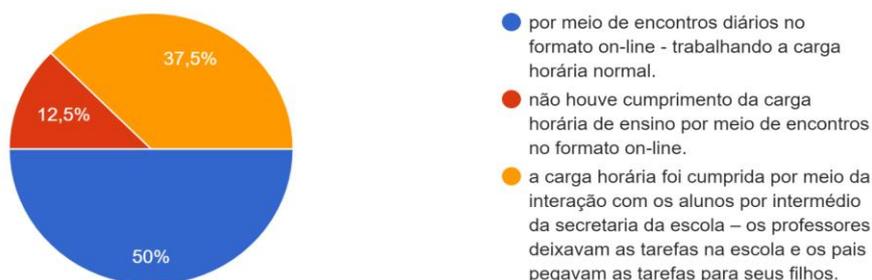
A carga horária docente é um fator de grande intervenção na qualidade do trabalho, pois a partir dessa demanda a qual consiste em preparação, planejamento e execução das aulas, há também processos avaliativos inerentes à aprendizagem dos alunos. Outras tarefas complementares como preenchimento de diários e organização de eventos escolares, também fazem parte dessa dinâmica. Desse modo, a partir das nossas análises, vimos que das 16 professoras participantes da pesquisa, 8 delas são servidoras públicas municipais, as outras 8 professoras são temporárias. Dentre elas, 4 trabalham em outra instituição, e 1 delas trabalha na iniciativa privada. Isso denota que há uma ampliação da jornada de trabalho dentre essas professoras que precisam atuar em mais de uma instituição, o que certamente lhes causou um excedente de atividades, refletindo tanto na qualidade da sua saúde como também na sua atuação docente. Nesse processo de precarização do trabalho docente que vem se intensificando, conforme as políticas públicas de educação são implantadas de modo a atender ao sistema capitalista, o trabalho docente e o processo educacional têm sua qualidade diminuída. Conforme Silva (2020), há um crescente aumento de professores com contratos temporários, embora seja uma atuação prevista na Constituição Federal (1988), a questão problematizadora se refere então à transformação desses contratos como caráter permanente e não emergencial, conforme normatização de proposição.

Podemos observar na questão 11 do questionário, direcionado ao cumprimento

da carga horária do ensino remoto, que a maioria se deu por meio de encontros *online*, e 37,5% responderam ter havido interação com os alunos por intermédio da secretaria da escola, onde havia a distribuição de atividades escolares, as quais eram entregues aos pais dos alunos.

Gráfico 1- Sobre o cumprimento da carga horária das professoras no ensino remoto

11. O cumprimento da minha carga horária de ensino no modelo de trabalho remoto foi
16 respostas

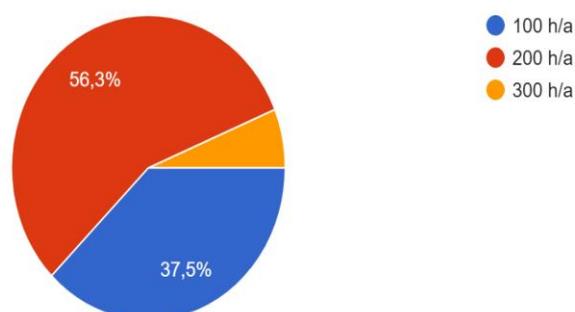


Fonte: Elaborada pelas autoras.

Ademais, na 4ª questão, 8 professoras responderam que trabalhavam por 200 horas, 6 por 100 horas e 1 por 300 horas mensais, de acordo com a 4ª pergunta. Outrossim, 12 das 16 participantes responderam que sua carga horária semanal aumentou. A maioria delas justificou esse fato devido ao uso das redes sociais, para manter contato com seus alunos orientando-os em suas tarefas, como observado nos gráficos 18 e 20.

Gráfico 2- Sobre a carga horária de trabalho no Município

4. Eu trabalho mensalmente
16 respostas

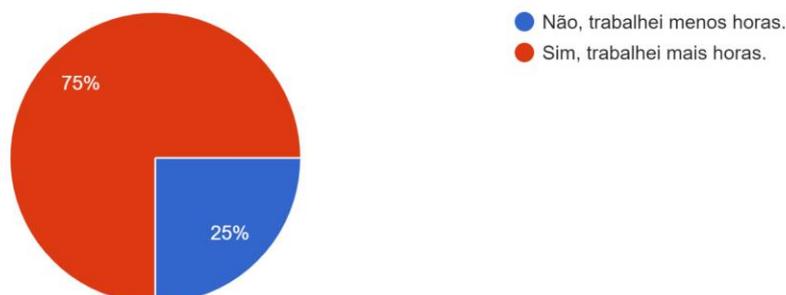


Fonte: Elaborada pelas autoras.

Gráfico 3- Sobre a carga horária semanal de trabalho no ensino remoto

18. A sua carga horária semanal de trabalho aumentou durante o período de ensino remoto?

16 respostas

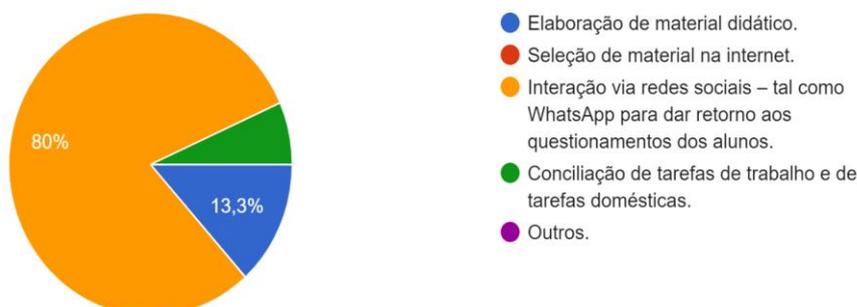


Fonte: Elaborada pelas autoras.

Gráfico 4- Sobre a carga horária semanal de trabalho no ensino remoto

20. Em caso de aumento de carga horária, qual o motivo dessa ampliação de jornada de trabalho?

15 respostas



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Desse modo, de acordo com os gráficos apresentados, percebeu-se uma jornada exaustiva das professoras, pois houve mais trabalho nesse período remoto em relação ao modelo de ensino presencial. As professoras trabalhavam não só em horário de aulas, mas também na organização das atividades docentes, e, ainda assim, houve uma redução salarial, por causa da pandemia.

Conforme Lima e Silveira (2021), ao citar Carvalho (2020), mostram que trabalhadores de setores privados que tinham carteira assinada passaram a receber apenas 90% do habitual salário, tendo 10% da carga reduzida, além disso, os que não tinham carteira assinada recebiam apenas 76% de salário referente à sua jornada. No que se refere à jornada das professoras com contrato de trabalho temporário, o qual

se organiza em diversas categorias, a saber, contrato zero hora, por tempo parcial, por hora, entre outros. Nesse sentido, muitas delas tiveram os seus contratos rompidos ou grande redução de salário devido a sua diminuição na jornada de trabalho, como disse Oliveira (2020).

Categoria B - plataformas de ensino

Considerando o aumento do desemprego no Brasil durante toda a pandemia, atualmente com o marco de 11,9 milhões, IBGE (2022), a categoria docente também esteve e segue nesse dado estatístico. Com isso, Silva (2020) afirma que a profissão docente foi tomada pela plataformização das suas atividades, sendo inserida em novas “dinâmicas de trabalho a distância trazendo profundas mudanças ao seu ofício que passou a ter como ferramentas imprescindíveis os computadores, os smartphones e a rede *web*” (p. 597). Esse mesmo processo ocorreu em nosso *lócus* investigativo, para o qual apresentamos uma plataforma de uso específico da secretaria municipal de educação de Juazeiro do Norte, a “Plataforma Padre Cícero”. A partir dessa discussão, apresentaremos a segunda categoria de análise.

De acordo com as questões 7 e 8, pode-se perceber que dentre as diversas plataformas gratuitas, a mais utilizada foi a Plataforma Padre Cícero, no período remoto. Enquanto 4 disseram que usaram o *Google Meet* e 3 não sabiam informar. A Padre Cícero foi desenvolvida de forma que seus utilizadores tivessem mais acessibilidade, funcionando por meio de aparelhos digitais. De acordo com a SEDUC, mais de 30 mil alunos foram cadastrados nela, em 2020.

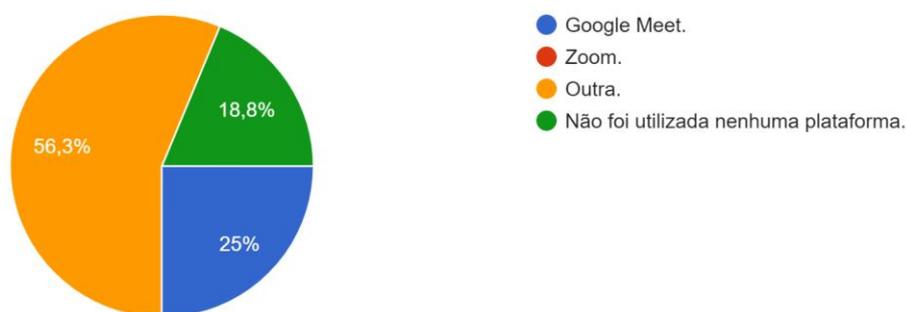
Com o desenvolvimento da plataforma o Município é referência no Estado do Ceará e na Rede Privada de Ensino. A ferramenta auxilia estudantes, pais, professores e a equipe técnica da Seduc, tendo em vista que proporciona maior proximidade com os alunos, permitindo as escolas acompanharem com mais precisão o resultado do trabalho que já vem sendo realizado (BADALO, 2020, *online*).

A implantação de uma plataforma específica é relevante para otimizar o processo de aprendizagem e comunicação entre professores e estudantes, pois nela se poderia estruturar todas as aulas, assim como as possibilidades de visitas constantes e interação entre os inscritos. A problemática desse contexto é a não distribuição de aparelhos eletrônicos e internet a todos os seus usuários, pois, desse modo, a proposição de acesso foi negada, tornando-se uma contradição. Esse dado

será apresentado na discussão referente à Categoria D - auxílio da secretaria municipal de educação. Ressaltamos que a implantação desse modelo de ensino remoto via plataformas digitais é mais uma das interferências do empresariado e organismos internacionais de financiamento da educação. “As coalizões internacionais [...] fizeram eco aos organismos, defendendo que as redes de ensino deveriam manter as atividades letivas por meio do ensino remoto” (COLEMARX, 2020 *apud* Silva, 2021, p. 597). Essa interferência representa o encaminhamento da privatização da educação pública do país. Vejamos as respostas obtidas:

Gráfico 5- Plataformas utilizadas no ensino remoto

7. A plataforma de ensino utilizada pela Secretaria Municipal de Educação foi
16 respostas



Fonte: elaborada pelas autoras.

Gráfico 6- Outras plataformas utilizadas no ensino remoto

8. Se respondeu outra, informe o nome da plataforma.
8 respostas



Fonte: elaborada pelas autoras.

Outro fator que necessita o debate tem relação com a necessidade de formação

para o uso das novas tecnologias de ensino, tendo em vista que os professores foram empurrados, forçosamente, a esse novo modelo de trabalho. Silva (2021) afirma que muitos docentes não tinham familiaridade com esse universo, portanto, esse novo modelo atuou como fator de estresse, gerando angústia num processo que combinou a pressão do trabalho com níveis de ansiedade e depressão decorrentes do período de isolamento social.

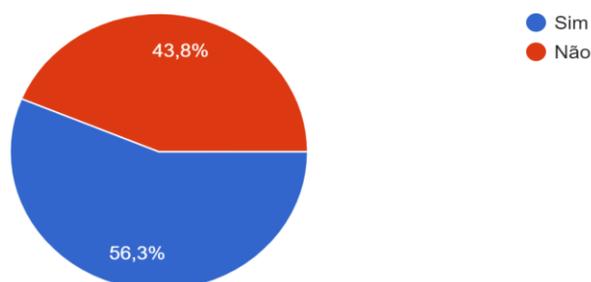
Em outra pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), chamada “Trabalho docente em tempos de pandemia - relatório técnico”, 24,6% dos professores das redes estaduais de ensino não receberam nenhum tipo de formação para o uso de tecnologias digitais. Em redes municipais, esses dados dobram (53,6%) quanto ao nível de preparação para o domínio de novas tecnologias. No artigo também é constatado que apenas 3 a cada 10 professores possuem recursos tecnológicos e preparos necessários para a realização de aulas *online*.

