

TEMAS EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Waldir Ferreira de Abreu
Ivany Pinto Nascimento
(Organizadores/as)



Rfb
Editora



PPGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

TEMAS EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).
Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Waldir Ferreira de Abreu
Ivany Pinto Nascimento
(Organizadores/as)

TEMAS EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730
Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,
CEP 66035065

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Souza

Diagramação

Worges Editoração

Capa

Paulo José de Souza Cordeiro

Revisão de texto

Autores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

T278

Temas em educação brasileira / Organizadores Prof. Waldir Ferreira de Abreu,
Profª. Ivany Pinto Nascimento. – Belém: RFB, 2023.

254 p.; 16 X 23 cm

ISBN 978-65-5889-524-4

1. Educação - Brasil. I. Abreu, Waldir Ferreira de, Prof. (Organizador). II.
Nascimento, Ivany Pinto, Profª. (Organizadora). III. Título.

CDD 370.981

Índice para catálogo sistemático

I. Educação - Brasil

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof.^a Dr^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof.^a Dr^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
APRESENTAÇÃO	11

PRIMEIRA PARTE

TEMAS EMERGENTES EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	16
--	----

CAPÍTULO 1

HOMESCHOOLING NO BRASIL: aspectos legais e fundamentos conservadores.....	17
---	----

CAPÍTULO 2

PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO: AMEAÇAS E DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA	45
---	----

CAPÍTULO 3

A IDEOLOGIA DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E SEU CONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	67
--	----

CAPÍTULO 4

AVANÇOS LEGAIS EDUCACIONAIS NO BRASIL E SUA APROXIMIDADE COM O DEBATE DECOLONIAL	85
--	----

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	111
---	-----

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO CENÁRIO BRASILEIRO	131
--	-----

CAPÍTULO 7

O PAPEL DE ANÍSIO TEIXEIRA E FERNANDO DE AZEVEDO NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	155
---	-----

SEGUNDA PARTE

NEOLIBERALISMO, PRIVATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO	172
---	-----

CAPÍTULO 8

AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (2016-2022)	173
---	-----

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO E ESTADO NEOLIBERAL: UM ESTUDO SOBRE AS INCUBADORAS DE EMPRESAS DE BASE TECNOLÓGICA ENQUANTO MATERIALIZAÇÃO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS..... 195

CAPÍTULO 10

A INFLUÊNCIA DAS RECOMENDAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 213

CAPÍTULO 11

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA 231

PREFÁCIO

A presente coletânea reúne estudos acerca de temas relevantes da educação brasileira, especialmente no contexto do neoliberalismo. Tem-se na obra uma amostra de como o ensino na pós-graduação no PPGED alia-se, como se espera, à pesquisa e à produção de conhecimento, com o estímulo de docentes e orientadores aos pesquisadores em formação.

Podem ser encontradas na obra, pesquisas de temas emergentes e vigorosos que vieram a público nos últimos anos no Brasil, como a *homeschooling* e Escola sem Partido, que representam bandeiras moralizantes do conservadorismo político, submetidas aqui à apreciação crítica ao serem vistas como reações aos avanços da democratização na educação e nas práticas curriculares brasileiras. Destaca-se, também, nessa emergência temática, as contribuições da decolonialidade à práxis crítica na educação situada no horizonte da modernidade colonialidade.

Aspectos da educação quilombola e da educação do campo reafirmam o lugar destacado que esses fenômenos têm merecido em estudos da educação brasileira nas últimas décadas no Brasil. Registre-se, enfim, a presença de estudos acerca da relação entre neoliberalismo e educação, que explicitam a influência dos organismos internacionais nas políticas de formação, criticam as parcerias Público-Privada (PPPs) e outras manifestações da presença da lógica mercantil na educação.

Aos interessados nos temas tratados na obra, deixa-se esse esboço cuja pretensão é de ser um convite e uma provocação ao diálogo e à reflexão acerca de importantes aspectos da educação brasileira.

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira

PPGEFIL/PPGED/UFPA

APRESENTAÇÃO

Este livro, em forma de coletânea, organizado pelo professor-pesquisador Waldir Ferreira de Abreu e pela professora-pesquisadora Ivany Pinto Nascimento, é o resultado dos estudos e seminários realizados na disciplina Educação Brasileira ministrada no primeiro semestre de 2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) para os estudantes do mestrado. A referida coletânea intitulada TEMAS EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA aborda assuntos relevantes para o debate sobre a educação brasileira uma vez que as questões atuais nos remetem a trajetória da educação no contexto brasileiro. Estes escritos estão organizados em duas partes, a primeira parte reúne sete capítulos e a segunda parte reúne quatro capítulos.

Os estudos, as pesquisas e as práticas de professores/as juntamente com a motivação e o compromisso de estudantes deste Programa para com a produção de conhecimentos sobre temas que articulam a educação em perspectivas possibilitou a organização dessa coletânea da seguinte forma:

Na primeira parte desta coletânea encontram-se os seguintes capítulos:

No primeiro capítulo as autoras Flávia Sousa Martins, Larissa Moura Lisboa Becker e Ivany Pinto Nascimento discutem “*HOMESCHOOLING NO BRASIL: aspectos legais e fundamentos conservadores*” a partir de estudo bibliográfico e documental, nos quais utilizaram livros, artigos publicados em periódicos, normas nacionais e internacionais, sites oficiais, entre outras fontes atualizadas.

No segundo capítulo os (as) autores (as) Débora Renata Muniz Almeida, Luciano Tadeu Corrêa Medeiros, Waldir Abreu, Ivany Pinto Nascimento e Sônia Regina dos Santos Teixeira abordam “PROJETO

DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO: ameaças e desafios para a docência” por compreenderem que trata de uma discussão contemporânea que objetiva conhecer a verdadeira intenção por traz de projetos de lei, que visam favorecer não apenas ideologias conservadoras e direitistas, mas também o sistema neoliberal que se implantou no país e que tem ganhado força popular, pelo forte teor apelativo e pelo moralismo radical com que se apresenta.

No terceiro capítulo as autoras Cíntia Valéria Lima dos Reis, Thais Marcele Fiel da Silva e Lúcia Isabel da Conceição Silva analisam “A IDEOLOGIA DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E SEU CONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA” como proposta apresentada pelo movimento Escola sem Partido, do princípio de neutralidade e do ideal de doutrinação, o qual intenciona a imparcialidade ideológica e política como solução dos problemas educacionais.

No quarto capítulo os (as) autores (as) Deise Ferreira dos Santos, Débora Renata Muniz Almeida e Waldir Ferreira de Abreu discutem AVANÇOS LEGAIS EDUCACIONAIS NO BRASIL E SUA APROXIMIDADE COM O DEBATE DECOLONIAL”, no qual traz como discussão a decolonialidade como opção “outra” contra a modernidade/colonialidade, que perpassa a compreensão histórica e social da educação brasileira, contudo evidenciando que elementos decoloniais estão presente na legislação vigente educacional, indicando a importância da decolonialidade na educação brasileira, principalmente na Educação Básica e Ensino Superior do país.

No quinto capítulo os (as) autores (as) David Rogério Santos Silva e Ivany Pinto Nascimento abordam “A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: os desafios da alfabetização de adultos e o pensamento de Paulo Freire, tendo como objetivo analisar os

desafios da alfabetização de adultos em retratos da educação escolar quilombola em Salvaterra/PA.

No sexto capítulo os (as) autores (as) Aldenize Melo da Silva, Jânio Guedes dos Santos Lobato e Salomão Antônio Mufarrej Hage abordam a “EDUCAÇÃO DO CAMPO: formação de professores e professoras no cenário brasileiro”, com o objetivo de promover o debate sobre a importância da formação de professores e dos investimentos em políticas públicas educacionais com vistas na promoção de uma educação pública de qualidade para o campo no século XXI.

No sétimo capítulo as autoras Lísley Monteiro Leão da Silva, Amanda Silva dos Santos, Sônia Regina dos Santos Teixeira e Dalva Valente Guimarães Gutierrez, tratam sobre “O PAPEL DE ANÍSIO TEIXEIRA E FERNANDO DE AZEVEDO NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA”, trazendo suas contribuições como educadores para o âmbito da educação nacional e sua influência na e para educação contemporânea atual.

Na segunda parte desta coletânea encontram-se os seguintes capítulos:

No oitavo capítulo as autoras Amanda Oliveira de Almeida Alves, Natalia Camila Ferreira de Souza e Fabíola Bouth Grello Kato discutem “AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (2016-2022)” a partir da análise dos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.

No nono capítulo os (as) autores (as) Luani Lobo da Gloria, Maria Edilene da Silva Ribeiro e Waldir Ferreirade Abreu abordam a “EDUCAÇÃO E ESTADO NEOLIBERAL: um estudo sobre as incubadoras de empresas de base tecnológica enquanto materialização das parcerias público-privada nas universidades públicas brasileiras” com o intuito de discorrer sobre o Estado neoliberal com recorte nas

Parcerias Público-Privada - PPPs, e as Incubadoras de Empresas de Base Tecnológica enquanto reflexo destas parcerias sobre as políticas públicas para a Educação Superior no cenário brasileiro.

No décimo capítulo as autoras Eduarda de Assunção Pacheco, Kelly Danielly Pereira Bispo Felipe, Arlete Maria Monte de Camargo e Sônia Regina dos Santos Teixeira discutem “A INFLUÊNCIA DAS RECOMENDAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA” com o objetivo de abordar a influência dos organismos internacionais, a partir de suas orientações para a formação de professores, bem como a interferência das avaliações em larga escala, que ao lado de outras iniciativas contribuem para regular a escola e o professor, com o controle sutil sobre o trabalho e a formação docente.

No décimo primeiro capítulo as autoras Marina Martins da Silva, Mayara Teixeira Sena e Laura Maria Silva Araújo Alves abordam “A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA” com o objetivo de discutir a temática do público e privado a partir do financiamento no contexto de reforma neoliberal em conexão com a crise estrutural e os interesses do capital.

Os (as) autores (as) desta coletânea problematizam em seus estudos sobre a Educação Brasileira em suas várias dimensões e em conexão com a atualidade além de afirmarem com propriedade que as políticas públicas para todos (as) representam em grande medida o pilar fundamental dos avanços da educação no Brasil.

Na coletânea, os/as autores/as articulam abordagens e interlocuções com estudiosos do campo da educação que concebem a educação como uma prática social, transformadora, construtora de identidades e cidadanias críticas além de defenderem a educação como direito público, igualitário, democrático e justo.

Podemos afirmar que em um passado recente o conservadorismo dogmático negacionista da extrema direita tentou calar o pensamento avançado e à Universidade. No entanto os (as) aguerridos (as) por uma educação pública de qualidade resitiram. Os/As professores/as-pesquisadores (as) e alunos/as comprometidos com a educação pública para todos (as) que fazem parte desta coletânea, testemunham que a universidade é, por excelência, o local de produção e socialização do conhecimento livre das amarras do pensamento de extrema direita. Convido Leitor (a) para a leitura deste livro e compartilhar das reflexões sobre os conteúdos abordados advindos de estudos, pesquisas, experiências e vivências!

Belém, Março de 2023

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

Prof^a. Ivany Pinto Nascimento

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED-ICED/
UFPA

PRIMEIRA PARTE

TEMAS EMERGENTES EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CAPÍTULO 1

HOMESCHOOLING NO BRASIL: aspectos legais e fundamentos conservadores¹

Flávia Sousa Martins²

Larissa Moura Lisboa Becker³

Ivany Pinto Nascimento⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558895244.1

1 Estudo realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001, pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED/UFGA.