Por esse viés, se tratando da nossa pesquisa, 56,3% das professoras afirmam terem recebido curso de formação em tecnologias digitais, promovidos pela Secretaria Municipal da Educação, enquanto 43,8% negam essa ajuda. O que certamente foi fator de desencadeamento de ansiedade entre os investigados. Esse fato, relaciona-se a algumas conversas informais com as participantes, enquanto conduzíamos a aplicação do questionário.

Gráfico 7- Sobre curso de formação em tecnologias digitais

12. A Secretaria Municipal de Educação promoveu algum curso de formação em tecnologias digitais?

16 respostas



Fonte: elaborada pelas autoras.

Esse dado da pesquisa demonstra uma contradição nas respostas, pois a maioria das investigadas afirma ter recebido essa formação, enquanto um número próximo à maioria responde que “não”. Dessa forma, nos questionamos se essa formação houve, mas não chegando a toda a rede de ensino municipal. Reforçando a informação dada por Silva, 2021, no que tange a privatização do ensino público, pois nada justifica o investimento em uma plataforma de trabalho e a formação para o seu uso não ter chegado a todos os usuários.

Categoria C: equipamentos digitais utilizados e auxílio da secretaria municipal de educação

Ainda, conforme pesquisa da CNTE, em seção sobre o uso de equipamentos para o ensino remoto e rede *web*, 9 a cada 10 professores investigados fazem a utilização de aparelhos de telefones celulares, 76,0% utilizam *notebooks* e 2 a cada 3 participantes possuem internet banda larga. Desses, 24,0% utilizando dados móveis do celular para ministra de suas aulas remotas. Por essa premissa, com a falta de atenção e verbas para comprar aparelhos digitais para todos, os professores tiveram que usar seus próprios recursos, como uso de aparelhos celulares, tablets ou computadores, aquisição de internet e disponibilidade de espaço, além de transformarem suas casas em sala de aula. É esse processo que Silva (2021) acresce ao dado referente à intensificação da precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. Para essa afirmação ele utilizou a pesquisa do ‘Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), desenvolveu a pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia”, na qual foram investigados 15.654 professores das redes públicas da educação básica de todos os estados da federação. Nessa pesquisa foi constatado que “89% dos professores não contavam com nenhuma experiência anterior em educação a distância e que menos de um terço dos respondentes considera fácil ou muito fácil o uso das tecnologias digitais” (GESTRADO/UFMG, 2020 *apud* SILVA, 2021, p. 601).

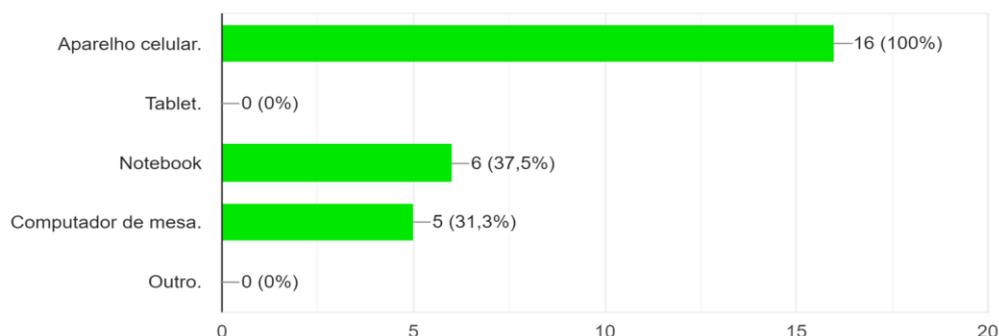
No que se refere ao uso específico de aparelhos eletrônicos como ferramenta de trabalho, a nossa pesquisa apresenta que cem por cento das investigadas usam o aparelho celular, ferramenta pessoal, na realização do seu trabalho. Há também, em menores percentuais, o uso de outros aparelhos. Esse dado demonstra mais um

descaso da Secretaria de Educação, tendo em vista que aparelhos celulares não são o meio mais adequado de trabalho, o que afeta diretamente a saúde mental das professoras, as quais relataram que não houve hora específica de trabalho, tendo em vista que muitos dos alunos só dispunham do aparelho celular dos pais para fazerem as suas tarefas escolares. Esse fato implicou diretamente no envio das tarefas no período noturno, hora em que os pais chegavam em casa dos seus trabalhos. Essa descrição poderá ser observada no gráfico da questão 14.

Gráfico 8- Equipamentos utilizados no ensino remoto

14. Quais dos equipamentos abaixo você utilizou durante o ensino remoto?

16 respostas

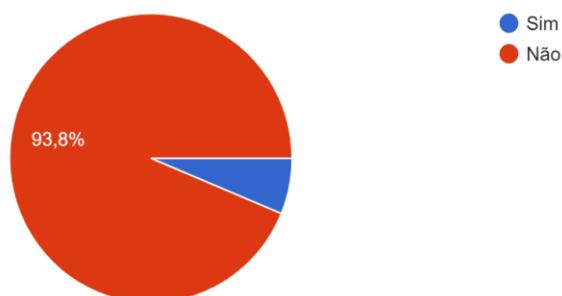


Fonte: elaborada pelas autoras.

Gráfico 9- Sobre equipamentos digitais distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação

15. A Secretaria Municipal de Educação distribuiu aos alunos algum equipamento digital para ser utilizado durante o ensino remoto?

16 respostas



Fonte: elaborada pelas autoras.

Quanto a pergunta relacionada à distribuição de aparelhos eletrônicos aos

alunos, os quais pudessem melhor acompanhar o ensino remoto, é possível ver que 93,8% não tiveram nenhum auxílio da Secretaria de Educação. Esse dado implica diretamente em dois fatores: 1 - precarização do processo ensino-aprendizagem dos alunos; 2 – Aumento da carga horária docente e maior precarização do trabalho docente. Mediante esse dado, conforme o Relatório Técnico, proposto pela GESTRADO/UFMG, o ensino remoto não funciona com qualidade se apenas os professores tiverem acesso à internet e aparelhos eletrônicos. A qualidade do ensino depende da ação do conjunto entre alunos e professores, portanto, torna-se extremamente necessário o acesso dos alunos a esse recurso também. Ainda, conforme o Relatório Técnico, proposto pela GESTRADO/UFMG (2019), no que se refere ao ensino fundamental:

[...] não basta que somente os(as) professores(as) possuam os meios necessários para sua realização, mas é indispensável que os estudantes também. Na visão dos profissionais, 1 a cada 3 estudantes não possui acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das atividades, o que constitui um entrave para a realização do ensino remoto (p. 12).

Os dados apresentados nos fazem perceber como o ensino remoto foi um fator de grande prejuízo educacional em todos os sistemas escolares do país, pois, com exceção das escolas privadas, os alunos da escola pública não tiveram como se dedicar ao seu processo formativo educacional por esse e muitos outros fatores sociais que fazem parte da realidade de estudantes oriundos de uma situação econômica de baixa renda.

Somando a esse dado da realidade dos alunos, houve também um aumento de precarização do trabalho docente sob a perspectiva da “uberização do trabalho”, termo discutido por Antunes (2018). Nessa situação, além de instabilidade e ausência de direitos trabalhistas, Silva (2021, p. 599) apresenta ainda o fato de o trabalhador usar as suas próprias ferramentas de trabalho como meio de executá-lo, o que desonerou o empregador dos custos trabalhistas e somou despesas ao trabalhador docente. A uberização também poderá ser denotada através do monitoramento e o controle, tendo em vista que “[...] há uma relação entre fornecedores de serviço e clientes em que as regras de proteção do consumidor são substituídas por algoritmos e sistemas de classificação (reputação)”, e com isso, os trabalhadores são constantemente monitorados por “gerentes coletivos” (SILVA, 2021, p. 599), classificando-os em bom ou mau prestador de serviço.

Categoria E - vantagens e desvantagens

Na sequência de nossa investigação, fizemos uma pergunta aberta – Questão 21 - para saber, entre o grupo investigado, quais teriam sido as “vantagens e desvantagens” do modelo de ensino remoto. Conforme as respostas apresentadas, a maioria (13) apontou como “desvantajoso” o processo de aprendizagem nesse modo em virtude de algumas características: falta de aparelhos tecnológicos e acesso à internet; uso indevido dos meios remotos sem o acompanhamento dos pais; desinteresse dos alunos; trabalho dobrado, falta de acompanhamento da secretaria e menor aprendizagem dos estudantes. Sobre as “vantagens”, as respostas (6) tinham a ver com: praticidade; único acesso à educação no período de pandemia; estar com os alunos mesmo à distância e, de modo contraditório ao geral, mais tempo para programar as aulas. Outras (3), afirmaram não haver nenhum aspecto positivo.

Por essa premissa, percebemos que o ensino remoto foi desvantajoso para a maioria das educadoras em virtude das causas apresentadas. Ademais, quanto às vantagens, estas estavam relacionadas à possibilidade de haver contato com os alunos, bem como o comodismo de trabalhar em casa, otimizando o tempo de trabalho em casa, se sobrepondo a qualquer outro aspecto do modelo de ensino remoto.

Conforme os dados apresentados, podemos perceber que, felizmente, as professoras têm compreensão de que o modelo de ensino remoto é um fator que desconstrói a educação pública de qualidade, fator que implica diretamente na sua atuação docente, pois em nenhum momento houve uma preocupação real com o aumento da carga horária docente, principalmente por atuarem em casa, somando o trabalho pago ao trabalho não pago (tarefas domésticas). Desse modo, a maioria delas se deu conta dos prejuízos educacionais aos alunos e ao seu trabalho nesses dois últimos anos. Com essa pesquisa, percebemos também que elas não estiveram alheias ao modo como a Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro Norte, assim como muitas outras secretarias do país, não propuseram um ensino remoto que tivesse se adequado às situações socioeconômicas dos alunos, ou ainda, das professoras que atuaram no modelo de ensino remoto. Consideramos, a partir de outras pesquisas analisadas, que houve sim, em todas as instâncias da educação, uma negligência no trato com o ensino e trabalho dos professores. Esse fato só firmou aquilo que Silva (2021) afirmou sobre a precarização e privatização da escola pública

atendendo ao empresariado em parcerias com as políticas públicas educacionais, direcionadas pelos organismos internacionais de financiamento da educação, como o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas questões epidêmicas, pudemos enxergar as relações do ensino remoto e a docência das mulheres. Pesquisas mostraram como se deu a precarização do trabalho docente, principalmente ao se tratar da parcela feminina, a qual professoras tiveram que ser mais flexíveis quanto ao *home office*. Ademais, podemos ver em nossa pesquisa como se deu esse período remoto, no qual elas se queixam das dificuldades e da excessiva carga horária de trabalho, principalmente quando às mulheres estudadas em questão, que são mães.

Logo, em período de pandemia foram promovidas pesquisas sobre a docência remota das professoras, visto que em nosso artigo houve citações de diversos autores, em especial mulheres, as quais falavam sobre como é o excesso da carga horária, como é ser mãe e levar sua vida profissional na sua própria moradia, e em como é trabalhoso ter que adaptar essas situações sozinhas, levando em consideração dados que comprovam que as mulheres trabalham mais que os homens, principalmente quando têm que adaptar o trabalho doméstico com o profissional.

Essas dificuldades, que antes já existiam, na pandemia tornou-se possível observar um agravante aumento do trabalho profissional e a demanda da vida pessoal sobrecarregando os profissionais da área, em especial as mulheres, que antes, mesmo com tarefas exaustivas, tinham uma barreira que dividia os cuidados com a casa e o trabalho escolar, mesmo que por algumas horas, sem levar em conta o trabalho que era levado para casa, que deixou de ser levado para ser totalmente executado, misturando-se a rotina pessoal, na qual tinham que conciliar tudo ao mesmo tempo, sem ter reconhecimento das horas extras.

Além do trabalho e vida exaustivos, ainda tinham que carregar o cansaço emocional de se preocupar com as pessoas ao seu redor que poderiam a qualquer momento contrair a doença, muitos tiveram que passar pela doença sem o devido afastamento do trabalho, cuidar de parentes nessa condição e em muitos casos enfrentar o luto da perda de um ente e de pessoas próximas; não tinham tempo

suficiente para viver o luto, pois a jornada não para, e as mulheres carregam o fardo de serem profissionais, esposas, mães e donas de casa.

O trabalho docente, além de não ter o reconhecimento da sua importância perante o Estado, é ainda mal remunerado, pois o salário não faz jus à carga horária excessiva trabalhada, já que muitas das vezes a execução das tarefas profissionais perpassa o ambiente de trabalho e adentra na vida pessoal, seja no contato com o aluno por redes sociais ou plataformas de comunicação para tirar dúvidas, seja na elaboração, correção de provas e atividades fora dos planejamentos de aulas. É levado em consideração apenas o trabalho feito dentro das redes de ensino, as horas extras muitas das vezes exaustivas não são remuneradas.

Durante a pandemia, essa situação se apresenta de forma atenuada quando o trabalho em casa se mistura com a vida pessoal, não sendo possível executar apenas as horas remuneradas, a baixa salarial piora ainda mais a situação, pois se antes a remuneração já não condizia com a carga horária, nesse período é possível notar de forma clara e óbvia o desserviço com o profissional da área.

REFERÊNCIAS

ARRAES, C. T.; PESSOA, A. R. R.; MOURA, M. M. M. Trabalho e tempo livre: o espaço dedicado ao lazer no cotidiano do trabalhador terceirizado. **EFDeportes**, Vol. 23 Núm. 248, (2019).

BRAGA NETO, Euclides. Ser professor hoje é desafiar a barbárie. **Casadevideo247**, Goiânia, 16 de outubro de 2020. Disponível em: <https://acasadevideo.com/ser-professor-hoje-e-desafiar-a-barbarie-por-euclides-braga-neto/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CARVALHO, T. D. O. A.; SERAPIÃO, L. B. F. A. Síndrome de Burnout em tempos de pandemia: a tensão emocional em professores universitários nas aulas remotas em Belém do São Francisco-Pe. **Revista Psicoatualidades**, 1(1), 67-81, 2021.

GESTRADO/UFMG. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalho docente em tempos de pandemia. **Relatório técnico**, 2020.

HOOKS, B. **O feminismo é para todos**: políticas arrebatadoras. 17. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

IBGE. **Desemprego**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 01 jul. 2022.

LOPES, A. Zoom fatigue: o esgotamento provocado pelo excesso de videoconferências. **Veja**, edição nº 2687, 15 de maio de 2020. Disponível em:

<https://veja.abril.com.br/tecnologia/zoom-fatigue-o-esgotamento-provocado-pelo-excesso-de-videoconferencias/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

PEREIRA, M. D.; OLIVEIRA, L. C.; COSTA, C. F. T.; BEZERRA, C. M. O.; P SANTOS, C. K. A.; DANTAS, E. H. M. The COVID-19 pandemic, social isolation, consequences on mental health and coping strategies: an integrative review. **Research, Society and Development**, 9(7): 1-35, e652974548, 2020.

PESSOA, A. R. R.; MOURA, M. M. M.; DE FARIAS, I. M. S. A composição do tempo social de mulheres professoras durante a pandemia. **LICERE- Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, 24(1), 161-194, 2021.

PLATAFORMA de ensino à distância de Juazeiro do Norte já tem mais de 31 mil alunos cadastrados. BADALO. [Notícia], 19 de maio de 2020.

SILVA, A, M, D. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. 5, nº 09, p. 587-610, jul.-dez./2020.

SILVA, R. M.; O. D SITJA, L. M. Q. Narrativas de professoras sobre a pandemia e a educação: um olhar hermenêutico-fenomenológico das experiências docentes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1649-1663, Edição Especial, 2020.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. 2. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOTERO, E; COUTINHO, B. Memes, tecnologias e educação: 'conversas' com professoras em tempos de pandemia. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro v. 4 n.2 p. 67 Maio/Ago 2020 ISSN 2594-9004.

Capítulo 12
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: O DIREITO
À EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA
Abraão Danziger de Matos

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: O DIREITO À EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Abraão Danziger de Matos

Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU -Absoulute Christian University. E-mail: estudantegc@gmail.com.

RESUMO: A política pública no campo da educação consiste em planos ou ações na esfera de governo que contribuem para a efetivação dos direitos consagrados na Constituição Federal, tendo como um de seus objetivos implementar medidas para garantir o acesso à educação para todos os cidadãos. Eles contêm equipamentos para garantir educação para todos, bem como meios para avaliar e ajudar a melhorar a qualidade da educação no país. A partir dessa definição de políticas públicas de educação, é necessário avaliar criticamente em que medida essas políticas estão sendo implementadas, ou seja, se estão de fato concretizadas, no que diz respeito ao direito à educação. Portanto, podemos perguntar se o Brasil tem uma política pública de educação que teoricamente garanta aos cidadãos, especialmente aqueles da educação básica, o acesso à educação de qualidade, tendo em vista as disposições e garantias constitucionais, bem como demais legislações inerentes ao assunto em tela. Para tanto, propomos discutir a trajetória histórica da legislação brasileira e algumas tendências contemporâneas da política educacional. Para o presente estudo, a metodologia adotada foi de revisão bibliográfica sobre as questões de políticas públicas que impactam na educação e pesquisas nas bases governamentais. Com o presente estudo foi possível concluir que por mais que existam diversas políticas públicas em território nacional, muitos brasileiros não possuem acesso à educação e a linha traçada pelo capitalismo está cada vez mais nítida com relação às diferenças sociais, deixando-se de efetivar um direito previsto constitucionalmente.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Políticas Públicas. Sociedade.

ABSTRACT: Public policy in the field of education consists of plans or actions in the sphere of government that contribute to the realization of the rights enshrined in the Federal Constitution, having as one of its objectives to implement measures to guarantee access to education for all citizens. They contain equipment to ensure education for all, as well as means to assess and help improve the quality of education in the country. Based on this definition of public education policies, it is necessary to critically assess the extent to which these policies are being implemented, that is, if they are in fact implemented, with regard to the right to education. Therefore, we can ask whether Brazil has a public education policy that theoretically guarantees citizens, especially those in basic education, access to quality education, in view of the constitutional provisions and guarantees, as well as other legislation inherent to the subject in question. To this end, we propose to discuss the historical trajectory of Brazilian legislation and some contemporary trends in educational policy. For the

present study, the methodology adopted was a literature review on public policy issues that impact education and research in government bases. With the present study it was possible to conclude that even though there are several public policies in the national territory, many Brazilians do not have access to education and the line drawn by capitalism is increasingly clear in relation to social differences, failing to implement a right constitutionally provided for.

KEYWORDS: Education. Public policy. Society.

INTRODUÇÃO

Em nosso país, as desigualdades causadas pela segregação educacional ainda existem e se manifestam como difamações. No entanto, nem sempre responsabiliza legisladores, formuladores de políticas ou responsáveis por sua implementação, pois a responsabilidade pelo fracasso educacional de alunos em classes desfavorecidas geralmente recai sobre eles e suas famílias. (AKKARI, 2001). Entre outros problemas, a mácula da desigualdade decorre da configuração que o Estado adotou na política educacional desde a época imperial e continua até hoje, apesar dos avanços no combate à desigualdade.

Segundo ARAÚJO, (2011), ainda não temos um sistema nacional de educação no Brasil do século XXI, dadas as enormes disparidades entre estados e regiões. Embora a pesquisa apresentada pelo país garanta o acesso universal à educação básica, a realidade mostra que o Brasil apresenta taxas de matrícula mais baixas e pior qualidade em relação a outros países, incluindo a América Latina. Esta realidade está em completa contradição com o previsto na legislação sobre o direito à educação.

Ver a educação como uma obrigação moral para o progresso social requer uma compreensão estatal da educação para que a compreensão da educação se torne um mecanismo de direitos sociais que repercute como um dos elementos da providência da igualdade social. No entanto, foi somente no século XX que o conceito de educação foi entendido como um mecanismo para alcançar a igualdade econômica e social e, portanto, como uma ferramenta para a aquisição de bens culturais, sociais e econômicos, dependendo das contingências. (PIRES, 2019).

Embora os direitos sociais garantidos pelas políticas públicas geradas pelo Estado tenham começado muito tarde - em 1834, quando o Império promulgou a Constituição Política do Império brasileiro que oferecia educação pública gratuita. (RIBEIRO, 1993). As reformas administrativas alteraram a constituição para deixar a

responsabilidade do ensino primário para as províncias e, além de restringir a afluência de todos os alunos potenciais, os direitos foram estendidos apenas ao ensino primário, o que, como resultado, não levou a resultados satisfatórios, principalmente devido à precariedade das condições socioeconômicas da maioria da população e das próprias províncias. (RIBEIRO, 1993).

Segundo RIBEIRO, (1993), em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública; em 1931, as reformas de Francisco Campos, organizadas pelo então ministro, deram à educação um caráter nacional. No entanto, foi em 1932 que a educação deu um salto qualitativo sob a direção de intelectuais como Anísio Teixeira e outros que assinaram a Declaração dos Pioneiros da Educação Nova, porque queriam um método que ajudasse a melhorar o processo educacional. Nesse documento, seus criadores reivindicavam o direito de criar um sistema nacional de educação. Mais tarde, na Carta Constitucional de 1934, podemos observar inovações relacionadas às constituições anteriores, que tinham um capítulo inteiro dedicado à educação. O escopo do mandato da União foi ampliado para desenvolver diretrizes para a educação nacional, bem como para desenvolver e implementar planos nacionais de educação em todo o país. (RIBEIRO, 1993).

Pode-se dizer que as emendas de 1969 à legislação federal de 1934, que em nível constitucional reconheciam a educação como um direito de todos e uma obrigação do Estado, concretizaram e definiram o direito à educação em lei. Com a crise financeira do início da década de 1930 e o declínio do modelo de Estado liberal brasileiro, que exigia a inclusão das massas trabalhadoras e da classe média urbana no sistema político, com o objetivo de transformar uma economia tipicamente agrícola em industrial, foi uma grande mudança no cenário educacional. (RIBEIRO, 1993).

A partir de 1940, a atenção à educação começou a tomar conta do espaço mundial, desencadeando a chamada revolução social. No entanto, com a rápida e selvagem ascensão do capitalismo em todo o mundo, o neoliberalismo assumiu o controle da economia, dando origem a uma nova forma de educação redefinida a partir da lógica de mercado, por meio da apresentação de metas, propósitos, produtos e resultados. economia. (RIBEIRO, 1993).

Esse modo de controle se expressa por meio de novos balizadores regulatórios das atuais políticas educacionais, como o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE); o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); o Teste Brasileiro; o Exame do Ensino Médio

(Enem), todas grandes provas padronizadas.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Uma política pública de educação é um plano ou ação desenvolvida por um governo para implementar medidas para garantir o acesso à educação para todos os cidadãos. (PIANA, 2009). Além de garantir educação para todos, avaliar e contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país é função das políticas públicas. A política pública de educação está vinculada a todas as medidas e decisões tomadas pelo governo em relação ao ensino e à educação no país, e também são propostas, pesquisadas e formuladas de acordo com as leis votadas pelos parlamentares em cada área de governo: federal, estadual e municipal. (PIANA, 2009).

Alguns dos programas educacionais existentes na sociedade brasileira, consistem em: Programa Brasil Alfabetizado; Educação para Jovens e Adultos – EJA; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC; Programa Universidade para Todos – PROUNI; MEIOTEC; Programa Escola Acessível; Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND; Programa Caminho da Escola; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB; Educação em Prisões e Programa Brasil Profissionalizado; No entanto, apesar das diversas políticas públicas existentes, ainda assim há muitas crianças e adultos sem acesso à educação.

A lei em si não possui caráter absoluto como promoção da efetivação necessária para a realização dos direitos, embora ela devesse ser suficiente. Em outras palavras, a materialização dos direitos subjetivos depende da disponibilidade de recursos para a efetivação desses direitos. Essa foto revela o contínuo descaso do Brasil com a educação, o que nos leva a concordar com a ideia da inscrição de que nenhuma lei pode se manifestar se não for criada de boa fé. (PIANA, 2009).

A busca pelo conhecimento é fundamental para o desenvolvimento humano. A importância da educação na pessoa e na sua vida está claramente refletida nas mais diversas áreas da vida cotidiana: como se conectar, digerir informações, processar emoções, desenvolver empatia com os outros e tomar decisões racionais, desenvolver a consciência crítica e até mesmo obter satisfação pessoal e profissional. Portanto, a primeira etapa da educação se dá por meio da educação infantil, que é a primeira etapa do desenvolvimento da criança. (PIRES, 2019).