2 Mestranda em Educação PPGED, Universidade Federal do Pará, Brasil

3 Mestranda em Educação PPGED, Universidade Federal do Pará, Brasil.

4 Doutora em Psicologia da Educação com Pós-doutorado em Psicologia da Educação pela PUC/SP, Brasil. Docente e Pesquisadora Titular do Instituto de Educação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Brasil. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Juventude, Representações Sociais e Educação. Bolsista Produtividade CNPq. Consultora ad hoc CAPES e CNPQ. Coordena o grupo de pesquisa sobre Juventude, Identidade, Representações Sociais e Educação. Integrante do Grupo Centro Internacional de Estudos sobre Representações Sociais.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo analisar a *homeschooling* no Brasil a partir de aspectos legais e de fundamentos conservadores defendidos por parcelas da sociedade. Enquanto caminhos metodológicos para nosso estudo, definimos a pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006). A pesquisa é de cunho bibliográfico e documental, se utilizará fundamentalmente da análise de livros, artigos publicados em periódicos, normas nacionais e internacionais, bem como de outras fontes de publicação como sites oficiais. Para com Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento através da investigação científica de obras já publicadas. A análise constará de leituras exploratórias, catalogação de dispositivos legais e interpretação de produções bibliográficas acerca de nossa temática.

De posse do percurso teórico-metodológico, para nortear nosso objetivo, traçamos os seguintes questionamentos iniciais: a) quais os aspectos legais que legitimam ou não a *homeschooling* no Brasil? b) Por que podemos caracterizar as atuais propostas de *homeschooling* a partir do pensamento conservador no Brasil?

Para responder a esses questionamentos é imperativo destacarmos ideias que alimentam o debate entre os defensores da *homeschooling* e os dispositivos constantes em nossa legislação bem como os fundamentos que se apresentam para cada um deles.

De acordo com a Constituição da República Federativa de 1988 a “educação é um direito de todos, dever do estado e da família” (CF, art. 205), assim, os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para seu desenvolvimento, neste sentido, a educação se torna um alicerce para seu desenvolvimento pessoal, intelectual e social.

Por isso, os pais ou responsáveis das crianças e adolescentes objetivam que a educação traga benefícios e incentivos ao desenvolvimento de seus filhos, além de estabelecê-los como sujeitos de uma sociedade, sempre mais justa e livre de vícios.

No Brasil, ensino regular ministrado nas escolas de rede pública ou privada compõe a principal forma de educação do país e está devidamente normatizada e formalizada segundo estratégias pedagógicas, burocráticas administrativas e curriculares. Existem, porém, casos em que os responsáveis pelas crianças e adolescentes pretendem a prática da educação domiciliar, doméstica ou, como tem sido denominada atualmente, *homeschooling* – expressão do inglês que em tradução direta significa escolarização em casa.

A *homeschooling* é, neste sentido, uma modalidade de educação que possibilitaria os pais ou responsáveis legais ensinarem seus filhos no ambiente domiciliar, sem a necessidade de frequentarem a escola regular. As aulas seriam ministradas de acordo com currículo escolar que são adotados na rede regular de ensino e com auxílio de materiais didáticos específicos para o ensino doméstico e, em certos casos, de professores particulares (RIBAS et. al., 2021).

No Brasil, não há legalidade na prática de educação domiciliar, ainda assim, em 2010 foi fundada a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) por um grupo de famílias, tendo como principal causa a defesa da autonomia educacional da família. Esse grupo defende a liberdade de escolher o tipo de instrução a ser ministrado aos seus filhos.

Para tanto, essas famílias se utilizam de interpretações de dispositivos constantes em documentos como a Declaração Universal de Direitos Humanos, artigo 26, “os pais têm prioridade do direito na escolha do gênero de educação que será ministrada

aos seus filhos”; e no Código Civil Brasileiro, artigo 1.634 que dispõe acerca da responsabilidade dos pais sobre as crianças e adolescentes “dirigir-lhes a criação e a educação”. Cabe destacar que, no Brasil a Constituição Federal se sobrepõe a quaisquer outras normas e que, existe uma legislação que dispõe especificamente sobre a educação (Lei 9.394/96) e outra que dispõe especificamente sobre os direitos da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), estas legislações, visando a proteção de crianças e adolescentes bem como a garantia educacionais fundadas nos princípios constitucionais instituem a obrigatoriedade da educação escolar.

É de suma importância destacar, porém, que o número de adeptos e apoiadores do *homeschooling* cresceu a uma taxa de mais de 55% ao ano entre 2011 a 2018 de acordo a ANED o que representaria um número expressivo de famílias.

Por outro lado, em 2021, uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos em Opinião Pública (Cesop/Unicamp) e Instituto Data folha revelaram que oito em cada dez brasileiros discordam que os pais devem ensinar seus filhos em casa, pois é no espaço escolar que acontece o aprendizado e socialização para as crianças e adolescentes, bem como a legalização da *homeschooling* daria margem para a prática de abusos e privações sobre as crianças.

Diante desse cenário, é importante salientar que, muitas famílias brasileiras praticam o *homeschooling*, embora a prática ainda seja considerada ilegal no país o que faz com que muitas famílias sejam denunciadas e processadas por abandono intelectual, crime tipificado no artigo 246 do Código Penal.

Assim, nosso estudo seguirá um percurso de acontecimentos que envolve *homeschooling* no Brasil e seus aspectos legais, bem como os ideais conservadores que compõem sua defesa. Inicialmente

abordaremos aspectos legais sobre a educação no Brasil e em seguida, apresentaremos o pensamento conservador a respeito da educação domiciliar analisando as interfaces entre este pensamento e a legislação brasileira. Por fim, elencamos nossas considerações finais.

A EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Inicialmente a educação no Brasil advém das iniciativas religiosas com as missões e a catequização dos povos nativos pelos jesuítas (RIBEIRO, 2007). Esta modalidade de educação predominou até o século XVIII quando, por questões políticas diversas, O Marquês de Pombal expulsou do Brasil a Companhia de Jesus e ordenou o fechamento dos colégios jesuítas. O marques tinha a intenção de “transformar a educação numa função estatal, por meio das aulas régias e subsídio literário; porém, os projetos foram inviabilizados pela falta de recursos das províncias coloniais” (SAVIANI, 2003, p. 187).

Na mesma direção, Cardoso (2016) afirma que “até o século XIX preponderou como forma de instrução a educação doméstica, utilizada, principalmente, pelas famílias com melhores condições patrimoniais e financeiras, que tinham como arcar com os custos de tutores”. Entretanto, a instalação de um sistema de escolarização obrigatório no Brasil, haja vista a necessidade de um lado do desenvolvimento dentro do território e, por outro o controle social da população.

O termo *Homeschooling* é utilizado atualmente para se referir à educação domiciliar. Segundo Vasconcelos (2004), o ensino em casa era o principal recurso para o acesso à educação de crianças e os jovens, e existe desde tempos bastante remotos, conforme a seguir:

A educação doméstica é uma prática existente desde os tempos mais remotos, caracterizada em determinados períodos da história como o único recurso para a educação de crianças e jovens e, em outros períodos e circunstâncias, como a maneira utilizada pelos membros das elites econômicas e políticas para a educação de seus filhos. (VASCONCELOS, 2004, p. 24)

Vasconcelos (2004) afirmou também que, naquele momento histórico, a educação domiciliar, antes restrita à nobreza, também era direcionada às classes mais privilegiadas, pois representava prestígio social.

as práticas educativas realizadas intencionalmente nas casas dos aprendizes, antes um privilégio de príncipes e nobres, vão, a partir do século XVIII, tornando-se populares entre as classes abastadas, constituídas, também, por altos funcionários do governo e por ricos comerciantes, que aspiram para os seus filhos uma educação “esmerada”, de acordo com aquilo que, à época, era considerado parte do estatuto de distinção entre os sujeitos: saber ler e escrever, ter conhecimentos de teologia, filosofia, retórica e línguas. (VASCONCELOS, 2004, p. 25)

Sendo assim, a educação domiciliar não era acessível a todos e se caracterizava como uma forma de ratificar o poder das elites a quem era instituída a educação. Para além disto, a educação no lar era fortalecida por outras questões ideológicas, pois, estava alinhada não só pelo temor ou pavor “[...] que os pais tinham de colocar seus filhos nas escolas existentes, por preconceito, questões de saúde, emulação ou disciplina, mas também a representação existente de que a educação na casa afirmava um estatuto de diferenciação social” (VASCONCELOS, 2004, p. 267).

No âmbito legal, a Constituição do Império de 1824, em seu artigo 179, XXXII, garantia a instrução primária e gratuita aos cidadãos, porém, não oferecia subsídios para que a educação fosse acessível por meio de um sistema educacional que fosse garantido a todos os públicos. Em 1827, foi decretada a criação de escolas por meio da Lei Januário da Cunha Barbosa, de 15 de outubro de 1827,

que teriam como base o método de ensino de Lancaster, o qual era o mais viável segundo os interesses dos governantes, conforme afirma Ferreira (2016):

Como o método lancasteriano se mostrava aderente aos ideais conservadores da Igreja e da Monarquia e se propunha a escolarizar o povo pelas vias instrucionais de estratégias rápidas e de baixo custo, em 1827 a Lei Januário da Cunha Barbosa, de 15 de outubro, além de tornar obrigatória a criação de escolas em todas as cidades, instituiu o método lancasteriano ou método monitorial como a primeira técnica formal de ensino no Brasil. (FERREIRA *et. al*, 2016, p.177).

Neste cenário foram se constituindo práticas de educação que prevaleceram por muito tempo, pois, embora tenha se estabelecido garantia da criação de escolas, esta garantia não se estendeu como uma oferta igualitária no que se refere à educação escolar. Dessa forma, na escola pública era ofertada uma educação rasa e rápida e as elites continuavam a priorizar a educação domiciliar de seus pupilos.

O Estado aos poucos foi criando estratégias para centralizar o ensino em instituições públicas, uma vez que a educação caracteriza uma necessidade social, que influencia diretamente no desenvolvimento de uma nação e com isso surgem contraposições sobre a ideia de centralização da educação pelo Estado. A partir de então, os interesses das elites protagonizaram uma escola que tinha como marca “[...] de um lado, uma educação voltada para a formação das elites, com os cursos secundários e superiores; de outro, o ensino primário e profissional, de forma bastante precária, para as classes populares” (SOUZA, 2018, p. 2).

A partir da concepção de que cabe ao Estado tomar “as rédeas” e interferir nas práticas educacionais existentes, como uma estratégia do projeto centralizador, tais ideias encontraram opositores, principalmente, entre as elites, que julgavam essas medidas como uma afronta intervencionista ao poder que até então era exclusivamente da Casa: decidir, contratar, fiscalizar e deliberar sobre a educação de seus filhos. (VASCONCELOS, 2004, p. 268)

Conforme afirma Vasconcelos (2004), a educação doméstica era predominante até a materialização da escola estatal e depois dela também, pois mesmo com as escolas particulares, o ensino ministrado no lar por meio do ensino individual era tido como o mais adequado à época e aos interesses da classe dominante.

Foi no século XX que começaram a acontecer mudanças significativas na estrutura da sociedade em seus vieses políticos e socioeconômicos, inclusive no âmbito educacional. Segundo Bittar (2012), foi no período de 1930, um período de crise e profundas necessidades sociais, que a implantação e organização de um sistema público de educação se tornou uma condição indispensável para o desenvolvimento do país.

Era necessário focar em um modelo de escola capaz de atender a sociedade e todas as suas classes com a oferta de uma educação pública e gratuita, tendo em vista a necessidade de estruturação de uma educação que fosse capaz de contribuir para o desenvolvimento do país. Vale destacar que no início do século XX, a educação domiciliar, embora garantida nos dispositivos oficiais, não era mais o método de ensino predominante na sociedade.

Como a sociedade passava por grandes transformações, em meados desse século, a Constituição Federal de 1946, art. 166, apresentou a educação como um direito de todos e que poderia ocorrer na escola e no lar. Conforme o dispositivo *in verbis*: “Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Vale destacar, que este artigo constitucional aparece em muitos casos como argumento em defesa da *homeschooling*, que, para muitos representaria a legalidade desta modalidade de ensino. Entretanto, numa leitura mais atenta, fica claro que o dispositivo não

é de exclusão ou alternância, mas sim um dispositivo somativo “**na escola e no lar**”.

Na mesma direção, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61 reafirma a garantia o ensino na escola e em casa, em seu artigo 2º “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Dessa forma, percebemos que há bastante tempo esta matéria está em pauta no âmbito nos dispositivos legais.

Com a Constituição de 1988, a educação passou a ser um dever do Estado e da família, art. 205, onde não mais constou o texto definindo o lar como um espaço somativo para o ensino, como segue: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Além disso, dois anos mais tarde, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/90) destacou em seu artigo 55 a obrigatoriedade de matrícula de crianças e adolescente na rede regular de ensino.

É imperativo destacar que, este dispositivo não tem como objetivo exclusivamente a garantia da educação às crianças e adolescentes. Sua fundamentação vai muito além, ao passo que “retira as crianças de casa” e expõe possíveis situações de vulnerabilidade, maus tratos e abusos que possam ocorrer na “privacidade” dos domicílios.

Neste sentido, o artigo 56 do ECA estabelece também a obrigatoriedade das escolas em comunicar aos Conselhos Tutelares as ausências contumazes de alunos, a evasão e os níveis de repetência quando elevados; bem como comportamentos suspeitos e outras

situações apresentadas pelas crianças que possam figurar como indícios de abusos, abandono ou violência doméstica.

Nesta mesma lógica de reafirmação da obrigatoriedade de uma educação escolar, no ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e bases da Educação - LDB, nº 9.394/96, que disciplina a educação escolar, desenvolvida predominantemente por meio de instituições próprias, artigo 1º, e, garante a educação básica gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos, art. 4º.

A partir da LDB, 9.394/96, o acesso à educação passou a ser um direito público subjetivo, art. 5º da referida lei explicita que:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

Assim, além de ser uma prerrogativa obrigatória, a educação escolar básica passou a ser responsabilidade do Estado e da família, sendo estes incumbidos de zelar pela materialização desse direito. A partir de então, com a instituição da LDB 9.394/96, a educação numa perspectiva domiciliar é tida como um tema de disputas, pois, mesmo não sendo prevista em âmbito legal, essa modalidade de ensino não deixou de ser praticada por alguns familiares brasileiras, visto que está disponível no sitio da Associação Nacional de Educação Domiciliar - ANED¹ a informação de que atualmente 35.000 famílias praticam a educação domiciliar no Brasil.

Na legislação em vigor, LDB e ECA, a ambiguidade do teor legal que fomentou a interpretação de permissividade do ensino em casa, deu lugar a obrigatoriedade da matrícula de crianças e adolescentes na faixa etária de 04 a 17 anos na educação básica regular e à garantia

¹ Disponível em: <<https://www.aned.org.br/index.php/conheca-educacaodomiciliar/ed-no-brasil>>. Acesso em: 11 de set. de 2022.

da oferta de educação como um direito da criança e do adolescente, bem como uma obrigação do Estado e da família em provê-la.

A EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL: QUESTÕES LEGAIS ATUAIS

Como uma tentativa de legalizar a educação domiciliar no Brasil, inicialmente foi proposto o Projeto de Lei nº 3.179/2012, com o objetivo de alterar a LDB 9.394/96 e dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da Educação Básica. E a partir de então, o debate sobre este tema ficou mais evidente.

Posteriormente, tendo como base o Projeto de Lei n.º 2.401/2019, que tem como objetivo a legalização do exercício da educação domiciliar, e, para tanto a alteração do Estatuto da Criança e do Adolescente e da LDB, para que os pais ou responsáveis, possam optar por educação escolar ou educação domiciliar de suas crianças e adolescentes.

A tramitação mais recente sobre esta matéria foi no ano corrente, 2022, em que foi submetido uma nova versão do PL nº 3.179/12, com as alterações que constaram sobre o objeto desde então, ao Senado Federal para decisão. Ao mesmo tempo em que vem sendo discutida no Senado a oficialização da educação domiciliar, foi proposta uma Medida Provisória - MP, alegando caráter de urgência do assunto, no que se refere a segurança jurídica para os pais que desenvolvem a prática do ensino domiciliar.

A definição de educação domiciliar na MP é abrangente e considera como parte dessa educação qualquer atividade fim de ensino desenvolvida em espaços não escolares e, além disso, prioriza a supervisão do Estado sobre esta modalidade de educação.

Essa Medida Provisória prevê, ainda, mecanismos de proteção especial às crianças e adolescentes que estejam em situação de risco, no que se refere à obrigação de matricular em rede regular de ensino o pupilo cujo pai/responsável esteja cumprindo pena, conforme crimes previstos no ECA ou legislações afins com o mesmo teor. Tal dispositivo não garantiria medidas de prevenção contra abusos, haja vista que, “cumprir pena” significa sobretudo, que somente os pais ou responsáveis indiciados, julgados e condenados estariam impedidos de permanecer com as crianças fora da proteção da escola o que decerto representa abrir mão do caráter protetivo que a escola exerce sobre crianças e adolescentes.

Com a formalização dessa modalidade de educação, segundo seus defensores, seria possível a produção de dados oficiais sobre as famílias que praticam esse modelo de ensino, como o praticam e quais mecanismos utilizam, entre outras questões, de forma que seria possível, inclusive, viabilizar políticas públicas nessa área.

OS QUÊS DA HOMESCHOOLING NO BRASIL: CONSERVADORISMO, INTOLERÂNCIA E DESMONTE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A educação domiciliar ou *homeschooling* é uma modalidade educacional que se expandiu nos Estados Unidos América (EUA) na década de 1960 e alcançou representatividade no Brasil, principalmente através dos “protestantes por meio da pregação de pastores e que tem uma repercussão significativa no cenário educacional brasileiro” (OLIVEIRA *et. al.*, 2020, p. 194). Essa prática educativa é realizada nas residências sob a tutela dos pais ou de um responsável legal. Em alguns casos, a família da criança ou adolescente recorre a contratação de um docente que ministre os conteúdos educacionais em suas respectivas moradias.

Para Oliveira *et. al.* (2020), a *homeschooling* pode ser vista como uma tendência pedagógica, muito embora não seja uma modalidade nova, mas que é capaz de potencializar o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos, pois possibilita um planejamento didático que esteja centrado nas necessidades específicas de cada aluno, além da individualização nas orientações dos conteúdos que serão abordados durante as aulas.

A educação domiciliar, constituiu no passado, uma forma tradicional de ministrar os conteúdos aos alunos, seguindo os padrões culturais de cada povo. Esse método de ensino foi estabelecido por muitos anos até o surgimento da escola tradicional, onde, o processo de escolarização se tornou regra em muitos países, como afirma RIBAS *et. al.* (2021) em seus escritos.

Antes da estruturação dos sistemas público e privado de educação, tutores e professores particulares constituíam a forma tradicional de educar crianças e adolescentes em diversas culturas. Nesse sentido, a educação domiciliar não é um fenômeno recente, já que era o principal método pedagógico utilizado em todo o mundo. Após o surgimento, o desenvolvimento e a ampliação dos sistemas públicos e particulares de ensino, a escolarização passou a ser a regra, na medida em que pais e responsáveis, por múltiplas razões, elegeram as atribuições de ensino à profissionais capacitados e organizados em ambientes escolares (RIBAS *et. al.*, 2021, p.32-61).

É de suma importância destacar que, na atualidade, a estrutura do sistema educacional brasileiro compreende a educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio –, e a educação superior, conforme podemos observar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde está estabelecido a obrigatoriedade da educação pública e gratuita como dever do Estado e da família.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de

idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (LDB, edição atualizada de 2017).

Entretanto, existem famílias conservadoras que são contrárias ao modelo educacional estabelecido pelo art. 205 Constituição da República Federativa de 1988 (CF, art. 205. I). Neste sentido, o princípio da educação escolar obrigatória vem sendo contestado no Brasil por apoiadores da *homeschooling* que desejam realizar a educação domiciliar de seus pupilos, embora haja clareza, do ponto de vista legal, da obrigatoriedade das matrículas nas instituições de ensino.

De acordo com Almeida *et. al.* (2021) os preceitos constantes nos mais importantes tratados, seja os pactos, declarações universais, ou na própria Constituição brasileira indicam que “os pais e responsáveis têm o direito sobre a educação moral e religiosa das crianças e

adolescentes” (ALMEIDA *et. al.*, 2021, p.51). Como podemos observar *in verbi*:

Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (artigo 13.4, do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, promulgado no Brasil pelo Decreto nº591/92)

Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (artigo 26.3, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, subscrita pelo Brasil).

Neste sentido, caberia aos pais ou responsável legal o direito de conduzir a educação moral e religiosa de seus filhos. Assim a educação domiciliar seria uma alternativa aos responsáveis da criança e do adolescente para inserir os fundamentos, as crenças e valores da própria família, e não aquelas praticadas na escola. Este é um dos principais argumentos dos defensores da *homeschooling*, para retirar os alunos das escolas regulares.

Andrade (2014) aponta cinco argumentos – os quais caracteriza como “motivos” – para o crescimento do Movimento pela Educação Familiar Desescolarizada no Brasil. O primeiro diz respeito ao **Compromisso com o desenvolvimento integral dos (as) filhos (as)**, que visa que pais e filhos estejam “envolvidos com a prática desescolarizada [...] assegurando todos os seus direitos fundamentais de modo interconectados, e tendo como o direito fundamental que informa a todos os demais o direito à convivência familiar e comunitária” (ANDRADE, 2014, p. 42-43).

O segundo aborda a **Instrução científica e preparação para a vida adulta mais eficaz**, onde o autor afirma que no ambiente

domiciliar as crianças são mais bem preparadas para a vida adulta, pois as experiências familiares são fundamentais e essenciais para o desenvolvimento do educando, além dos estudos acontecem de modo descolarizado, onde pais e filhos aprendem juntos com resultado superiores em termos de ensino-aprendizagem.

O terceiro discorre sobre **Valores e Princípios Cristãos**, onde os familiares adeptos pela educação domiciliar e pelo movimento de Desescolarização afirmam que o sistema público de ensino “encontre-se realizando uma espécie de doutrinação ideológica materialista e niilista, amoral e imoral, que vilipendia a educação que desejam proporcionar aos seus próprios filhos, orientada por suas próprias crenças cristãs e modo de vida” (ANDRADE, 2014, p. 43).

Já o quarto discursa sobre **Proteção**, onde os pais acreditam que “muitas escolas tornaram-se lugares de risco à integridade física, mental, moral, espiritual e social das pessoas, especialmente das crianças e adolescentes em razão de sua condição de especial vulnerabilidade” [sic] (ANDRADE, 2014, p. 43-44).

E, finalmente o quinto e último “motivo” pondera sobre **Exercício de um Dever-Direito Fundamental**, onde muitos pais afirmam, com base nos argumentos supra, que a retirada dos seus filhos do ambiente escolar objetiva promover a instrução deles de modo “integrado e preparando-os para a vida profissional e adulta, e protegendo-os de riscos à sua integridade e dignidade humana, inclusive no que diz respeito às crenças familiares e da própria criança, constitui como um dever-direito, fundado no exercício do poder natural familiar” (ANDRADE, 2014, p. 43-44).

Os argumentos acima revelam concepções que fundamentam o pensamento conservador de famílias que apoiam a *homeschooling* acreditando que as questões morais da educação constituem um dever

essencialmente da família e que não deve haver intervenção de outras instituições.

Por possuir um número representável de apoiadores, a educação domiciliar busca espaço a partir de supostas lacunas em dispositivos legais, argumentando que não se chegou ainda a um consenso quanto a sua legalidade ou não. Silva *et al* (2015) destaca em seus argumentos que, do ponto de vista da Constituição de 1988, a educação domiciliar não é totalmente proibida, pois em seu art. 206, parágrafo II, afirma que é prestigiada a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (CF, art. 206. II), assim como, “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (CF, art. 206. III). Neste sentido, a *homeschooling* se encaixaria no “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, pois não há na Constituição Federal de 1988 “algo que a proíba e nenhum adendo a essa definição de “pluralismo” que afirme a impossibilidade de utilizá-la como concepção pedagógica” (SILVA *et. al.*, 2015, p. 103). Este autor, afirma ainda que a *homeschooling* constitui “uma luta pela liberdade de educar seus filhos” (*idem*).