Com o advento do capitalismo, os processos de trabalho se organizaram e conseguiram aumentar a produtividade, reduzir custos e consolidar o sistema de acumulação de capital. Embora a forma de organização da produção tenha mudado ao longo do tempo, o objetivo sempre foi adequar a tecnologia, as formas de organização do trabalho e as exigências de qualificação do trabalhador ao processo de valorização do capital. (PIRES, 2019). Para que um método de produção seja bem-sucedido, é necessário desenvolver perfis de trabalhadores adequados à atividade. Dessa forma, a escola se adapta às exigências do mundo do trabalho, organizando o trabalho docente de forma estritamente hierárquica e focada para garantir a disciplina necessária à vida social e produtiva. (PIANA, 2009).

A educação infantil é o primeiro contato da criança com a escola, e é responsabilidade do Estado proporcionar essa educação. (PIRES, 2019). Desta forma, a educação é conducente ao desenvolvimento integral de cada indivíduo física, mental, intelectual e socialmente. Portanto, a educação deve ser considerada como um fator muito importante no crescimento e desenvolvimento intelectual das crianças.

Segundo Ioschpe, (2008),

A única maneira de produzir uma mudança efetiva na educação é através da revolução social, e acreditar que o esforço individual de um professor ou diretor pode fazer qualquer diferença diante de forças sociais e históricas tão poderosas já seria uma rendição ao espírito atomista, ilusório, que é a marca do capitalismo. A falência intelectual pavimentou o caminho do conformismo e cinismo de cada um.

Na questão educacional, o capitalismo afeta com abrangência e utiliza-se de suas ideologias para os rumos educacionais onde a cultura do mercado, de comprar e consumir, se faz valer cada vez mais. Isso acontece não somente com o dinheiro ou bens materiais, que ficam nas mãos de poucos, mas também o conhecimento e as tecnologias.

Dessa forma, a sociedade é levada a acreditar que o sistema capitalista em que vivemos, é uma condição natural e necessária em que apenas uma minoria deve gozar de muitos privilégios, e que os demais somente poderão ter acesso a isso desde que possuam condições para comprar os serviços. Segundo Gentili (1996), a falta de políticas públicas nos campos educacionais, faz com que o capitalismo transfira a educação para a esfera mercadológica, ou seja, consumem aqueles que podem pagar por ela.

Neste sentido, cabe aos gestores escolares buscarem meios de ampliar a

participação dos pais através da conscientização de nossas crianças e adolescentes, trabalhando temas em que possam ser discutidas questões capazes de formar cidadãos críticos capazes de perceber e modificar a realidade a sua volta. Isso não representa uma tarefa fácil, pois o poder está presente no âmbito educacional, por isso a educação é moldada de acordo com os interesses da classe dirigente da economia.

Segundo Paulo Freire (2000), não deveria ter uma educação que qualifica o homem somente para o mercado, mas também uma educação que humanize o sujeito tornando-o um cidadão que seja crítico-reflexivo e que atue na sociedade. O autor afirma ainda, que a educação sozinha não forma o cidadão ela é limitada, não contribuindo desta forma para a formação do sujeito ético e preparado também para com seu próximo conviver.

Contudo, ao aprofundar um pouco mais estas considerações iniciais iremos trazer à tona concepções que perpassam a educação sobre a esfera do Estado capitalista onde suas relações formam uma trama no campo das políticas públicas, onde as ideologias afloram. O Estado democrático de direito tenta de alguma forma, atender as demandas que são oriundas da sociedade civil, onde as ideologias que estão em lócus se apresentam como antagonistas e nesta arena, interesses conflituosos visam à busca pelos seus objetivos.

Temos diante mão uma alternância no poder que determina qual concepção estará em predominância a uma concepção de esquerda ou direita. Deste modo, o que se pode evidenciar é que de certa forma, o discurso de uma sociedade justa e mais igualitária, esbarra na questão central uma ação distributiva e redistributiva. Contudo, ao olharmos para o Estado percebermos como ele age aos conclames da sociedade.

Conforme assevera Santos (2020), desde que o neoliberalismo foi se impondo como versão dominante do capitalismo o mundo tem vivenciado um permanente estado de crise; onde a educação e doutrinação, o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado são os principais modos de dominação ao nível dos Estados. Nesse sentido, a pandemia, ainda segundo o autor anteriormente referenciado, veio apenas agravar a crise que a população tem vindo a ser sujeita. Esse movimento sistemático de olhar para as crises, postas na contemporaneidade, faz desencadear o que o que Santos (2020, p. 10) chamou de “[...] claridade pandêmica”, que é quando um aspecto dessa crise faz emergir outros problemas, como os relacionados à sociedade civil, ao

Estado e as políticas públicas, por exemplo. É esse, ainda segundo o autor, um momento catalisador de mudanças sociais.

De acordo com Fernandes (2007), “políticas públicas se manifestam através de duas dimensões que se complementam entre si que é o administrativo técnico e a aspecto político.” Dentro desta ótica, pensar políticas públicas pela sua definição nos remete a refletir os conceitos que se prega a escola democrática, que são aqueles de certa forma se caracterizam por uma ação participativa e uma educação socialmente produtiva.

Nesse contexto, as políticas públicas são extremamente importantes, pois caberá à mesma despertar o gesto pela liberdade de espírito, a vontade de intervir frente aos problemas de uma forma geral. Entretanto, através deste respeito as políticas públicas a partir do chão da escola têm uma importância tamanha, que ela por si só a partir de sua reflexão, como antes mencionamos, poderá fazer emergir pessoas capazes de serem agentes transformadores, participativos, capazes de modificar sua realidade. Vale destacar que “políticas públicas se faz vivendo-se os processos sociais.”

Em suma, no que se refere à educação como bem público, está implícito um serviço público diferente dos bens públicos e que toca o coletivo. Como bem público, a educação exige que o sujeito goze de custo zero e deve ser estendida a todos que dela necessitem.

De acordo com Araujo e Cassini (2017), o conceito de educação como bem público que tem como premissa a proteção e segurança de direitos, se focarmos na polêmica questão da educação como serviço público subjetivo e bem público será ignorado. O risco de possíveis retrocessos na história da luta pela defesa de uma escola única. Portanto, é urgente a pesquisa teórica que estabeleça interfaces com outros campos do conhecimento e evite a disseminação da disseminação de ideias, ao invés de tornar a educação embotada, fortalecendo a educação como um direito público subjetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das presentes abordagens trazidos pelo estudo, notou-se que a educação é um direito constitucional garantido a todos os brasileiros, sem distinção.

No entanto, apesar de um direito previsto da Constituição Federal do Brasil, a mera disposição do artigo não é suficiente para a efetivação do dispositivo legal. Inúmeros são os programas existentes para promover a inclusão da educação a sociedade brasileira, no entanto, o acesso a ela ainda é restrito.

Uma educação de qualidade está longe de ser acessível a todos os brasileiros que convivem com uma sociedade capitalista, não devendo o aluno ser tratado como um produto ou número perante a sociedade. Para basilar essa mudança, é preciso dar voz aos educadores que lideram essa luta cotidiana, em vez de marginalizá-los como meros trabalhadores assalariados: é preciso formar os cidadãos do futuro. Como força de trabalho do mercado, é preciso antes de tudo fazer da educação uma ação política e transformadora, ao invés de uma indústria que restringe a sala de aula e os alunos a linhas de produção e produtos, respectivamente, porque os alunos não são objetos, mas sujeitos de história.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI. A.J. **Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xbLfgctXZkHmbGd8YBMkrdp/?lang=pt>. Acesso em 02 de junho de 2022.

FERNANDES. A. S. **Políticas Públicas: Definição evolução e o caso brasileiro na política social**. IN DANTAS, Humberto e JUNIOR, José Paulo M. (orgs). **Introdução à política brasileira**, São Paulo. Paulus. 2007.

FILHO. V. F. S. **POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS IMPACTOS NA SOCIEDADE**. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencias-sociais/politicas-publicas-impactos-na-sociedade>. Acesso em 16/4/22.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa**. 15ª ed. São Paulo: editora Paz e terra, 2000.

GENTILLI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) escola S.A – **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: editora CNTE, 1996.

PIANA. M. C. **As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização**. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2022.

PIRES. R. R. C. **Implementando Desigualdades. Reprodução de Desigualdades**

na Implementação de Políticas Públicas. Disponível em:

http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9323/1/Implementando%20desigualdades_reprodu%C3%A7%C3%A3o%20de%20desigualdades%20na%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf. Acesso em 02 de junho de 2022.

RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?lang=pt>. Acesso em 02 de junho de 2022.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

Capítulo 13
REFORMAS EDUCACIONAIS, ESTREITAMENTO
CURRICULAR E PANDEMIA COVID-19: AS OCPC NO
CENTRO DO DEBATE

Sirneto Vicente da Silva
Antonio Marcos da Rocha Carvalho
Lúcia Helena de Brito

REFORMAS EDUCACIONAIS, ESTREITAMENTO CURRICULAR E PANDEMIA COVID-19: AS OCPC NO CENTRO DO DEBATE¹⁴

Sirneto Vicente da Silva

Professor da Educação Básica; Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC); E-mail: sirnetodh@gmail.com.

Antonio Marcos da Rocha Carvalho

Professor da Educação Básica; Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE); E-mail: marcosrochahc182@gmail.com.

Lúcia Helena de Brito

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE); Doutora em Sociologia (UFC); E-mail: lhelena.brito@uece.br.

RESUMO: No início de 2020 o mundo foi atingido por uma crise sanitária a qual agudizou a crise econômica em curso há décadas. Visando evitar a contaminação em massa, os governos implementaram ações como o fechamento de instituições que pudessem aglomerar pessoas e determinou o isolamento social. Nesse quadro, as escolas deram continuidade às aulas em formato remoto, sob a orientação do uso de tecnologias de informação e comunicação. No Ceará, observou-se a implementação das Orientações Curriculares Prioritárias, as quais tinham como objetivo a continuidade do ensino das competências e habilidades nas escolas públicas, para responder a uma formação humana precarizada exigida pelo capital, o qual demanda trabalhadores que dominem, minimamente, a leitura, a escrita e o cálculo. Este estudo objetiva analisar o estreitamento curricular como fenômeno que ocorre na educação básica brasileira e que vem influenciando, sobremaneira, o estado do Ceará. Para tanto, toma o materialismo histórico-dialético como método de análise, através do qual podemos desvelar a realidade para além das aparências. Quanto aos procedimentos

¹⁴ Este texto foi apresentado e publicado, inicialmente, como resumo expandido nos Anais do II Simpósio on-line de Educação: Educação, resistência e novos paradigmas: diálogos e possibilidades, Ipangaçu, RN: IFRN, 2021, ISBN 978-65-86293-74-6. O evento ocorreu virtualmente entre 7 a 9 de abril de 2021. Para publicação nesta coletânea ampliamos as discussões acerca da categoria estreitamento curricular, objeto deste estudo.

metodológicos, utiliza-se de pesquisa bibliográfica a partir dos estudos de Marx e Engels (2007), Marx (2017), Saviani (1991), Alves (2011), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Miguel Arroyo (2013), Tomaz Tadeu (2005), Freitas (2018), dentre outros; e de pesquisa documental mediante a análise das Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC). O estudo demonstra que a implementação de tais Orientações Curriculares reforçam o fenômeno do estreitamento curricular que vem ocorrendo desde a década de 1990 com a criação dos sistemas de avaliação padronizada e que vem tomando maiores proporções ao longo dos anos; demonstra ainda, que tal estreitamento curricular configura-se como parte de um projeto político e econômico da classe dona dos meios de produção para os trabalhadores e seus filhos, através da formulação de documentos oficiais para a educação brasileira.

Palavras-chave: Reformas Educacionais. Estreitamento Curricular. Pandemia Covid-19. OCPC.

Abstract

In the early 2020's, the world was struck with a worldwide sanitary crisis, which made the economic one already in course even worse. In the attempt of avoiding mass contamination, governments around the globe implemented actions such as the temporary closing of the institutions to avoid infection among people and established social distancing. In this scenario, schools maintained classes in a remote format under the orientation of the use of technology of information and communication. In Ceará was observed the Implementation of Priority Curriculum Guidance (IPCG), which aimed to carry on the teachings of the competences and skills in public schools as a response to a poor human formation required by the capital that demand the workers to at least dominate reading, writing and calculation. This study aims to analyze the curriculum narrowing as a phenomenon that occurs in Brazilian basic education and that has very much affected the State of Ceará. For this purpose, we take historical-dialectical materialism as a method of analysis through which we can unfold reality beyond appearances. Regarding the methodological procedures, we utilize the bibliographical survey from authors such as Marx and Engels (2007), Saviani (1991), Alves (2011), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Miguel Arroyo (2013), Tomaz Tadeu (2005), Freitas (2018), among others; and documental survey by the analysis of Ceara Priority Curriculum Guidances (CPCG). The study shows that the implementation of such Curriculum Guidances strengthen the phenomenon of the curriculum narrowing that has been occurring since the 1990's with the creation of the standard evaluation systems and that has been amounting to bigger proportions over the years; also shows that such curriculum guidance is set to be part of a political and economical project of a dominant class that owns the means of production to workers and their children through a formulation of official documents for Brazilian education.

Keywords: Educational Reforms. Curriculum Narrowing. Covid-19 Pandemics. OCPC.

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas percebemos que as orientações do Estado acerca do currículo escolar estão voltadas para que as aulas contemplem,

principalmente, as competências e habilidades cobradas nas avaliações padronizadas. O interesse do Estado pelo ensino de competências e habilidades remonta a década de 1990, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (1990). O marco desse evento foi a proposição de reformas no aparelho administrativo dos países presentes na reunião, sobretudo, para os denominados subdesenvolvidos, como por exemplo o Brasil. Essas reformas foram orientadas por organismos multilaterais, em destaque para o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

O argumento utilizado por esses organismos multilaterais, era de que havia uma necessidade urgente de proporcionar o desenvolvimento econômico e social, tomando a educação como propulsora desse desenvolvimento a partir da formação para o mercado de trabalho. Como parte da reforma educacional, foi introduzida a gestão empresarial e com ela os conceitos de competência e habilidade. Nesse quadro, as políticas públicas educacionais ganharam investimentos, uma vez que o Estado tinha como objetivo implementar currículos pautados no ensino de competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho. Para tanto, além da criação de sistemas de avaliação da educação básica pelos governos das diferentes esferas, como meio de controlar e direcionar o trabalho docente com o currículo, vários documentos oficiais foram editados nos últimos anos definindo as competências e habilidades que devem ser ensinadas na educação básica. Cronologicamente, citamos: LDB 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em nível nacional, e Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC)¹⁵, em nível estadual. Diante desse cenário, surgem vários questionamentos: a quem serve esse currículo? Quem são os reformadores? Qual o papel dos documentos normativos na formação humana dos estudantes e professores? Partimos das hipóteses de que o estreitamento curricular faz parte de um viés mercadológico da educação como parte de um projeto político e econômico da classe dominante que há anos vem formulando os documentos oficiais que regem a educação brasileira; como também de que há um projeto dominante de formação

¹⁵ As OCPC surgem no contexto da crise sanitária do novo coronavírus Covid-19. Devido ao fechamento das escolas para conter a disseminação do vírus, as aulas passaram a acontecer de forma remota, no entanto, diante do agravante na aprendizagem dos alunos, a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) passou a priorizar o currículo mínimo, este focado nas avaliações de larga escala, através das OCPC.

humana destinada à classe trabalhadora, sob os interesses do capital.

Nossa pesquisa tem como objetivo analisar o estreitamento curricular como fenômeno que ocorre na educação básica brasileira e que vem influenciando, sobremaneira, o estado do Ceará. Este estudo justifica-se pela necessidade de uma análise da realidade concreta, pois, enquanto professores, percebemos que a educação básica sofre o estreitamento curricular, através dos documentos norteadores da ação docente, os quais determinam as habilidades e competências que devem ser ensinadas aos estudantes, como aprendizagens básicas necessárias exigidas por determinados empregos no mercado de trabalho.

O método a ser utilizado nessa pesquisa é o materialismo histórico-dialético partindo-se da compreensão de que o método de análise está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida, funcionando como mediador no processo de compreensão da estruturação, desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (MARX; ENGELS, 2007). No tocante aos procedimentos metodológicos serão utilizados dois métodos de investigação: a pesquisa bibliográfica fundamentada em teóricos que realizaram um estudo histórico-econômico-sociológico sobre as categorias currículo, políticas públicas, mercado de trabalho, formação humana e capital, a partir de um estudo crítico das nossas categorias de análises e a sociedade capitalista; e a documental que utiliza técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos permitindo acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social.

Para tanto, apoiamo-nos em autores como Marx e Engels (2007), Saviani (1991), Alves (2011), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Miguel Arroyo (2013), Tomaz Tadeu (2005), Freitas (2018), dentre outros; e na análise das Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC).

Este artigo está dividido em duas seções principais, quais sejam: na primeira discutimos sobre o cenário social em que ocorrem as reformas educacionais com o intuito de proporcionarmos uma visão acerca de como vem sendo proposto, pelo Estado, o currículo escolar no contexto das reformas educacionais, principalmente, a partir da década de 1990; na segunda seção, analisamos o estreitamento curricular mediante as reformas educacionais implantadas nas escolas brasileiras, e apresentamos como esse fenômeno se materializou no estado do Ceará no período da pandemia Covid-19, com a implementação das Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC), a qual evidencia as competências e habilidades que

são cobradas pelos sistemas de avaliação padronizada, a exemplo do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O CENÁRIO SOCIAL DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

A educação passou a ser prioridade para o desenvolvimento social e crescimento econômico, sobretudo a partir da década de 1990, após a Conferência de Jomtien, coordenada por organismos multilaterais que orientaram reformas ocorridas no Aparelho Administrativo do Estado brasileiro, introduzindo o gerencialismo empresarial (SHIROMA *et al*, 2011). Nesse quadro, a defesa de uma educação básica ganhou mais força e tornou-se marca dos documentos e discursos oficiais. A LDB 9.394/1996 (BRASIL, 2017b), por exemplo, em seu artigo 9º anuncia como função do Estado o estabelecimento de competências e diretrizes que devem orientar os currículos e os conteúdos mínimos como meio de assegurar a formação básica comum; enquanto no artigo 26, normatiza a necessidade de uma base curricular comum para o ensino fundamental e médio.

No ano de 1997, o Estado editou o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como um currículo comum para o ensino fundamental da educação básica, materializando o que prescrevia a LDB 9,394/1996 e já recomendado pela Constituição Federal de 1988, no artigo 210, sobre a definição de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, visando assegurar formação básica (BRASIL, 2017a). Além do currículo comum, composto por conteúdos mínimos, tanto a CF/1988 como a LDB 9.394/1996 propõem a criação de um sistema nacional de avaliação para regular o ensino.

Notemos que há uma estreita relação entre as categorias educação básica, conteúdos mínimos e sistema de avaliação do rendimento escolar, que aparecem nos documentos oficiais. De acordo com Silva (2018, p. 87), a educação “[...] é básica porque assegura que um determinado grupo escolhido na sociedade tenha uma formação mínima [...]”, e também porque esse grupo – a classe que acessa a escola pública – participa de uma formação básica restrita à leitura, escrita e ao cálculo. Soma-se a isso a regulação do Estado através da aplicação de avaliações padronizadas que são moldadas a partir de matrizes referenciais que definem as competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas nos estudantes, tomando

como centro disciplinas básicas: português e matemática, ao passo que além de excluírem grande parte de conteúdos das disciplinas avaliadas, excluem também as demais disciplinas do currículo. Logo, a educação básica, nos moldes do Estado reforça um projeto de mercado que vem sendo implementado pelo sistema capitalista, que tem como objetivo a formação de mão de obra na forma de competências e habilidades para o século XXI, as quais são a matéria-prima das bases nacionais curriculares (FREITAS, 2018; SHIROMA *et al*, 2011).

Nessa esteira, Freitas (2018, p. 82-83) argumenta que quando o currículo se restringe a disciplinas básicas, são feitas duas reduções: uma é “[...] o foco do que se considera uma ‘boa educação’ para o que se considera uma ‘boa aprendizagem’ [...]”. A outra é a qualidade da aprendizagem que passa a ser medida pelas médias de desempenho nas avaliações padronizadas. Tal situação é reafirmada com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 2017, que se apresenta como documento norteador da ação docente para o ensino de competências e habilidades mensuradas pelos sistemas de avaliação. Destarte, reforçando uma formação básica para os indivíduos que estudam em escolas públicas, confluindo para o estreitamento curricular que vem sendo materializado, com as reformas educacionais em curso no Brasil.

MATERIALIZAÇÃO DO ESTREITAMENTO CURRICULAR NO MARCO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DO CEARÁ EM TEMPOS DA PANDEMIA COVID-19

A crise mundial do capitalismo que o Brasil vem enfrentando desde 2008¹⁶ teve um forte agravamento como a pandemia da Covid-19. A interrupção no fluxo de capitais pelo fechamento de estabelecimentos tidos como não essenciais na tentativa de conter a disseminação do vírus e as inúmeras mortes, levou o capitalismo a repensar estratégias para continuar acumulando capital na forma de lucros. O capitalismo é como uma corrente sanguínea, seu processo não pode haver interrupções, caso isso aconteça, as crises econômicas surgem, e é a classe trabalhadora que se torna afetada diretamente com a elevação do preço das mercadorias indispensáveis para sua sobrevivência, desemprego, aumento da fome e miséria, perdas sociais etc.

¹⁶ Para aprofundamento sobre a crise de 2008, ler David Harvey “O enigma do capital e as crises do capitalismo” (2011).

Com advento do Coronavírus Sars-19, o Estado passou a promover medidas de apoio financeiro e linhas de crédito para empresas e bancos privados, na tentativa de manter o fluxo sanguíneo do capital. Para a parcela da população desempregada, o auxílio emergencial só foi aprovado mediante pressão social e política:

[...] auxílio foi fruto de muita pressão política e social. Na verdade, a versão do presidente para o benefício só foi apresentada após uma enxurrada de críticas à sua omissão diante da pandemia e foi completamente insuficiente. Bolsonaro propôs o pagamento de apenas R\$ 200, limitado a trabalhadores informais, durante somente três meses. Em contraponto, a proposta da oposição ao governo no congresso – que acabou sendo aprovada – previu um auxílio de R\$ 600,00. Bolsonaro ainda barrou boa parte da ampliação do benefício prevista pelos parlamentares, como o pagamento do auxílio a motoristas de aplicativo de transporte, taxistas, caminhoneiros, agricultores familiares, ambulantes de praias e garçons (BRASIL DE FATO, 2020, p. 1).

Mesmo aprovado, o auxílio emergencial foi pago com atraso e limitado a três meses. Em 2021, o auxílio foi pago em 4 parcelas mensais com variação entre R\$ 150,00 e R\$ 375,00¹⁷ (BRASIL, 2021). Para este ano o denominado novo auxílio emergencial terá o valor de R\$ 1.000,00 com previsão para início do pagamento em agosto. Vale ressaltar que o presidente brasileiro passou a ser a favor do auxílio emergencial somente a partir de 2022, ano de eleições.

Visando minimizar o contágio pelo coronavírus, o Ministério da Saúde orientou o isolamento social como uma das medidas de emergência de saúde pública a partir da Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a). Na sequência, o governo federal editou a Lei 14.040 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas no período da pandemia Covid-19, destacando que

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional [...] (BRASIL, 2020b, p. 1).

Conforme o artigo supratranscrito, no período de pandemia, o governo federal

¹⁷ De acordo com o site do governo federal, a proposta é de que fossem pagas quatro parcelas mensais no valor de R\$ 250,00 por família. No caso de pessoas que moram sozinhas o auxílio seria de R\$ 150,00 e para mulheres provedoras da família o valor seria de R\$ 375,00.

dispensou o cumprimento do ensino observando as determinações curriculares contidas na BNCC, bem como orientou que o ensino ocorresse mediante o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, a partir do uso de tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020b).

No Ceará, a SEDUC e as Secretarias Municipais de Educação, observando as leis e decretos passaram a orientar a continuidade das aulas de modo remoto, com o uso de tecnologias de informação e comunicação, principalmente uso do *WhatsApp*, Plataforma *Google* e canais do *YouTube*¹⁸. No entanto, as orientações curriculares determinadas pela BNCC foram o centro das orientações relativas ao desenvolvimento das aulas remotas, uma vez que através do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) – política pública educacional voltada para a educação infantil e o ensino fundamental da educação básica do Ceará – as formações continuadas dos docentes e o material apostilado eram fundamentados nas Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC), criadas pela SEDUC no ano de 2020, o qual contempla competências e habilidades cobradas nas avaliações padronizadas do SPAECE e SAEB.