Por outro lado, é imperativo destacar que a finalidade da educação na sociedade brasileira está baseada em princípios democráticos, ressaltando o papel da criança nesse processo (MONK, 2009), não devendo ela - a criança - ser privada do direito à educação em sociedade. A educação institucionalizada é fruto de muitas conquistas ao longo da história que representa garantia de direitos do cidadão, dentre eles o direito de poder ir à escola e receber as devidas instruções para o desenvolvimento pessoal e intelectual.

Essa discussão sobre a legalidade ou não da *homeschooling* acaba gerando impasses entre seus defensores, geralmente as conservadoras da sociedade, e educadores progressistas, pois, enquanto os apoiadores da educação domiciliar fazem críticas ao modelo curricular da

educação básica, além de fazerem juízo das expressões “ideologia de gênero” e “professor doutrinador” (MENDONÇA, 2020), os progressistas compreendem o pluralismo de ideias e as liberdades individuais, exatamente pelo oposto da concepção destes, haja vista que crianças educadas exclusivamente em casa, estariam tolhidas de princípios como a diversidade.

Ainda assim, tais expressões - “professor doutrinador” e “ideologia de gênero” -, encontraram eco em agentes políticos e públicos e ganharam notoriedade principalmente a partir de episódios como, a entrevista em 2018 do então candidato à presidência da República a uma das maiores emissoras de TV do país, alegando que materiais didáticos incentivavam a ideologia de gênero e a sexualização das crianças; ou ainda o ocorrido em setembro de 2019, quando representantes políticos, utilizaram a influência de seus respectivos cargos impuseram a retirada de conteúdos curriculares constantes em material escolar, que segundo eles, seriam inapropriados, conforme podemos observar no relato de Mendonça (2020).

Vivenciamos uma conjuntura em que episódios de ataques aos direitos LGBTIs e para a chamada “ideologia de gênero” na educação são cada vez mais frequentes. No início de setembro de 2019, por exemplo, o governador de São Paulo, João Doria (PSDB), mandou recolher o material escolar de ciências para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, pois segundo ele a apostila trazia conceitos de sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual. Na semana seguinte foi a vez do prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella (Republicanos), determinar que fossem recolhidos materiais por conteúdo inapropriado. O prefeito considerou a história em quadrinhos “Vingadores: A cruzada das crianças”, em que dois dos personagens da saga são namorados e aparecem se beijando em um painel, conteúdo sexual para menores e ordenou que fosse recolhida da Bienal do Livro (MENDONÇA, 2020, p.34).

É importante ponderar que, segundo a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC), o Brasil é considerado uma das maiores democracias do planeta, “goza de prestígio internacional

por diversas razões, dentre as quais a pluralidade nos mais diferentes temas” (ANEC, 2020, p. 38). A pluralidade está explicitada no Art.21 da Constituição Federal de 1988. Portanto, a postura dos representantes políticos do Rio e de São Paulo, nestes episódios, deixou de ser representativa para ser coercitiva.

Episódios como esses acontecem com frequência e, nesse mesmo contexto, Antônio Paulo Vogel, secretário-executivo do Ministério da Educação (MEC), afirma que o “governo irá elaborar um novo edital do Programa Nacional de Livro e Material Didático (PNLD), para que os livros didáticos, distribuídos nas escolas de todo país, fiquem livres de ‘doutrinação’” [sic] (MENDONÇA, 2020, p.34).

Tal cenário envolve a aliança de grupos que são caracterizados como conservadores e de grupos religiosos que veem a escola como um “modelo de produção de massa, que serve aos interesses do governo, atuando as escolas como simples meio de assegurar um controle social por parte do Estado, o que resulta em um conflito de interesses e ideologias” [sic] (BARBOSA, 2016, p.160). Estas envolvem também, um projeto de desmonte da educação escolar pública ao nível nacional.

É nessa perspectiva, que Mendonça (2020), afirma que “existem agentes e interesses distintos envolvidos nas tentativas de ingerência sobre os planejamentos educacionais, dos currículos sobre ação pedagógica dos docentes” (MENDONÇA, 2020, p. 35). No entanto, a supremacia de um grupo social sobre outro, na maioria das vezes, ocorre por meio da “coerção e da dominação que se propaga na sociedade com a estratégia de policiamento e censura à escola via conteúdos educacionais” (SANTOS, *et. al.*, 2021, p. 3).

É nesse contexto que uma parcela da sociedade se manifesta de maneira favorável a uma concepção de educação conservadora e que, por motivos ideológicos, apoiam a censura em detrimento de

determinados conteúdos educacionais, chancelados pelas ciências (SANTOS,*et. al.*, 2021; MENDONÇA, 2020).

Tal censura toma corpo e ganha notoriedade em todo país, a partir da propagação de discursos moralistas nos quais alguns grupos religiosos e conservadores figuram como supostos defensores da família e dos bons costumes. O discurso de insatisfação atinge especialmente, os conteúdos curriculares que desagradam os conservadores, como educação sexual, liberdade de expressão, gênero, diversidade, entre outros.

No Brasil, entretanto, existe uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento oficial e regulamentador e que define quais as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras. Portanto, esse documento deve garantir o direito à aprendizagem e o pleno desenvolvimentos dos estudantes, e, por conseguinte, a educação escolar deve cumprir os princípios que são estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96, para que a educação siga constantemente os rumos da democracia e da laicidade, afim de que, o seguimento educacional assuma uma tarefa pedagógica positiva abordando valores e princípios que propiciem o questionamento e o rompimento com todas as formas de segregação. (MENDONÇA, 2020; BARBOSA, 2016; OLIVEIRA *et. al.* 2020). O que em certa medida, seria de fato e de direito uma obrigação da família o cumprimento das normas curriculares, na hipótese de uma legalização da *homeschooling*. Portanto, não seria possível, fugir completamente do currículo, como pretendem os conservadores.

Em síntese, podemos inferir que, embora exista uma parcela de apoiadores da *homeschooling* no Brasil, que afirma ser este tipo de educação mais benéfica aos educandos que a educação escolar, uma vez que o aluno esteja no ambiente domiciliar e no seio da família, focando

somente nos benefícios individuais, restringindo-s e dos aspectos sociais da educação em prol de interesses particulares; a legislação em vigor e os defensores da educação escolar, por outro lado, veem a educação domiciliar como uma forma radical de educação, privando a criança ou adolescente de um bem público que é garantido em lei, o acesso à escola, bem como a possibilidade de privação de outros direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, e ainda, uma possível vulnerabilidade das crianças e adolescentes confinados em casa – riscos estes preconizados no ECA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação no Brasil está marcada por reformas advindas de anseios por melhorias das condições de acesso à uma educação de qualidade e à democratização do ensino. Por muito tempo, ações educacionais dependeram das missões jesuítas como educação elementar e das ações individuais de restritas às camadas da alta sociedade que enviavam seus filhos para outros países ou contratavam tutores para realizar uma educação domiciliar, o que somente era possível para as classes mais privilegiadas. Aqueles que tinham plenas condições ofertavam aos seus filhos uma educação de qualidade, enquanto isso, a maioria, o povo, ficava à margem, sem possibilidades de acessão ao conhecimento.

Em nossa contemporaneidade, entretanto, a educação escolar pública tornou-se garantia e passou a ser um direito do cidadão brasileiro na Constituição Federal e normas infraconstitucionais. Atualmente há a garantia de uma educação pública que contemple a todos e seja desenvolvida em instituições próprias em suas mais variadas modalidades é uma grande conquista da e para a sociedade.

A educação escolar básica é o pilar de uma nação capaz de se desenvolver, pois, é por meio dela que os sujeitos se desenvolvem plenamente, tendo acesso aos processos mais abrangentes de formação e convivência humana. A escola é um espaço de aprendizagem, socialização, troca de experiências, compartilhamento de culturas e, por isso, torna-se tão fundamental para a vida.

Entretanto, nos últimos anos, o movimento de famílias e religiosos conservadores impõe-se como resistência à educação escolar. Tal oposição ancora-se em discursos moralistas e de supostas liberdades ou autonomias da família sobre as crianças e, segundo esses segmentos sociais seriam suficientes para legalizar a modalidade de educação domiciliar ou *homeschooling* no Brasil. Dentre os principais argumentos estão uma suposta “doutrinação” praticada por professores e a oposição ao que denominam de “ideologia de gênero”.

A educação domiciliar, porém, restringe a criança/jovem da dinâmica de ensino e socialização possibilitada pela instituição escolar. Não por acaso, os fundamentos legais da educação nacional contrastam com o pensamento e o discurso do conservadorismo que busca a legalização desta proposta de modalidade de ensino.

Em relação aos posicionamentos e opiniões contrárias sobre a educação domiciliar, com base na pesquisa, destaca-se que a divergência ocorre não apenas entre os sujeitos da sociedade ou das organizações sociais, mais também no âmbito legislativo, tanto no que se refere às questões de ensino-aprendizagem e dos profissionais da educação, quanto no que se refere à segurança/vulnerabilidade destas crianças ao permanecerem confinadas em casa.

É importante ponderar que profissionais habilitados a ministrar as aulas referentes a cada uma das disciplinas ou campos de conhecimento com suas especificidades e epistemologias

próprias, o que implicaria nas habilidades e competências tanto do educando quanto do educador e, por conseguinte, no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, na hipótese de legalização da *homeschooling* haveria, além do entrave referente às competências docentes, ainda a obrigatoriedade de aplicação dos currículos oficiais e, portanto, torna-se inválido o argumento de doutrinação utilizado por muitos defensores desta modalidade de ensino.

Assim, a pesquisa em questão nos possibilitou aprofundar conhecimento e levantar questionamentos acerca da educação escolar, bem como dos *papéis da escola*; da educação domiciliar, e do pensamento conservador; e ainda mostrar que é importante o cultivo da diversidade para que o cidadão do futuro não se obstine por concepções equivocadas e imagens de mundo fundamentalista e deturpadas pelas tentativas de des-laicização do pensamento educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. E. de; BRITO, L. de A. C; OLIVEIRA, T. A. A. A viabilidade jurídica do ensino domiciliar (*homeschooling*) no modelo de administração pública gerencial do estado brasileiro. **Revista Campo do saber**. v. 7, nº 2, Jul./Dez. de 2021. ISSN 2447-5017. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/429/313>. Acesso em 13 de set. de 2022.

ANDRADE, E. P. de. Homeschooling: uma abordagem à luz dos diplomas internacionais de direitos humanos aplicáveis à criança e ao adolescente. **Revista de Direito**. v. 14, nº 21 (2014). ISSN 1519-1650. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaDireito/issue/view/50>. Acesso em 13 de set, de 2022.

ANEC. Associação Nacional de Educação Católica do Brasil. **Aspectos a considerar sobre a proposta de ensino domiciliar** [livro eletrônico]

/ Org. Adair Sberga e Roberta Guedes. 1º ed. Brasília, DF, 2020. ISBN 978-65-991727-2-4 1.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR. Educação Domiciliar no Brasil. Disponível em: <<https://www.aned.org.br/index.php/conheca-educacaodomiciliar/ed-no-brasil>>. Acesso em: 11 de set. de 2022.