Esse reducionismo curricular no Ceará, já vem acontecendo com a implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que teve como base para sua construção a BNCC. Embora no texto do documento afirme-se que o DCRC não se configura como um currículo, esse mesmo texto apresenta o desejo de “[...] que seja cumprido o que estabelece o Documento [...]” (CEARÁ, 2019, p. 34). Há, portanto, uma contradição que é confirmada quando analisamos o contexto em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, fica claro quando analisamos outros documentos expedidos pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), como por exemplo o material estruturado, os Cadernos de Práticas Pedagógicas e os cadernos #Estudoemcasa, que todas as atividades estão relacionadas com o desenvolvimento de uma competência/habilidade descrita na BNCC ou DCRC e intrinsecamente ligadas ao que é cobrado pelos sistemas de avaliação externa.

¹⁸ Não é objeto deste artigo discutirmos sobre as condições em que ocorreram as aulas remotas. Para tanto, sugerimos a leitura dos seguintes artigos de nossa autoria: OLIVEIRA, A. M.; SILVA, S. V.; CARVALHO, A. M. R. Reflexões críticas sobre a proposta de ensino híbrido: entre a aparência e a essência. **Revista Cocar**, v.15, n.33, Belém-PA: 2021. p.1-14; SILVA, S. V. da.; CARVALHO, A. M. R. de.; OLIVEIRA, A. M. de. Os desafios da alfabetização de crianças em tempos de pandemia: uma análise crítica. In: LIMA, C. R. F. de (Org.). **Reflexões sobre a língua materna: alfabetização, letramento e ensino de português**. Mossoró/RN: Queima Bucha, 2020.

Nesse quadro, a implementação das OCPC como documento norteador das orientações didático-pedagógicas para o período da pandemia Covid-19, configura-se como saída encontrada pela SEDUC para a continuidade da formação humana precarizada que vem sendo ofertada aos estudantes das escolas públicas cearenses, formação esta que responde às demandas do capital, o qual exige trabalhadores com conhecimentos mínimos de leitura, escrita e cálculo.

A implementação das OCPC soa contraditório ao que orienta a Lei 14.040/2020 ao dispensar, em caráter excepcional, o cumprimento do ensino das competências e habilidades postas pela BNCC, visto que para sua elaboração,

Além do DCRC, a Matriz Prioritária Curricular [OCPC] teve como base conceitual importante para sua estruturação, os Mapas de Foco da BNCC, criados pelo Instituto Reúna, construídos com o objetivo de auxiliar as redes na flexibilização curricular e escolha de conteúdos em situações extremas como a pandemia do novo coronavírus (CEARÁ, S/D, p. 31).

Supõe-se, portanto, o caráter intencional da elaboração das OCPC, enquanto Matriz Prioritária Curricular para o período da pandemia vivenciado entre 2020 e 2021 de modo mais excessivo. Inclusive fica claro também, a relação da OCPC com a BNCC, através da inclusão das competências e habilidades que compõem os Mapas de Foco da BNCC.

Um estudo mais detalhado do documento OCPC demonstra que além de uma estreita relação com o DCRC, os conteúdos das OCPC contemplam diretamente as competências e habilidades cobradas nas avaliações do SPAECE:

Cumprir destacar que após uma análise minuciosa das habilidades trazidas pelo Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC), a equipe responsável pelo documento das Orientações Curriculares Prioritárias, também consolidou os conteúdos pedagógicos avaliados no Spaece. De forma que foi realizada uma análise na matriz de referência do Spaece, para as áreas do conhecimento de Matemática e Língua Portuguesa no 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, garantindo que o conteúdo prioritário sugerido, estivesse em consonância com a avaliação estadual (CEARÁ, S/D, p. 31).

A intenção da SEDUC com a elaboração e implementação das OCPC, conforme explicita a citação acima, é garantir que, mesmo em meio a uma crise sanitária e com o agravamento da crise econômica, o capital garanta sua reprodução

para que continue lucrando, mesmo que para isso os trabalhadores pereçam¹⁹.

Entendemos que com a pandemia a educação fica ainda mais fragilizada, uma vez que sob a tutela do Estado o currículo escolar sofre um estreitamento ainda maior, por um lado com a implementação de documentos como as OCPC e, por outro lado com a introdução de mais empresas de capital privado como o Instituto Reúna, criado no período da pandemia com o objetivo de supostamente contribuir com o desenvolvimento da educação brasileira. Ocorre, no entanto, que o Estado aproveita este momento para continuar o desenvolvimento de um projeto neoliberal de formação humana que visa capturar a subjetividade dos indivíduos a partir do reforço de competências e habilidades (ALVES, 2011), excluindo-se desse processo os conhecimentos científicos necessários para a emancipação humana.

Sobre as relações de poder político e econômico introduzidos no curricular escolar, Miguel Arroyo (2013) percebe que o currículo é como um território de disputa externa, principalmente entre os reformadores (empresários), que passaram a formular os documentos curriculares convertendo-os em elementos normalizadores dando ênfase para as chamadas avaliações externas da educação. Nessa mesma esteira, Tomaz Tadeu (2005), em sua obra “Documentos de Identidade”, definiu o currículo como uma seleção de conhecimentos e saberes que buscam justificar os interesses de uma classe e de uma teoria, como por exemplo, a concepção de currículo educacional (neoliberal) ligado aos processos da produção fabril, em que os procedimentos e métodos de ensino são mensurados pelos resultados e na formação para o mercado de trabalho capitalista.

Na relação entre políticas públicas educacionais e mercado de trabalho, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) afirmam que o objetivo de uma política pública para a educação, alicerçada na figura do Estado, é a de manter a produção e reprodução das formas de organização da vida e do trabalho. Acontece que na sociedade burguesa (capitalista) essa relação se dá pela exploração do trabalho não pago, ou seja, pela extração do mais-valor que o trabalhador produz pela venda da mercadoria força de trabalho aos donos dos meios de produção privada (MARX, 2017).

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a classe dominante (burguesia) tem utilizado a educação para atender as demandas produtivas. Neste sentido, foram

¹⁹ Constata-se que até o dia 03 de julho de 2022 foram registrados no mundo todo 6 milhões e 34 mil óbitos, dos quais 672 mil ocorreram no Brasil.

criadas estratégias dentro do campo educacional como as chamadas *habilidades* e *competências*, as quais em sua essência, objetivam utilizar a educação básica como elemento de controle da subjetividade dos trabalhadores sobre a organização produtiva. Giovanni Alves (2011, p. 111) salienta que “É a constituição de um novo nexos psicofísico capaz de moldar e direcionar ação e pensamento de operários e empregados em conformidade com a racionalização da produção [...]”. Desse modo, a adequação do currículo da educação básica passou a atender as demandas produtivas da lógica do capital. Na organização do trabalho Toyotista os trabalhadores passaram a pensar “pró-ativamente” na tentativa de resolver problemas na esfera da produção mesmo antes que eles aconteçam (ALVES, 2011). Enfim, o estreitamento curricular através dos documentos oficiais, é a redução dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, que passaram a serem organizados pelas chamadas competências e habilidades necessárias para os processos de produção e reprodução do capital.

CONCLUSÕES

A questão do currículo escolar tornou-se objeto das reformas educacionais desde os anos de 1990, por orientação dos organismos internacionais, que vêm exercendo forte influência no modelo curricular que está sendo desenvolvido nas escolas de educação básica brasileira.

Verificou-se que esse modelo de currículo expresso nesses documentos oficiais adota como premissa o ensino de competências e habilidades na educação escolar ofertada às classes trabalhadoras. Tal modelo está voltado aos interesses de mercado para formar mão de obra precarizada, de acordo com as demandas do sistema capitalista, portanto, é um currículo mínimo e estritamente vinculado às avaliações em larga escala.

No Ceará, esse modelo de currículo é levado a cabo, orientado não somente pela BNCC, mas pelo DCRC. Como se não bastasse, agora no período da pandemia foram criadas as Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC), que expressam um recorte dos conteúdos que já eram mínimos, priorizando ainda mais as competências e habilidades voltadas para leitura, escrita e cálculo.

Dessa forma, este estudo conclui que o currículo é um campo em disputa, tendo os reformadores empresariais a função de pensar as reformas para a população que

acessa a escola pública, sob o aval do Estado que normatiza e assegura o desenvolvimento do projeto de formação humana mínima com vistas às demandas do capital.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL DE FATO. PARAÍBA. DIREITO DE FATO. **Você sabia que Bolsonaro foi contra o auxílio emergencial? Entenda mais**. Disponível em: <<https://www.brasildefatopb.com.br/2020/09/04/voce-sabia-que-bolsonaro-foi-contra-o-auxilio-emergencial-entenda-mais>>. Acesso em: 03 Julho.2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília:Supremo Tribunal Federal, 2017a.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm>. Acesso em: 03 Julho.2022.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/913976559/lei-14040-20>>. Acesso em: 03 Julho.2022.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Auxílio emergencial 2021**. Disponível em: <<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/servicos/auxilio-emergencial>>. Acesso em: 03 Julho.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017b.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará**. Disponível em: <<https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/321-ocpc>> Acesso em: 16.mar.2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1.

ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital; tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGLES, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SHIROMA, Oto Eneide; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, S. V.. “Para além do saber”: a formação dos professores do PNAIC e seu impacto na aprendizagem dos educandos do ciclo de alfabetização do município de Russas-CE. 2018. 202f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará (UECE). Limoeiro do Norte-CE.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

Capítulo 14
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: A LEI
13.935/2019 E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
Iuri Nobre dos Santos
Marcela Mary José da Silva

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: A LEI 13.935/2019 E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Iuri Nobre dos Santos

Graduando do Curso de Bacharelado em Sociais na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Membro do Grupo de Pesquisa e Trabalho Serviço Social na Educação (GTSSSEDU) e Membro do Núcleo de Pesquisa em Interseccionalidades, Interculturalidade, Gênero e Coletivos Sociais (NUGIICS/CECULT)

Marcela Mary José da Silva

Docente do Curso de Serviço Social, Assistente Social, Gerontóloga e Coordenadora dos Grupos de Pesquisa e Extensão Serviço Social na Educação (GTSSSEDU) e Serviço Social e Envelhecimento Populacional (GTENPO)

Resumo: O artigo é resultado das discussões sobre o processo da inserção do assistente social no ambiente escolar na perspectiva educacional de ensino - aprendizagem, educação não formal dialogando com o corpo docente e comunidade estudantil, o interesse por esse objeto é através de reconhecer a importância da atuação do assistente social na educação no recôncavo tendo como instrumento base a lei 13.395 de 2019, com a intenção de abordar de forma reflexiva aspectos relacionados à educação e a inserção do assistente social.

Palavras-Chave: Educação, Serviço Social, Garantia de direito.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está voltado à discussão da contemporaneidade da Política de Educação. Desde dezembro de 2019 a política de educação começa agregar outros profissionais à sua estrutura: profissionais de serviço social e psicologia. Não se trata apenas da entrada de novos sujeitos de forma mecânica no cotidiano da educação básica, mas sim do reconhecimento da dimensão psicossocial no acesso, permanência e desenvolvimento dos estudantes. A nova lei não vai se materializar sozinha e sua existência remete a necessidade de que a formação dos trabalhadores de educação também se atentem a forma das condições sociais e suas articulações

Para se entender a discussão acima é necessário identificar e compreender o lugar das necessidades sociais no cotidiano e na formação dos trabalhadores da educação. Enquanto membro do Grupo de Pesquisa Serviço Social na Educação (GTSSSEDU) da Universidade Federal do Recôncavo, coordenado pela então Docente e Assistente Social Marcela Silva que leciona no Centros de Artes Humanidades-CAHL, estive presente em debates acerca da temática que contribuíram para minha formação e através disso pode compreender o quanto é necessário adentrar dentro deste assunto e trazê-lo a público sob novas perspectivas.

Dessas reflexões iniciais nasce o estudo sobre a inserção do Assistente Social no âmbito escolar, pesquisando-se também sobre a regulamentação da lei 13.935/2019 nos municípios do Recôncavo. Assim tendo como norte a Lei 13.935/2019 de 11 de dezembro de 2019 sancionada pelo então presidente da república Jair Messias Bolsonaro.

Desde dezembro de 2019 a política de educação começa a agregar outros profissionais à sua estrutura: profissionais de serviço social e psicologia. Não se trata apenas da entrada de novos sujeitos de forma mecânica no cotidiano da educação básica, mas sim do reconhecimento da dimensão psicossocial no acesso, permanência e desenvolvimento dos estudantes. A nova lei não vai se materializar sozinha e sua existência remete a necessidade de que as formações dos trabalhadores de educação também se atentem a forma das condições sociais e suas articulações

A motivação para pesquisar as contribuições dos assistentes sociais que atuam na rede de ensino se deu por identificar a necessidade da presença do profissional em demandas e/ou inúmeras dificuldades em que o professor não tenha como lidar com: questões familiares; aumento do da violência no interior das escolas, as dificuldades sociais dos territórios onde as escolas estão inseridas, fenômenos como a questão das drogas junto a crianças e adolescentes dentre outros que, embora aparentemente nada tenham a ver com a relação no ensino-aprendizagem, são fortes influenciadores do insucesso escolar e pressionam a dinâmica dos professores na medida em que eles não tem, e não deviam ter em sua formação a instrumentalidade necessária para lidar com essas questões nem de forma qualitativa nem na quantidade de eventos que se mostram no interior das salas de aula e corredores das escolas.