BARBOSA, L. M. R. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? Educ. Soc. v. 37, nº. 134, p.153-168. Campinas. jan.-mar. 2016. DOI: 10.1590/ES0101-73302016157215

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade.** Acta Scientiarum. Education [online]. 2012, vol. 34, n. 2, p. 157-168. ISSN 1807-8672.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm Acesso em: 03 de set. de 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1846.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm Acesso em: 03 de set. de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 03 de set. de 2022.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Dispõe sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM..-15-10-1827.htm . Acesso em: 03 de set. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 234 de 25 de março de 1841**. Dispõe Constituição Política do Império do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm Acesso em: 03 de set. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Art. 1.634. Dispõe sobre o Exercício do Poder Familiar. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 03 de set. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Institui o Código Penal. Art. 246. Dispõe sobre Abandono intelectual. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 03 de set. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm . Acesso em: 03 de set. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm . Acesso em: 03 de set. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 de set. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 de set. de 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.401 de abril de 2019**. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615> . Acesso em: 03 de set. de 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.179 de 12 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328> . Acesso em: 03 de set. de 2022.

CARDOSO, Nardejane Martins. **O direito de optar pela educação domiciliar no Brasil**, 2016. 149f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional Universidade de Fortaleza, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Homeschooling ou educação no lar**. Educação em Revista. 2019, v.35. e219798. p.2-8. doi:10.1590/0102-4698219798.

Declaração universal dos direitos humanos: **70 anos da DUDH**. ONU. 2018. Disponível em: <https://institutolegado.org/blog/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-integra>. Acesso em 19 de setembro de 2022.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FERREIRA, Dirce Nazaré de Andrade; SCHWARTZ Cleonara Maria; KROHLING Aloisio. **O método de ensino Lancasteriano: uma Comparação entre a sala Monitoral do the British school museum de hitchin, na Inglaterra, e o regimento interno das aulas públicas das primeiras letras da província do Espírito Santo Em 1871**. Revista História da Educação. Hist. Educ. [online]. 2016. v. 20 n. 48 Jan./abr., 2016 p. 175-191. doi: 10.1590/2236-3459/41842.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. Revisada e ampliada. 5ª edição. São Paulo, SP: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em 10 de set. de 2022.

MENDONÇA, A. de. **“Professor doutrinador”, homeschooling e “ideologia de gênero”**: a tríade que ameaça a educação brasileira. Revista do Curso de História. vol. 12, n. 2 (2020) p. 33-51. ISSN 2238-7188. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/9104/17651>. Acesso em 9 de set. de 2022.

MONK, D. **Regulating home education: negotiating standards, anomalies and rights.** Child and Family Law Quarterly, v. 21, n. 2, p. 155-184, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/flavi/Downloads/SSRN-id1945140.pdf>. Acesso em 9 de set. De 2022.

OLIVEIRA, R. de O; OLIVEIRA, D. R. R. de; ANDRADE, M. H. de; ALVES, F. R. V. Homeschooling No Brasil: acepções históricas e jurídicas. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. ISSN: 2358-8829. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60713>. Acesso em 13 de set. de 2022.

RIBAS, A. L. **Ensino domiciliar como direito fundamental à educação: o homeschooling à luz do projeto de lei n.º 2401/2019.** Revista de gestão, economia e negócios. Vol. II, No. I, p. 32-61. 2021. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/regen/article/view/5603/2400>. Acesso em 9 de set de 2022.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, M. S. B; MIESSE, M. C; CARVALHO, F. A. de; QUEIROZ; L. C; SOUZA, V. de F. M. de. **Escola sem Partido e as discussões de gênero e sexualidade: impactos curriculares.** UnB. Linhas de críti-

cas. vol. 27, e35543. Universidade de Brasília, 2021. DOI. 10.26512/lc27202135543.

SAVIANI, Dermeval. A história da escola pública no Brasil. **Revista de ciências da educação do Centro Unisal**, Lorena, n. 8, ano 5, p. 185-201, jun., 2003.

SILVA, C. O. da; BATISTA, D. R; ANDRADE, I. A. de; LIMA, G. A. N. de; PEREIRA, L. A. **Funcionamento da educação domiciliar (homeschooling):** análise de sua situação no Brasil. Revista eletrônica do curso de pedagogia da PUC Minas. v. 7 n°. 1. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/issue/view/741>. Acesso em 10 de set. de 2022.

SOUZA, José Clécio Silva. **Educação e História da Educação no Brasil**. Revista Educação Pública. v. 18, ed. 23, 2018. doi: 10.18264/REP.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres:** a educação doméstica como uma prática das elites no brasil de oitocentos. 2004, 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2004.

CAPÍTULO 2

PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO: AMEAÇAS E DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA¹

Débora Renata Muniz Almeida²

Luciano Tadeu Corrêa Medeiros³

Waldir Ferreria de Abreu⁴

Ivany Pinto Nascimento⁵

Sônia Regina dos Santos Teixeira⁶

DOI: 10.46898/rfb.9786558895244.2

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/Iced) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (Gepeif/PPGED/Iced/UFPA/CNPq).

3 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/Iced) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação - GEPEHC.

4 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/Iced) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (Gepeif/PPGED/Iced/UFPA/CNPq).

5 Doutora em educação - psicologia da educação, filiada à Universidade Federal do Pará - UFPA, na condição de Professora Titular.

6 Graduada em Pedagogia - UFPA, Doutora em Psicologia - Teoria e Pesquisa do comportamento - UFPA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/Iced) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação - GEPEHC.

INTRODUÇÃO

O antagonismo com que as forças conservadoras têm se apresentado diante das transformações sociais que vêm ocorrendo ao longo do tempo, não apenas denunciam os esforços empregados por essas frentes contra as liberdades sociais e humanas, como também entram em choque com o avanço do conhecimento científico e do movimento constante nas formas de pensar e agir dos sujeitos dentro de seu tempo e seu espaço social.

Um dos recentes episódios dessa tentativa de cerceamento do direito e da liberdade, promovida por esses grupos, foi o movimento *Escola sem Partido - ESP* que teve seu embrião formado em meados do ano de 2004 com a criação de um movimento conservador que se aliou a representantes políticos da direita Brasileira, culminando com Projetos de Lei - PL, com a mesma proposta desse movimento, em Câmaras Municipais e Assembleias Legislativas de todo país, ganhando projeção nacional em meados de 2014 com a proposta do PL 7180/14, nominado por professores, educadores e opositores do projeto como *Lei da Mordaza*. O PL apresentado pelo Deputado Erivelton Santana - PSC/BA, fundamentava-se na ideia de que professores estariam utilizando a sala de aula para promover a doutrinação ideológica de seus alunos e propõe uma ação pedagógica que, segundo a PL, se apresentaria como isenta de ideologias político-partidárias e filosóficas o que, segundo ele, supostamente estaria presente na Escola Pública tendo como forte embasamento a Ideologia políticada esquerda brasileira.

Um outro momento de grande tensão política relacionado a essa pauta, foi a apresentação do *Projeto de Lei Complementar - PLS 193/2016*, pelo então senador Magno Malta, do Partido Liberal - PL, que, à época, era representante da conhecida *bancada evangélica* do Senado Federal. Esse proposta era incluir o Projeto ESP na *Lei de Diretrizes e*

Bases da Educação Nacional - LDBEN, mas foi retirado da pauta no ano de 2017, entretanto, a história ainda continuou apresentando fôlego, se arrastando até a apresentação do *PL 7180/2014* que tramitou na câmara até o ano de 2018, quando foi adiada para ser discutida no ano de 2019, mesmo ano no qual foi anunciado a formação da comissão que iria apreciá-la no ano de 2020.

A ideia de uma interferência naquilo que é tido como um princípio da Educação, também conhecido como *liberdade de cátedra*, que é a liberdade de ensinar e aprender, cujo teor pode ser identificado nos textos legislativos que respeitaram esse princípio, como os da Constituição Federal no art. 206, reafirmados pela LDBEN no art. 2º, incisos II, III, IV, XI e XII, fere violentamente o direito do livre exercício da docência e propõe ações antidemocráticas em tentativas, não apenas de cerceamento, mas de silenciamento do professor diante de suas convicções filosóficas, políticas e ideológicas, que não se resumem a mera intensão partidária, grupo político ou qualquer agremiação de classe, conforme a suposição e a imaginação dos proponentes do ESP. A formação política é parte da relação de ensino-aprendizagem, assim como a proposição de ações educativas que impulsionem a reflexão necessária dos sujeitos para as transformações em seu meio, conforme alertou o educador Paulo Freire (1996, p. 15), ao questionar “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”, no entanto, o educador também se tornou alvo do discurso desses grupos anti-liberdade que se instalou no país, por apresentar uma proposta de ensino voltada para as transformações sociais, algo inconcebível para os conservadores.

Diante dessas tentativas de aprovação de uma lei que garanta não apenas a limitação, mas que permita, além disso, o controle educativo por meio da intimidação do professor em seu exercício

docente, outros projetos vêm sendo apresentados com base no PL 7180/14, e tem se mostrado mais veementes no que tange a tentativa de repressão do professor e de seu livre exercício docente, todavia, há uma acirrada resistência apresentada por professores, educadores, estudantes, grupos políticos e sociedade civil, determinados a desmontar a tentativa de aprovação desses projetos de lei, que tem sido conhecido por essas frentes como delírio conservador, atrocidade e até mesmo aberração conservadora, por se reconhecer a clara intenção política e ideológica que eles carregam em si, que são de caráter peculiar aos seus proponentes. Isso significa dizer que ao se propor a isenção de uma postura política, ou uma neutralidade ideológica e filosófica, é nítida a incoerência, pois entende-se que o ser humano é um ser político e suas manifestações projetam seu caráter político, logo, está posto que os grupos políticos-partidários que defendem essa ideia e as propõem, estão intencionando a determinação legal que, por sua vez, intenta direcionar as ações educativas para suas convicções políticas, ideológicas e filosóficas, e, a orientação da educação escolar para seu viés conservador.

Todavia, as discussões no meio educacional e acadêmico, têm colocado em pauta esses projetos apresentados por partidos políticos de extrema direita, que para além de conservadores são considerados por muitos como grupos de políticos retrógrados, cujo pensamento permanece estagnado naquilo que se viveu em séculos anteriores aos seus, pois são estes que tentam impedir o avanço das discussões de pautas que emergem da realidade social contemporânea, advindas de um dinamismo histórico, cujos esclarecimentos são propostos, inclusive, pela própria ciência.

Esses discursos, dentro desse plano conservador, colocam a natureza social contemporânea à beira do retrocesso por conta dessa lógica de existência humana desproporcional ao próprio tempo

histórico, por conta das ações intencionais desse grupos políticos, que são determinadas a fazer com que o mundo se torne não apenas estanque, mas que volte a se enraizar em valores ultrapassados pela dinâmica do tempo e da própria história, buscando impedir que a mesma siga seu curso, produzindo as transformações e mudanças necessárias para o desenvolvimento da própria humanidade.

Diante disso, este ensaio busca por meio de uma revisão bibliográfica, apresentar os desafios que têm sido colocados para educação nacional, caso projetos com todo esse teor controlador e repressor das ações docentes sejam aprovados e passem a vigorar como lei, passando a ter força jurídica de criminalização do professor, por conta de suas práticas educativas e para direcionar nossa discussão, elegemos as seguintes perguntas norteadoras: o que se encontra nas entrelinhas do PL da ESP e quais suas implicações no exercício da docência? A quem serve esse projeto e como tem sido feita a resistência a ele por parte dos grupos que reconhecem a ameaça que ele tem sido para a educação e para a liberdade de aprender e de ensinar?

A ESCOLA SEM PARTIDO E SUAS ENTRELINHAS

Para buscarmos o entendimento do significado de movimentos como o da Escola sem Partido, é preciso analisá-lo dentro de uma contexto demarcado pela luta de classes em uma sociedade capitalista, uma vez que a pauta conservadora é uma recorrente no processo de disputa ideológica, sendo o âmbito educacional uma delas. Frigoto (2017) considera que o panorama do capitalismo mundial no cenário brasileiro, segmentou-se sob o viés colonizador e escravocrata, produzindo relações desiguais, ao contrário do papel das *burguesias clássicas* que se engajaram para construir nações com autonomia e independência que mesmo dividida em classes, basearam-se em sociedades com acesso aos direitos fundamentais.