Segundo Ferriz(2019), discutir o trabalho do/a assistente social na política de educação no Brasil nos leva a pensar a partir da discussão sobre centralidade da categoria trabalho, do trabalho do/a assistente social no âmbito das políticas públicas e das particularidades da inserção do/a assistente social na política de educação no Brasil.

Embora possa ser mais visível e conhecida a atuação do serviço social na assistência estudantil, via universidades, e institutos federais pelo Brasil, a partir da lei 13.395/2019 o serviço social na educação descende ao nível da educação básica. Não sendo relevante o seu nível de atuação, o profissional de serviço social agora ocupa um espaço na educação formal de maior abrangência visto que país. Independentemente do nível da educação, o debate sobre acesso, permanência, qualidade, inclusão, são sempre alvo e ferramentas do trabalho do assistente social.

No que se refere ao trabalho do assistente social na educação básica pode identificar que as universidades e institutos federais e particulares têm o assistente social atuando em suas equipes pedagógicas, atuando especificamente na avaliação social para concessão de bolsas de estudo. Outro aspecto identificado foi a completa ausência do profissional do Serviço Social na educação básica ofertada pela rede de Ensino públicas.

A suspensão das aulas presenciais nas redes de ensino evidenciou uma série de desigualdades já existentes e permitiu observar mais um elemento necessário para a atenção da inserção do profissional de serviço social na educação, que é o olhar sobre a formação do professor.

JUSTIFICATIVA

A democratização da educação não é somente garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mas sim intensificar o processo de construção da gestão democrática no espaço institucional pública, colocando todos os representantes da comunidade escolar nesse processo, principalmente os alunos e a família. (MARTINS, 1999).

Este trabalho propõe ressaltar a importância do assistente social inserido no âmbito da política de educação, que o serviço social é uma profissão importante para garantir o acesso ao direito à educação, pois interfere a partir de suas ações, por meios do uso de seus instrumentos , uma vez que dá suas contribuições para o aperfeiçoamento processo de ensino aprendizagem.

No ano de 2020, enquanto discente do curso de Ciências Sociais do Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, ao surgir interesse pela temática de educação de forma mais abrangente participando de atividades remotas por conta da pandemia foi me aproximando mais da temática sendo um pesquisador mais assíduo, o que me levou a conhecer o Grupo de trabalho e pesquisa Serviço Social na Educação me possibilitando participar de atividades formação e discussões acerca da temática.

O trabalho do assistente social na educação pode ir muito além de resolver conflitos, sendo que atualmente, a realidade que se deparamos no âmbito escolar no ambiente escolar ultrapassa essas problemáticas, o papel do assistente social na escola é promover ações que contribuam para que a educação se torne uma prática de inclusão social, de emancipação dos jovens e na formação. É importante que a formação do professor entenda o lugar de atuação dos demais sujeitos, novos trabalhadores da educação, para que essa inserção também surta o efeito necessário.

O estudo já acumula reflexões sobre a inserção do Assistente Social no âmbito escolar, pesquisando-se também sobre a regulamentação da lei 13.935/2019 nos municípios do Recôncavo. Assim tendo como norte a Lei 13.395/2019 de 11 de dezembro de 2019 sancionada pelo então presidente da república Jair Messias Bolsonaro.

A partir da implementação da lei 13.395 que desde dezembro de 2020 era para ser respeitada. a pesquisa terá como fundamental entender como anda a educação nas redes de ensino, e as problemáticas que resultam a ausência de psicólogos assistente sociais dentro do âmbito escolar dos órgãos de saúde pública, nesse contexto a presente pesquisa irá através de seu objetivo geral apresentar os desafios para a atuação dos profissionais citados.

O trabalho tem objetivo de discutir a discussão sobre a política de educação, realizando debates sobre a inserção dos profissionais de Serviço Social na educação tendo como norte a Lei 13.395/2019 de 11 de dezembro de 2019. O intuito é identificar as discussões e contribuições existentes que contribuam para compreensão do desempenho do assistente social na política de educação. Sou graduando em ciências sociais e membro do Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação (GTSSSEDU) da Universidade Federal do Recôncavo, tendo como coordenadora a Docente Marcela Mary José da Silva,. Este grupo desenvolve ações de extensão e de pesquisa o que permitiu que eu estivesse presente em debates acerca da temática

que contribuíram para minha formação e através disso pode compreender o quanto é necessário adentrar dentro deste assunto e trazê-lo a público sob novas óticas.

METODOLOGIA

O tema da pesquisa é o movimento da política municipal de educação nos municípios do recôncavo da Bahia e os passos para a inserção do assistente social. Metodologicamente é impossível compreender esse movimento na e da contemporaneidade sem que parta da história da educação no recôncavo da Bahia, sem que se entenda esse objeto nas suas articulações com a totalidade social inscrito nas relações de produção e reprodução social e, sem que entenda as relações de poder que marcam a educação e seus currículos tanto na formação de professores quanto na dinâmica dos discentes. O objetivo do estudo é compreender e analisar as discussões e contribuições do assistente social inserido no âmbito escolar e compreender o que os discentes esperam da chegada desse novo profissional. Todo processo de maturação desse estudo se deu em meio a pandemia do coronavírus e é inegável o impacto do Covid 19 em todas as dimensões da vida dos brasileiros, tendo a educação um lugar de destaque na vitrine da pandemia. . Os impactos negativos causados pela pandemia de Covid-19 na educação brasileira podem ser graves e duradouros, segundo relatório do Banco Mundial (2021). Dois a cada três alunos brasileiros podem não aprender a ler adequadamente um texto simples aos 10 anos. A suspensão das aulas presenciais nas redes de ensino evidenciou uma série de desigualdades já existentes e permitiu observar mais um elemento necessário para a atenção da inserção do profissional de serviço social na educação que é o olhar sobre a formação do professor.

A partir da implementação da lei 13.395 que desde dezembro de 2019 era pra ser respeitada a pesquisa terá como fundamental entender como anda a educação nas redes de ensino , e as problemáticas que resultam a ausência de psicólogos e assistente sociais dentro do âmbito escolar dos órgãos de saúde pública, nesse contexto a presente pesquisa irá através de seu objetivo geral apresentar os desafios para a atuação dos profissionais citados.

Em diálogo com secretarias de educação de municípios do recôncavo próximo a minha localidade respeitando o isolamento e o distanciamento identifiquei dois fatores ,primeiro não ter inseridos assistentes sociais e psicólogos atuando dentro da escolas e o segundo é a perspectiva por desconhecer a lei e a sua importância para

ser implementada por não ser algo de interesse do poder público e sim da população, chegando a conclusão que é preciso intensificar a cobrança para inserir os profissionais perante ao ministério público.

Nesta perspectiva, O Assistente Social tem a oferecer dá-se também na atuação em equipes interdisciplinares, no âmbito das quais, os distintos saberes, vinculados às distintas formações profissionais, possibilitam uma visão mais ampliada, e compreensões mais consistentes em torno dos mesmos processos sociais.

Este trabalho propõe ressaltar a importância do assistente social inserido no âmbito da política de educação, que o serviço social é uma profissão importante para garantir o acesso ao direito à educação, pois interfere a partir de suas ações, por meios do uso de seus instrumentos, uma vez que dá suas contribuições para o aperfeiçoamento processo de ensino aprendizagem, está voltado para a pesquisa quantitativa onde será utilizada a pesquisa bibliográfica, sendo utilizados materiais publicados em livros, artigos, TCC e dissertações, estudando e narrando as características e o que ocorre no âmbito escolar .

O trabalho do assistente social na educação pode ir muito além de resolver conflitos, sendo que atualmente, a realidade que se deparamos no âmbito escolar no ambiente escolar ultrapassa essas problemáticas, o papel do assistente social na escola é promover ações que contribuam para que a educação se torne uma prática de inclusão social, de emancipação dos jovens e na formação. Como bem nos aponta Marcela Mary(2011) a discussão não é para a inserção do assistente social na escola . E pela inserção desse profissional no campo da educação . E isso faz uma diferença absurda quando nos referimos a efetivação de direitos sociais e nos referimos a classe trabalhadora e aos seus filhos e filhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo é resultado das discussões sobre o processo da inserção do assistente social no ambiente escolar na perspectiva educacional de ensino - aprendizagem ,educação não formal dialogando com o corpo docente e comunidade estudantil, o interesse por esse objeto é através de reconhecer a importância da atuação do assistente social na educação no recôncavo tendo como instrumento base a lei 13.395 de 2019, com a intenção de abordar de forma reflexiva aspectos relacionados à educação e a inserção do assistente social.

Diante de todo contexto sócio histórico através dos aportes teóricos utilizados

no decorrer da pesquisa destaco a importância da inserção do assistente social nos espaços de âmbito educacional, ainda que mesmo seja lei 13.935/2019 é possível afirmar que se deparamos com resistência ou falta de interesse dos poderes públicos a efetivação deste profissional acreditando que professor dá conta das demandas da escola ou mesmo para contenção de gastos na educação que vem sofrendo diversos nos últimos governos.

A partir da implementação da lei 13.395 que desde dezembro de 2019 era pra ser respeitada a pesquisa terá como fundamental entender como anda a educação nas redes de ensino, e as problemáticas que resultam a ausência de psicólogos e assistente sociais dentro do âmbito escolar dos órgãos de saúde pública, nesse contexto a presente pesquisa irá através de seu objetivo geral apresentar os desafios para a atuação dos profissionais citados.

A motivação para pesquisar as contribuições dos assistentes sociais que atuam na rede de ensino se deu por identificar a necessidade da presença do profissional em demandas e/ou inúmeras dificuldades em que o professor não tenha como lidar com questões familiares e conflitos no âmbito escolar que prejudicam a aprendizagem e o desenvolvimento do alunado, outro aspecto é a compreensão de que os aparelhos da educação são os que têm em maior número de todas as políticas públicas. Fundamental a implantação de criação de espaços para a atuação do assistente social nas escolas públicas, tal como propõe a lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de profissionais na área de serviço social nas redes públicas de educação básica.

Em conclusão destaca-se que o trabalho do assistente social na educação tem uma contribuição diferenciada dentro da instituição escolar, pelo fato de tentar envolver a família e comunidade para a ascensão do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social e política educacional. Um breve balanço dos avanços e desafios desta relação.** Palestra proferida no I Encontro de Assistentes Sociais na Área de Educação, no dia 28 de março de 2003 em Belo Horizonte. Disponível em:
[http://www.cressmg.org.br/Servi%C3%A7o%20Social%20e%20pol%C3%ADtica%20educacional%20-%20Palestra%20Prof.%20Ney%20Teixeira%20\(1\).doc](http://www.cressmg.org.br/Servi%C3%A7o%20Social%20e%20pol%C3%ADtica%20educacional%20-%20Palestra%20Prof.%20Ney%20Teixeira%20(1).doc).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto n. **7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm> Acesso em: 31/03/2020.

BULLA, Leonia Capaverde. **O contexto histórico da implantação do Serviço Social**

no Rio Grande do Sul. Revista Textos & Contextos, Porto Alegre, V. 7. N. 1, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). **Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação**. Brasília, 2011.

CFESS. **Serviço Social na Educação**. Grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação. Brasília: 2001.

FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira. **LDB – Dez anos em ação**. Disponível em: . Acesso em: 18 jul. 2021.

FONSECA, S. M. **A hegemonia jesuítica (1549-1759)**. HISTEDBR, 2006.

Disponível em: . Acesso em: 14 out. 2021.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; BARBOSA, Mayra de Queiroz (Orgs.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019, 306 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora: Olho D'água, 1997. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/files/Professorasimtiano.pdf> Acesso em 29 de março. 2021.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 1992

HERNANDORENA, Maria do Carmo;SCHNEIDER,Glaucia.**Serviço Social na Educação: perspectivas e possibilidades**.Porto Alegre: CMC, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade:trabalho e formação profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999a.