Dentro dessa emblemática, o autor assevera que “[...] a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital” (FRIGOTO, 2017, p. 20), desvelando que a desigualdade existente na esfera econômica, educacional, cultural e social ainda persiste em pleno século XXI e que são fruto de ditaduras e golpes inconstitucionais na trajetória política do país, utilizadas como maneira de reter os avanços e lutas populares e da própria classe trabalhadora na garantia e acesso à direitos básicos.

Ainda de acordo com Frigoto (2020), é nesse cenário que emergem as propostas da *Escola sem Partido*, tendo em vista, que este projeto tem como escopo os interesses das forças que detém o capital e intelectuais conservadores que se aliam a essas forças. Esses grupos, apontados pelo autor, são os que compõem as frentes conservadoras na disputa ideológica educacional e devido a ampla divulgação de intervenções escolares contrárias a ideologia desses grupos, a pauta conservadora ganhou força no século XXI. O autor afirma que “As forças e intelectuais que as promovem são a expressão política e ideológica do contexto atual, que assumem as relações sociais capitalistas no Brasil”. (FRIGOTO, 2017, p. 25).

Conforme esclarece Algebaile (2017), o Escola Sem Partido, surgiu como movimento no ano de 2004, a serviço das forças conservadoras do país, tendo como principal representante e idealizador Miguel Nagib, que também era procurador do Estado de São Paulo e denunciava uma suposta *ideologização* que ocorre nas salas de aulas do país. Com a liderança de Nagib, o grupo se apresenta como um movimento cujo caráter coletivo representa os anseios de pais, familiares e alunos que se preocupam com a *contaminação* de cunho político e ideológico de viés esquerdista que a escola supostamente

promove na formação dos alunos, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior.

Os estudos de Algebaile (2017), mostram que a principal fonte de informação e propagação do ESP nesse período foi o sítio eletrônico *Escola sem Partido* disponível na *Web*¹, fundado pelo criador do movimento, o advogado Miguel Nagib, que funciona como uma ferramenta de veiculação e disseminação das ideias do movimento, denunciando supostas práticas de doutrinação política e ideológica de professores, que ao seu ver fogem de uma educação moral e cívica, ou seja, sua proposta rejeita pautas importantes para uma educação baseada nos direitos humanos, como a questão de gênero, sexualidade, raça e classe, entendendo a Educação que aborde essas temáticas como *práticas de doutrinação* nas escolas do país, por não estarem a serviço do conservadorismo, assim, os educadores passam a ser controlados, vigiados, perseguidos e acusados como *vilões* desse processo, especialmente os professores universitários de órgãos educacionais federais (ALGEBAILLE, 2017).

CENÁRIO POLÍTICO: EMBRIÃO E DISSEMINAÇÃO DOS PROJETOS DE LEI DA ESP.

O cenário político também pode ser tido com um chão fértil para a consolidação do ESP. Segundo (SALDSAÑA, 2018) em matéria produzida para o jornal Folha de São Paulo, no dia 23 de outubro do ano de 2018, tal movimento ganhou força em um cenário demarcado por uma onda conservadora no país, que foi capturada pelo âmbito político especialmente no período das eleições gerais neste mesmo ano, dando visibilidade a personagens defensores do movimento, em especial ao então candidato e ex-presidente da República *Jair Messias Bolsonaro*, que até aquele momento, desconhecido da grande mídia,

¹ Escola Sem Partido. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/> Acesso em: 24/08/2022

acabou ganhando projeção nacional, pela repercussão de um vídeo por ele postado em 2016, enquanto era apenas Deputado Federal de *baixo clero*, como costuma-se dizer no meio político.

No vídeo, o então deputado acusa o Partido dos Trabalhadores – PT, de promover a sexualização precoce das crianças e a entrega de um kit nas escolas - denominado pelo mesmo como *Kit gay* - que supostamente ensinava os alunos a desenvolverem práticas homoafetivas, e de um livro que, segundo ele, ensinava práticas sexuais para as crianças. Contudo, tais alegações jamais forma comprovadas, uma vez que esses materiais jamais chegaram a existir, ou mesmo se encontrou algum deles em qualquer das escolas públicas, nem sequer tiveram oficializadas sua produção e distribuição por qualquer uma das esferas de governo.

O desconhecimento popular de que se tratavam de falsas informações, no entanto, direcionou parte da opinião pública a acreditar nessas falácias, e a campanha eleitoral envolvendo esses temas polêmicos alavancaram o nome de Jair Bolsonaro que naquele período passou a ser um dos nomes que concorreriam à presidência da República e mais cotado para vencer o pleito. Todavia, essa projeção política conservadora do ex-presidente Jair Bolsonaro, não partiu da sua campanha política, e sim de discussões que apareceram desde o surgimento do movimento Escola sem Partido em 2004, momento em que suas ideias e interesses passaram a se materializar por meio de propostas em forma de lei que se fundamentam na pauta conservadora de projeto de educação escolar do país (CUNHA, SÁ-SILVA e LIMA, 2019).

A primeira tentativa foi pela PL 7180/2014, cujo autor foi o deputado *Erivelton Santana*, que na época propôs a alteração do Art.3º da Lei de Diretrizes de Bases da Educação, sugerindo a adição do inciso XIII, que traria a seguinte matéria:

Respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014, p.1).

De acordo com estudos de Cunha, Sá-Silva e Lima (2019), a proposta funcionou como munição para que surgissem outros projetos que intentaram transformar os interesses do movimento em lei, entre eles o PL 867/2015, apresentado na Câmara dos Deputados e apensado a primeira proposta do ano anterior, no qual propõem deveres a serem cumpridos pelos docentes, em especial a vedação da suposta prática de doutrinação política e ideológica e princípios que deverão orientar a educação nacional, como o respeito as convicções religiosas e morais dos familiares e alunos, podendo o educador responder criminalmente caso não cumpra as exigências do referido documento.

Com o mesmo teor conservador, o PL 1859/2015 que apresentaria como proposta, combater pautas da atualidade como as discussões sobre sexualidade e gênero o que ficou conhecido entre os conservadores como *ideologia de gênero* nas escolas, além de tentar excluir os termos *gênero* e *orientação sexual* no espaço escolar, uma vez que tais ideias, segundo esses conservadores, pressupõem que a escola interfere de forma indutiva na sexualidade ou escolha de gênero do estudante, e, segundo o PL, este é um assunto que compete a família e não a instituição de ensino. Para Cunha, Sá-Silva e Lima (2019), nessa mesma abordagem o PL 5487/2016 tinha a intenção de proibir a distribuição de livros cuja temática trate sobre a orientação ou diversidade sexual.

Ainda segundo apontam Cunha, Sá-Silva e Lima (2019), os esforços do movimento e seus adeptos políticos tentam a todo custo que suas propostas para o cenário educacional passem a ser uma

realidade, tanto que os projetos-lei idealizado pelo Escola sem Partido está insistentemente em pauta nos anos seguintes, como:

o PL 6005/2016 que trata do programa Escola Livre a ser instituído em todo o território nacional; o PL 8933/2017 que vincula o ensino sobre educação sexual à autorização dos pais ou responsáveis e o PL 9957/2018 que visa impedir a doutrinação de professores a partir de deveres a serem seguidos, sob pena de responsabilidade (BRASIL, 2018a, apud, CUNHA, SÁ-SILVA, LIMA, 2019, p.148).

Em 2019, a deputada *Bia kicis* (PSL/DF) apresenta para votação na Câmara dos Deputados o projeto de lei PL 246/19, que versa sobre o Programa Escola sem Partido que tramita na Câmara, cujo objetivos e justificativas não são tão distintas das propostas anteriores, em relação a suposta doutrinação ideológica na sala de aula. A apresentação do novo documento, colocou em alerta os grupos organizados contrários a propostas de interferência na liberdade de cátedra do professor, principalmente no que diz respeito ao Art. 7 da proposta da lei, que visava a alteração da legislação educacional para garantir os efeitos jurídicos do cerceamento dessa liberdade, direito garantido dos docentes, diante do que foi sugerido pela deputada como vemos no texto a seguir:

Art. 7 É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, p.2).

Em questões práticas, o movimento Escola sem Partido tenta materializar-se em forma de lei e intenciona aprovar uma proposta conservadora para a educação, que possibilite aos grupos da direita conservadora a instalação de seu projeto de educação arcaico, que desfavorece as novas discussões contemporâneas e ainda tentam criminalizar a ação educativa, que não se desvincula do seu caráter

político, o que para os conservadores são ações político-partidárias (AGEBAILE,2017).

ESCOLA SEM PARTIDO E SUAS IMPLICAÇÕES NA DOCÊNCIA

A Escola sem Partido traduz a tentativa de retomar a permanência de uma educação conservadora, pautada no dever moral e cívico antes privilegiado, em períodos como o da ditadura militar no qual era comum a repressão de pautas progressistas, mesmo nos momentos históricos que a antecederam ou sucederam, nos quais algumas discussões sequer haviam ganhado destaque, ou mesmo haviam iniciado sua construção (FRIGOTO, 2017). Nesse sentido, para a classe política conservadora, questões como a proibição de discussões que permeiam as relações de gênero, sexualidade, e aspectos culturais-religiosos, são vistas como assuntos que não devem ser trabalhados na escola, e, segundo esses conservadores, tais assuntos são de responsabilidades dos pais e/ou familiares, assim como, a abordagem política que perpassa os conteúdos no sentido crítico-reflexivo são concebidos por esses grupos, como sendo de caráter doutrinários dos alunos para uma ala partidária ou para uma concepção de *política de partidos de esquerda* do país (ALGEBAIL,2017; FRIGOTO, 2017).

Assim, o teor ideológico de movimentos como o ESP, tenta criminalizar a ação dos professores e/ou educadores no universo escolar os transformando em *inimigos da sociedade*, acusando docentes de desvirtuarem as crianças, adolescentes e jovens dos *valores morais e bons costumes* aceitos socialmente. Essas concepções ideológicas, por hora, findam por limitar a autonomia do educador em sala de aula. Da mesma forma, o ESP, também reforça a intencionalidade política e ideológica dos conservadores de direita, que se projetam para além do espaço escolar, uma vez que tal proposta contém argumentos

que são contrárias à uma perspectiva democrática e de valorização dos direitos humanos, haja vista, que os discursos dos adeptos desse movimento acabam por disseminar a discriminação, o ódio e o preconceito ao reconhecimento de direitos das minorias sociais, a exemplo de mulheres, pessoas Lgbtqiap+, pessoas negras dentre outros grupos, desconsiderando todo o avanço legal que são conquistas históricas desses sujeitos sociais (FRIGOTO, 2017; AGEBAILE, 2017; GUILHERME e PICOLI, 2018).

A *demonização* das pautas levantadas, dos direitos e lutas dessas minorias revela uma faceta *fascista e totalitária* que procura regular os comportamentos e atitudes desses sujeitos e/ou grupos sociais por meio do controle legal, sendo a educação, para estes, um dos possíveis e mais importante dispositivo de controle e regulação. como afirma Guilherme e Picoli (2018), em uma perspectiva *arendtiana*, o risco que confluem da prática social da discriminação, que é recorrente nas sociedades, é a transformação desta em uma imposição legal, demonstrando o poder coercitivo do Estado sobre a liberdade e autonomia dos indivíduos.

Contudo, tratar de questões que abordem a garantia dos Direitos Humanos no seu sentido de valorização e respeito da diversidade étnica, religiosa, cultural, entre outros elementos, em um cenário que se quer democrático acabam por ser ameaçadas por essa leitura conservadora, capitalista e neoliberal da educação, por isso, não se pode negar os interesses políticos e ideológicos dentro da proposta do ESP, que apesar de reivindicar uma *neutralidade* político-partidária nas instituições de ensino, na prática docente, na elaboração do currículo e demais ações da escola, esconde uma intenção dos grupos de direita-conservadora-cristã, cujos propósitos, são o de *homogeneizar* o pensamento social e simbólico da sociedade,

assim como privilegiar a visão neoliberal conservadora da educação (FRIGOTO, 2017; ALGEBAILLE, 2017; GUILHERME e PICOLI, 2018).