ROSSA, A. **Serviço social na educação. 2011, p. 85**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2011.

SANTOS, André Michel dos. **A Escola como espaço de atuação para o Assistente Social: Trabalhando com grupos**. Trabalho Final de Graduação – TFG. Centro Universitário Franciscano, UNIFRA, 2005.

SILVA, Marcela Mary José (org). **Serviço Social na Educação: teoria e prática.** Campinas, SP: Papel Social, 2012

SOUZA, Iris de Lima. **Serviço Social e Educação: uma questão em debate.** In: Revista Interface, Natal, V.2 N. 1., 1995.

PIANA, Maria Cristina. **A Construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **O Serviço Social na transição para o próximo milênio: desafios e perspectivas.** In: Serviço Social & Sociedade, nº 57. São Paulo: Cortez, 1998.

AUTORES

Abraão Danziger de Matos

É servidor público, nascido em Santos/SP, formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática, bem como mestrando em Educação pela ACU - Absoulute Christian University e doutorando em Ciências Empresarias e Sociais pela UCES. E-mail: estudantegc@gmail.com.

Ana Vlândia Holanda Cruz

Professora de Psicologia Social do Centro Universitário Unifanor. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com doutorado-sanduiche pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), em Paris-França. Mestre em Psicologia pela UFRN. Graduada em Psicologia pela Universidade de Fortaleza. E-mail: anavladiahc@gmail.com

Antonio Marcos da Rocha Carvalho

Professor da Educação Básica (SEMEJ). Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Membro do Grupo de Estudos Capitalismo e Teorias Críticas (CATE/FAFIDAM/UECE). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Trabalho, Ontologia, Formação e Emancipação Humana (EMANCIPA/IMO). E-mail: marcosrochahc182@gmail.com.

Clarice Zientarski

Pós-Doutora em Educação pela UNOESC. Doutorado em Educação pela UFSM, linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, na linha de Pesquisa Políticas Públicas. Graduação em Estudos Sociais Unijui. Graduação em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1989- 1993). Graduação em Pedagogia. Pós-graduação em Educação, Cultura e Cidadania pela Unijui. Professora e pesquisadora da Pós-graduação em Educação Brasileira, na Linha de Pesquisa Trabalho e Educação, orientadora de doutorado e mestrado acadêmico. Coordenadora da Escola da Terra-Ceará. Coordenadora da Pós Graduação em Educação Brasileira. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4673553941111789>. E-mail: clarice.zientarski@ufc.br.

Claudia de Souza Flores Borburema

Professora na Educação Básica – SEEDUC RJ. Mestre em Educação UERJ- FEBF). E-mail: claudia10sf@yahoo.com.br.

Daniele Kelly Lima de Oliveira

Professora efetiva da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). Pós-doutoranda em Educação Brasileira (PPGEB/UFC). Líder do Grupo de Pesquisas GPEEMPODERAR/UVA. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar Marxista (GIM)UNILAB. E-mail: dankel28@yahoo.com.br.

Francisca Valéria Aguiar Ramos

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Graduada em Português e suas Literaturas pela Unigrande. E-mail: valeria.aguiar@aluno.uece.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2656-9946>.

Francisca Valéria de Sales Peixoto

Mestranda em Educação Brasileira pela UFC. Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. E-mail: fvaleriasp3@yahoo.com.br. <https://orcid.org/0000-0002-4580-3494>

Francisca Valkiria Gomes de Medeiros

Professora de Biologia pertencente à Rede de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) pertencente à Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Jaguaribe, com intercâmbio no Instituto Politécnico de Bragança (IPB), em Portugal. E-mail: francisca.medeiros2@prof.ce.gov.br.

Francisca Valmira Almeida Pinto

Graduada em Pedagogia (FACED/UFC), membro do Grupo de Estudos em Educação do Campo (EDUCAMPO). E-mail: valmira.fap@gmail.com

Gabriela Honorato dos Santos

Bolsista, acadêmica de Licenciatura em Educação Física (IFCE). E-mail: gabriela.honorato.santos02@aluno.ifce.edu.br

Hermeson Claudio Mendonça Menezes

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre em Educação Brasileira pela UFC. Graduado em História pela UFC. E-mail: hermesonmenezes_ufc@yahoo.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7147953505190877>.

Iuri Nobre dos Santos

Graduando do Curso Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atualmente dedica suas pesquisas na Ciência Política e Antropologia, Educação, Movimentos Sociais. Integrante dos grupos de pesquisas: Serviço Social na Educação (GTSSSEDU), Núcleo de Pesquisa em Interseccionalidade, Interculturalidade, Gênero e Coletivos Sociais (2021), Serviço Social e Envelhecimento Populacional (GTENPO). Representação do Movimento Estudantil (Coletivo Acadêmico de Museologia da UFRB - Gestão Musealizar Sempre 2018-2019). Membro da Executiva Nacional de Estudantes de Museologia (Exnemus) 2018-2019. Representação do Movimento Estudantil (Coletivo Acadêmico de Ciências Sociais da UFRB- Gestão Angela Guimarães (2019-2020). Atualmente Representante Discente do Conselho Diretor do Centro de Artes, Humanidades e Letras. Menção Honrosa apresentado na área de História da Sessão de Pôsteres na 69ª Reunião Anual da SBPC na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia-FAPESB. Membro da representação do Conselho Diretor do CAHL- UFRB (2018/2019/2020). Membro da Comissão de Atividades Remotas Emergenciais da UFRB/Portaria Consuni Nº 585 de 12 de Junho de 2020.

Ivilin Adrielle Moreira Sousa

Bolsista, acadêmica de Licenciatura em Educação Física (IFCE). E-mail: ivilin.adrielle.moreira08@aluno.ifce.edu.br.

Jackline Rabelo

Professora Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGEB/UFC). Pesquisadora do Grupo de Pesquisas Interinstitucional Trabalho, Ontologia, Formação e Emancipação Humana (EMANCIPA) e Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: jacklinerabelo@gmail.com.

Jarlenice Oliveira Lima

Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto de Teologia Aplicada. Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva da rede estadual de ensino do Estado do Ceará (SEDUC).

Jessika Candido Araujo

Graduada em Pedagogia (FACED/UFC). Membro do Grupo Estudos, Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação de Professores e Gestão Educacional (GEPPGE). Membro do Laboratório de Estudos Accountability Educacional (LEACE). Membro Grupo Rede Mapa Ceará (UFC). E-mail: jessikaaraujo55@hotmail.com.

Jociene Araujo Lima

Mestranda pelo Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino – MAIE/UECE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado Educação e Sociedade (GEPEES/UERN/CNPq). E-mail: jociene.araujo@aluno.uece.br.

José Ernandi Mendes

Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) pertencente à UECE. Coordenador do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutor pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), em Paris-França. Mestre em Educação Brasileira pela UFC. Graduado em Pedagogia pela UFC. E-mail:

ernandi.mendes@uece.br.

Joyce Pereira Estani

Professora na Educação Básica – SME RJ. Doutoranda em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – UFRRJ. E-mail: Joyce_estani@hotmail.com

Lúcia Helena de Brito

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Doutora em Sociologia (UFC). Coordenadora do Grupo de Estudos Capitalismo e Teorias Críticas (CATE/FAFIDAM/UECE). E-mail: lhelena.brito@uece.br.

Marcela Mary José da Silva

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador (1991). Especialista nas áreas de Gerontologia (UFBA). Educação (UNEB) e Serviço Social (UNB). Seu mestrado é em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia (2007). Doutora em Serviço Social (UFRJ). É docente do Centro de Artes, Humanidades e Letras -CAHL da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, em Cachoeira. Atuou como assistente social nas áreas de Saúde Mental, Educação, Assistência Social, Direitos Humanos, Envelhecimento e na Docência. Estudiosa e pesquisadora nos seguintes temas: direitos, envelhecimento, políticas públicas, formação profissional, educação e saúde públicas e Projeto Ético Político. Foi tutora da Especialização em GESTÃO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE - EESP/SESAB/BAHIA. É Coordenadora do GRUPO DE TRABALHO DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO-GTSSSEDU e do GRUPO DE TRABALHO DE ENVELHECIMENTO POPULACIONAL - GTENPO ambos com ações em extensão e pesquisa, e do FÓRUM PERMANENTE DA JUVENTUDE DO RECÔNCAVO. Foi Coordenadora Geral da COMISSÃO PRÓPRIA DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL-CPA da UFRB (2014-2020). Autora de três publicações: Serviço Social na Educação: Teoria e Prática da Editora Papel Social (2012); Caderno de Discussão sobre Serviço Social na Educação: o olhar daqueles que ainda estão em formação, Editora da UFRB (2012) e A Materialização do Projeto Ético Político do Serviço Social da Editora Papel. Coordenadora do CANAL SOCIAL EM FOCO e do

CANAL DO GTSSSEDU E GTENPO UFRB do YouTube. Docente do CapacitaSUAS desde 2013. Exercendo atividades em 2021 tanto pela UFRB quanto pela UFRB.

Maria Luana Teixeira Chaves

Graduanda em Pedagogia (FACED/UFC), membro do Grupo de Estudos, Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação de Professores e Gestão Educacional (GEPPGE), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. E-mail: tchavesluana@gmail.com.

Miriam Raquel Plazzi Machado

Doutora e Mestre em Educação. Professora do Mestrado Profissional do CAEd/UFJF. Professora aposentada do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.

Nilene Matos Trigueiro

Doutora em Educação pela UFPB. E-mail: nilene.trigueiro@gmail.com.

Perla Almeida Rodrigues Freire

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - PPGEB/UFC, na linha Trabalho e Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0652460134352647>. E-mail: perlaalmeida.freire@gmail.com.

Samara Taveira de Oliveira

Mestre em Educação pela UECE-FAFIDAM. E-mail: samarataveira@ifce.edu.br.

Sandy Naédia Lucas de Oliveira

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC. Especialista em Gestão de Projetos e Processos pela Faculdade CDL. Graduada em Administração de Empresas pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UNIGRANDE/PROUNI). E-mail: sandynaedia@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9734784760305782>.

Sirneto Vicente da Silva

Professor da Educação Básica das redes estadual (SEDUC/CE) e municipal (SEMED). Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade

Federal do Ceará (PPGE/UFC). Mestre em Educação e Ensino pelo Programa de Mestrado Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Grupo de Estudos Capitalismo e Teorias Críticas (CATE/FAFIDAM/UECE). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Trabalho, Ontologia, Formação e Emancipação Humana (EMANCIPA/IMO). E-mail: sirnetodh@gmail.com.

ORGANIZADORES



SIRNETO VICENTE DA SILVA

Professor da Educação Básica vinculado à Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e à Secretaria Municipal da Educação e do Desporto Escolar (SEMED) de Russas-CE. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGEB/UFC). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). Especialista em Coordenação Pedagógica (UFC). Graduado em Pedagogia (UECE). Graduado em Língua Portuguesa pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Membro do Grupo de Estudos Capitalismo e Teorias Críticas (CATE) da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Ontologia, Trabalho, Formação e Emancipação Humana (EMANCIPA/IMO). Realiza pesquisas sobre trabalho e educação, reformas educacionais, políticas públicas educacionais da educação básica, formação de professores, avaliações padronizadas, gestão por resultados, educação integral.

E-mail: sirnetodh@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4334-1916>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1202524609328424>



ANTONIO MARCOS ROCHA DE CARVALHO

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Mestre em Educação e Ensino - MAIE pela Universidade Estadual do Ceará (2020). Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Ceará (2017). Membro do Grupo de Estudo "Capitalismo e Teorias Críticas" - CATE (FAFIDAM/UECE), coordenado pela professora Dra. Lúcia Helena de Brito. Realiza pesquisa na área do mundo do trabalho, capitalismo contemporâneo, reestruturação produtiva, crise do capital, economia política, reformas educacionais, escola, formação humana e educação profissional.

E-mail: marcosrochahc182@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8558-373X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0672209263255955>



LÚCIA HELENA DE BRITO

Doutora em Sociologia e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE) vinculada ao campus da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), em Limoeiro do Norte-CE. Ministra disciplinas nas áreas de Teoria Sociológica, Antropologia, Cultura Brasileira. Pesquisa sobre Cultura Popular, Capitalismo e formas de sociabilidade, Educação, Escola Pública e processos formativos. Atualmente integra o corpo docente do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Coordenadora do Grupo de Estudos Capitalismo e Teorias Críticas (CATE/FAFIDAM).

E-mail: lhelena.brito@uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0242-0709>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7931653035871659>

ISBN 978-658997662-2



9

786589

976622