Essa suposta doutrinação política nas práticas educativas do professor, tem se tornado a base dessas propostas direitista neoliberais, porém, ferem o livre exercício da docência, a liberdade de cátedra e a formação para a liberdade e autonomia dos educandos, principalmente para os alunos das classes trabalhadoras que vivem sob o domínio e a opressão dessas forças políticas conservadoras, que em um discurso contrário, afirmam que a intenção dos PLs visa colaborar para o enfrentamento da Doutrinação ideológica-partidária no âmbito escolar, mas, ao contrário disso, reafirmam as imposições de ideologias conservadoras no processo educativo e no trabalho docente, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior (AGEBAILE, 2017; CUNHA, SÁ-SILVA, LIMA, 2019).

Dessa forma, o ESP se apresenta como uma proposta inconstitucional uma vez que *fer*e os preceitos da Constituição Federal de 1988, já que contraria o princípio da liberdade de manifestação de pensamento e de laicidade do Estado, pois, confunde a função social da escola, assim como a própria oferta da educação escolar proporcionada pelo Estado, com a educação fornecida no ambiente familiar, visto que, o ensino ofertado na escola está pautado na ciência e nas descobertas que ela apresenta, sendo que, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas constitui uma parte importante do processo de ensino escolar, e a autonomia conferida a Educação, no que tange ao ensino baseado na ciência, é um dos princípios basilares da LDB, em vigor desde 1996 (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

A QUEM SERVE A ESCOLA SEM PARTIDO?

No ano de 1995, com a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso, inicia-se no Brasil as reformulações das políticas liberais de defesa da mínima intervenção do Estado. Nesse sentido, são postas em práticas algumas ações essenciais para a implementação do plano político liberal, como as aberturas econômicas para o capital estrangeiro, privatizações e flexibilizações das leis trabalhistas.

Segundo o pensamento de Anderson (1995) podemos entender que esse modelo político, estrategicamente intensifica as redefinições do fundo público, sendo que, uma das estratégias é a abertura para a mercantilização dos serviços atribuídos à responsabilidade do Estado. Esta nova doutrina denominada neoliberalismo, origina-se no cenário de crises financeiras em todo o mundo capitalista avançado, após a II guerra mundial.

Os ditames neoliberais, mais do que nunca, não tem perspectiva de superação das desigualdades, que é um fator estrutural existente entre os grupos econômicos dominantes e a classe trabalhadora, fator este, que nos permite perceber as estratégias de intervenções no campo da educação, que são determinadas pela relação política e econômica do país com o Banco Mundial, que é o principal organismo internacional que capitania as propostas de reformas estruturais dos sistemas educacionais, principalmente de países economicamente dependentes, como é o caso do Brasil.

A partir do entendimento de Leher, (2019), com a reforma educacional estabelecida por meio da Base Nacional Comum Curricular, percebe-se a exorbitante distância entre o projeto de educação que ela propõe à de uma oferta de educação crítica e emancipatória, com isso, torna-se perceptível os objetivos de evitar a influência de ideias e filosofias progressistas.

Sobre o grande poder da escola democrática, Saviani (2020) alerta que esta instituição tem função explicitamente política de propor transformações, de transpor a condição do sujeito de desinformado para cidadão, elevando as possibilidades da participação política em seus espaços de convivências, oportunizando reflexões nas esferas econômicas, sociais, políticas e ideológicas, logo, esta condição de sujeitos conscientes e reflexivos, os coloca em confronto com os interesses específicos dos grupos econômicos dominantes, assim como dos organismos de controle internacionais.

Na intenção de suprimir a formação crítica e reflexiva do educando, e na tentativa de fazer com que estes não se instrumentalizem, algumas forças políticas agem no sentido de enfraquecer e anular as possibilidades de futuros questionamentos e de organizações de luta no campo da intelectualidade, os organismos de domínio agem no intuito de tornar o ensino precário, ausente de práticas que poderiam contribuir para a reflexão dos sujeitos sobre as questões que envolvem sua realidade concreta.

Esta inversão das funções da escola, do direito ao conhecimento e aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas, nas quais percebemos que, sequer se direcionam para a necessidade de sobrevivência, mas ao contrário, intenciona a manutenção do sistema por meio das propostas do ensino mínimo e dos ensinamentos técnicos. (LIBÂNEO 2012).

Este modelo de educação proposto pelo neoliberalismo tem as propostas de seus currículos baseadas em um modelo de formação que atenda as demandas de mercado e os objetivos neoliberais, que são justificados pela necessidade de se atingir metas com base em indicadores de organismos internacionais que se traduzem em meros testes padronizados. Sobre este formato de currículo proposto pelo neoliberalismo, Saviani (2020) assevera que:

[...] ironicamente é esse mesmo modelo que vem sendo aplicado no Brasil. Trata-se de um modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM”, “ENADE” que está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas visando aumentar a pontuação no IDEB e no PISA. Caminham, portanto, na contramão das teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores. (SAVIANI, 2020, p.16)

Esta proposta de currículo que nitidamente apresenta um teor padronizado, controlador, cristalizado, de ensinamentos tecnicistas, e que não visa formar o sujeito crítico, reflexivo e livre, antes, tem seus interesses voltados para uma formação alinhada ao mercado de trabalho, que atenda os interesses neoliberais, e traz como pano de fundo alguns projetos que visam possibilitar a preparação do território, para que o interesse neoliberal de educação possa se estabelecer de forma legal, por isso, os grupos políticos adeptos desse sistema, que também tem um forte caráter filosófico, buscam por meio da aprovação de projetos de lei, como o ESP, a tentativa de silenciar os professores.

Os mesmos ainda acusam os professores de estarem *ideologizando* as aulas, e afirmam que por meio do ESP, intentam combater uma suposta *doutrinação da escola brasileira*, o que na prática, finda por impedir a manifestação por conta das inquietudes, das dúvidas e até mesmo do exercício da criatividade, não se permitindo discutir temas imprescindíveis da contemporaneidade, como por exemplo, orientação sexual, diálogo inter-religioso e relações étnicas raciais, vetando as participações de manifestos, atos públicos, problematizações territoriais, não permitindo, ainda, a construção de

pautas de essencial importância para organização e luta da sociedade civil.

Entende-se que nesta atmosfera conservadora, que se mostra potencialmente reacionária, reside uma consonância da lógica capitalista entre o PL ESP e a indústria da produção didática, pois, há interesse das grandes empresas/grupos econômicos que disputam o comércio de seus produtos, como os materiais didáticos, livros, apostilas, tecnologias de informação em geral, de sistema de gestão envolvendo sistemática de avaliação de desempenho de estudantes e de escolas, de programa de qualificação de professores, de assessoria para gestão etc. (THERESA ADRIÃO, 2018).

Todas essas situações, concorrem para que esses grupos industriais, comerciais e de prestação de serviços, tenham suas pretensões em atender as demandas de interesse comercial do governo federal, apropriando-se das possibilidades de participação no repasse de fundos públicos para setor privado, ou seja, à educação está a cada dia mais condicionada ao sistema capitalista, sob orientação do neoliberalismo, sendo transformada em um vasto campo de negócios, e, projetos como o ESP tem funcionado como *adubo para este terreno fértil*, tornando-se, portanto, o cerne da questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação é um dos direitos que mais tem sido atacado e sofrido interferências negativas por conta dos retrocessos nas ações políticas advindas do Estado para sua efetivação e garantia. Vivemos momentos nos quais constantemente vem ocorrendo uma desarticulação estrutural na educação, perpassando desde seu financiamento a boicotes de atividades que propõem ações de reflexões sobre a realidade que historicamente vem sendo construída.

Contudo, consideramos a essencial importância de se problematizar as distorções dos objetivos da escola, uma vez que a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento de práticas e de valores sociais, sendo que a cultura é deixada de lado perdendo a sua essência formativa, isso tudo passa a assumir papel e lugar de maior importância, em detrimento do acesso à cultura como elemento simbólico de identidade, da apropriação das ciências acumuladas pela humanidade e da formação para a reflexão e emancipação.

É nesta arena de combate, entre ideários conservadores e reacionários e propostas de educação crítica e emancipatória da visão progressista, que se faz urgente a necessidade da atuação de educadores que resistam àquela que ficou conhecida como *lei da mordação*, através do exercício da *práxis* verdadeiramente revolucionária, que possibilite ao aluno, em suas atividades escolares, o desvelamento de suas realidades, principalmente as de cunho social, para que as atividades e diálogos comecem a fazer sentido em suas vidas, oportunizando-os a compreensão sobre a importância da autonomia e dos exercícios de reflexões, participações, permanência e resistência em determinados espaços da sociedade.

Temas como o machismo, o racismo, a homofobia, a transfobia, a intolerância religiosa, os abusos sexuais contra crianças e adolescentes, a gordofobia, são problemas que precisam ser discutidos o quanto antes na perspectiva de uma educação preventiva e esclarecedora, isto é, acredita-se que essas temáticas, por serem pautas contemporâneas e fazerem parte da realidade social dos alunos, tornam-se problemáticas e por isso suas abordagens são imprescindíveis e de cunho educativo, ou seja, tratar sobre machismo, homofobia e transfobia e outras demandas coletivas é caminhar na perspectiva de estabelecer pontes para diálogos, é mostrar que a face da violência contra as minorias

sociais são frutos de uma sociedade em processo de desconstrução, de um constructo social e histórico de cunho patriarcal e conservador, que não cabe mais em nosso tempo, pelo menos não na bandeira de luta de educadores com ideais progressistas e democráticos.

O desafio do educador frente aos obstáculos refletido ao longo deste texto, também perpassa pela falta de reconhecimento do profissional da educação pelos representantes de Estado. No Brasil, a valorização dos profissionais da educação vem sendo tema de debates em diversas esferas públicas e privadas desde a década de 1980. Discussões estas, que abrangem desde a formação inicial deste profissional até a remuneração, perpassando por condições de trabalho, carreira e formação continuada.

É imprescindível valorizar este profissional por meio de políticas, aqui problematiza-se a baixa remuneração, a não existência do plano de carreira, a infraestrutura das salas de aulas inadequadas; um conjunto de elementos que enfraquecem a atuação do docente no âmbito de trabalho. É inexistente o papel motivador da parte do Estado e de uma boa parcela da sociedade civil, pois, esta reproduz falácias reacionárias do tipo: *professores são preguiçosos*. Concebe-se que a discussão sobre a valorização do profissional da educação é de grande relevância e interesse social, este debate tem mais subsídios para dar-se importância. Tornando mínima a proposta fracassada do PL da Mordaga.

É necessário unir todas as forças que vão contra a *lei da mordaga* e atuar com compromisso ético-político-social, pois, os profissionais da educação precisam estar próximo dos filhos dos trabalhadores de forma livre, por meio dos seus trabalhos em redes, pois é a união dessa classe que luta contra esse modelo de educação e de sociedade, que alimentam as vertentes das filosofias neoliberais de um conservadorismo nocivo à educação, com o único intuito de silenciar

aqueles que são a possibilidade de uma formação para a reflexão, de um ser crítico e participe de seu meio e sua realidade.

O espaço da sala de aula é o *lócus* da formação livre e para a liberdade, e que tem destaque por sua importância nos históricos movimentos sociais tais como: Movimento Negro, Movimento LGBTQIAP+, Rede ecumênica, associação de moradores, comunidades tradicionais indígenas e ribeirinhas. Isto é contribuir na construção de um espaço plural, diverso; favorecendo a garantia de fala das pluralidades, de outros segmentos políticos e sociais, constituindo um espaço verdadeiramente democrático, exercendo o real compromisso político atribuído à escola.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. A Educação Pública e as Corporações: **avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no brasil**. *Fineduca: Revista de financiamento da Educação, Porto Alegre*, v. 8, n. 3, p. 1-18, 31 jan. 2018

ALGEBAILLE, E. **Escola sem partido: o que é, como age, para que serve**. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 63-74.

ANDERSON, P. **Balanco do Neoliberalismo**. In: GENTILI, Emir Sader e Pablo (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-2.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - LDBEN**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 19 de maio 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei n. 7180/2014**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em: 19 maio 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei PL 246/19**. Programa Escola sem Partido. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2. Acesso em: 25/05/2021.

UNHA, D. B; SÁ-SILVA, J. R; LIMA, N. G. **Para além de um simples movimento: Escola Sem Partido e o ensino de Ciências**. Revista Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019), 146-174.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **A gênese das teses da escola sem partido: esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação**. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17-34.

GUILHERME, A. A; PICOLI, B. A. **Escola sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt**. Revista Brasileira de Educação v. 23, 2018.

LEHER. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019. p. 1-12.

LIBANEO, J.C. **O Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa, São Paulo, V.38 n.1, p.13-28,2012.

PRONZATO, C. **A Escola Toma Partido: Uma resposta ao projeto de lei Escola Sem Partido.** Direção de Carlos Pronzato. São Paulo: La Mestiza Audiovisual, 2016. P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cTq21yJa0os>. Acesso em: 20 maio 2021.

SAUDAÑA, P. **Motores de Bolsonaro, Escola sem Partido e ideologia de gênero têm raízes religiosas.**

Jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/10/motores-de-bolsonaro-escola-sem-partido-e-ideologia-de-genero-tem-raizes-religiosas.shtml>Brasília. Acesso em: 22/05/2021

SAVIANI, D. **A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático.** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.012020, p.03-22, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI:10.32930/nuances.v31iesp.1.8279.

CAPÍTULO 3

A IDEOLOGIA DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E SEU CONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA¹

Cíntia Valéria Lima dos Reis²

Thais Marcele Fiel da Silva³

Lúcia Isabel da Conceição Silva⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558895244.3

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/Iced) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Juventude (GEPJUV/PPGED/Iced/UFPA/CNPq).

3 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/Iced) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Juventude (GEPJUV/PPGED/Iced/UFPA/CNPq).

4 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/Iced) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Juventude (GEPJUV/PPGED/Iced/UFPA/CNPq).

INTRODUÇÃO

O Movimento Escolas em Partido (ESP) surgiu em 2004 como uma forma de propor a neutralidade ideológica e política no âmbito escolar, tentando influenciar nas principalmente nas práticas docentes e o perfil das instituições de ensino, dentro de uma pauta de direita e conservadora - visto que na percepção desse movimento: a escola tem sido uma reprodutora da concepção ideológica de esquerda em sala de aula.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo analisar a proposta apresentada por este movimento como “solução” dos problemas educacionais. Como instrumento de análise do referido trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, por meio da análise de artigos publicados em coletâneas e periódicos, entre outras fontes como páginas oficiais, entidades não governamentais e notícias que ilustrassem a presença do tema no contexto brasileiro.

Nessa direção, o Movimento ESP teve como fundador e coordenador o procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib que se revoltou ao constatar que o professor de História de sua filha teria comparado o líder da Revolução Cubana, Che Guevara, com Francisco de Assis¹. Nagib já possuía uma biografia conservadora e neoliberal. Foi membro do Instituto Liberal de Brasília o qual a missão é difundir valores neoliberais com o apoio financeiro de grandes grupos econômicos. No Instituto Liberal de Brasília, Nagib conheceu nomes como Bráulio Porto de Matos que hoje é vice coordenador do ESP e as teses de Olavo de Carvalho e Nelson Lehmann da Silva, defensores da concepção de “doutrinação” na educação brasileira (DIAS, 2020; SALLES, 2017).

¹ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Acesso em 20/06/2022.

Além disso, era articulista do Instituto Millenium para o qual escreveu o artigo “Por uma educação que promova os valores do Millenium” em 2007. Firmando que a educação deveria ser lócus de difusão dos ideais neoliberais (DIAS,2020). Em linhas gerais, entende-se que os adeptos do Movimento ESP concebem os professores como ameaça, sob o pretexto destes despertar a consciência crítica dos estudantes, acabam deixando o processo educativo de lado em prol da disseminação de propaganda partidária e de ideais de esquerda. Por este motivo, segundo seus ideais, o movimento reivindica a imparcialidade dos professores em sala de aula (ALGEBAILLE, 2017; PENNA,2017).

Todavia, o movimento só ganhou força em 2014 quando o deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro convidou Miguel Nagib para escrever um projeto de lei (PL2974/2014) para ser apresentado à Assembleia Legislativa. Logo em seguida, Carlos Bolsonaro irmão do deputado e vereador no Rio de Janeiro lançou o PL 864/2014 para apreciação da Câmara Municipal. No art2º do PL é vedada a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais (PEREZ; MASCARENHAS, 2019).

Como autor das propostas Miguel Nagib disponibilizou no site do movimento² os dois projetos, municipal e estadual, e eles serviram de inspiração para a disseminação de projetos do mesmo tipo em Câmaras Municipais e Assembleias Legislativas do Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Espírito Santo, Goiás, Alagoas, Ceará, Amazonas e o Distrito Federal e Paraíba.

² Sobre o Movimento Escola Sem Partido, ver: escolasempartido.org.

No dia 15 de agosto de 2017, o Movimento Brasil Livre (MBL)³ criou um dia nacional de mobilização pelo Escola Sem Partido, que foi responsável por dobrar o número de projetos de lei (PL) sobre o tema naquele ano. Até 2018, já haviam 150 projetos em todo o Brasil juntamente com a crença de doutrinação de esquerda e “ideologia de gênero” nas escolas. O ESP ganhou mais força declarando apoio eleitoral ao ex-presidente de extrema-direita, que governou o Brasil entre os anos de 2019 a 2022. Durante a campanha eleitoral, houveram muitas denúncias contra professores que perderam sua liberdade em sala de aula. Pois o projeto gira em torno da suposta perseguição e censura que se empreenderia junto ao trabalho docente. Um dos pontos chave da proposta é a instalação de cartazes nos corredores e salas de aula elencando quais são os deveres do professor e o que não deve ser abordado em sua prática docente.

Constata-se que o ESP atende uma ideologia neoliberal e um projeto de Estado mínimo onde um dos seus princípios é a mercantilização da educação trazendo a falsa ideia de que os pais têm a liberdade de escolher uma educação conservadora dentro de fundamentos religiosos para seus filhos e filhas. Tornando a educação pública: laica, gratuita e de qualidade, fragilizada.

INÍCIO DE UM “SONHO”.

Sobre sua formação, a Escola Sem Partido foi criada pelo jurista Miguel Nagib no ano de 2004 que apresentava como objetivo, o combate a tão temida “doutrinação política e ideologia”, que, segundo o Nagib, estava presente nas escolas brasileiras: Miguel Nagib afirma que o Escola sem Partido surgiu “como reação ao fenômeno da instrumentalização do ensino para fins políticos-ideológicos, partidários e eleitorais” (NAGIB, 2010, s/p). Ademais, só ganhou força

³ Sobre o Movimento Brasil Livre, supracitado, ver: <https://mbl.org.br/>.

a partir de 2014, com projetos de leis inspirados em suas concepções apresentados em vários municípios pelos vereadores, chegando até ao congresso nacional (MIGUEL, 2016; PENNA, 2016).

Segundo Algebaile (2017, p. 64), o manifesto teve como objetivo de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”, por isso, a Escola sem Partido se apresenta como um “movimento”, apoiado por estudantes e pais preocupados com o “grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”.

Moura (2017) afirma que o primeiro projeto da Escola Sem Partido foi o Projeto de Lei nº 2974 de 2014, e que durante o ano de 2014, foram apresentados dezoitos projetos de lei, dezessete em 2015, e até o mês de outubro de 2016, mais quatorze projetos de lei, totalizando, segundo a autora, quarenta e nove projetos de lei vinculados ao Escola Sem Partido de 2014 até outubro de 2016.

Todavia, segundo Miguel (2016) o Movimento só começou a ganhar maior notoriedade quando passou a combater a chamada “ideologia de gênero” no ensino brasileiro, no qual se discutia a diversidade sexual. No qual, inicialmente, a ideia do projeto era centralizada apenas no temor da “doutrinação marxista, sobre isso, o autor afirma que:

No momento em que a “ideologia de gênero” se sobrepõe à “doutrinação marxista”, o discurso do Movimento Escola sem Partido dá outra guinada. A defesa de uma educação “neutra”, que era predominante até então, cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola. A reivindicação é impedir que professoras e professores transmitam, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais. O foco principal é a “ideologia de gênero”, mas a regra contempla também as posições políticas sobre outras questões e mesmo a teoria da evolução das espécie sou o heliocentrismo (MIGUEL, 2016, p. 601).

Os apoiadores do Projeto de Lei argumentam que a escolas, por meio dos professores e dos materiais didáticos, estariam doutrinando seus alunos, visto que, as práticas pedagógicas atuais são de cunho marxista e influenciam os estudantes, assim, como a chamada “ideologia de gênero” e o “marxismo cultural”, entre o descontentamento pelos apoiadores da Escola sem Partido está a polêmica do estudo dos órgãos sexuais como um pretexto para se ensinar “como se transa” e possibilitar abertura para estudar temas relacionados ao combate a homofobia é “conduzir os alunos ao homossexualismo”, expressões usadas no artigo intitulado “Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?”, presente no site do movimento⁴.

Assim, o principal suporte e meio de informação foi o site do movimento (escolasempartido.org), que, segundo Algebaile (2017), funcionou como meio de disseminação de informações e de instrumentalização de denúncias, como forma de vigilância, controle e criminalização relativos ao que seus organizadores entendem como “práticas de doutrinação, que seriam identificáveis em aulas, livros didáticos, programas formativos ou outras atividades e materiais escolares e acadêmicos” (ALGEBAILLE, 2017, p.64).

Saviani (2017) observa que os defensores do projeto são os:

[...] conservadores, reacionários, da direita. Na verdade, o movimento ESP é o movimento dos partidos da direita. **É por isso que PSC, PSDB, PRB, que são os partidos das igrejas fundamentalistas, estão tomando a iniciativa de propor isso tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado**, além de estarem surgindo propostas também nas Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais, o que é um absurdo, pois o projeto ESP implica mudanças na LDB [Lei de Diretrizes e Bases], lei nacional que não pode ser alterada em Assembleias e Câmaras Municipais (SAVIANI, 2017, s/p., grifo nosso).

⁴ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/quem-disse-que-educacao-sexual-e-conteudo-obrigatorio>. Acesso em 20/06/2022.

Ou seja, apesar do projeto propagar um discurso de neutralidade, na prática, não é isto que acontece, o Escola sem Partidos revela e externa ideologias de grupos dominantes e fundamentalistas.

DEU TUDO ERRADO!

Segundo Saviani (2012), “toda prática educativa, como tal, possui uma dimensão política assim como toda a prática política possui, em si uma dimensão educativa” (SAVIANI, 2012, p.84), dessa forma, é indispensável a criticidade no ambiente educacional, portanto, o discurso de neutralidade do programa é inconsistente, visto que a própria gênese da escola é ideológica, além de ser inconstitucional não incentivar cidadania.

Saviani (2017), afirma também, que a neutralidade proposta pelo Movimento Escola Sem Partido é contrária ao objetivo da escola, a qual emergiu cheia de intenções, já que foi articulada para atender uma finalidade política, a de promover a educação de todos por meio do regime democrático “[...].E está posto, inclusive, na própria legislação que o objetivo principal da educação é a formação para cidadania e a qualificação para o trabalho” (SAVIANI, 2017, s/p.)

Dessa forma, mesmo com todo o empenho dos adeptos ao movimento em aprovar o projeto de lei, no dia 11 de dezembro de 2018 sucedeu a primeira derrota do movimento na câmara por falta de quórum. Dessa forma, a PL voltaria para votação somente se um dos autores pedisse o desarquivamento.

Os deputados Missionário Ricardo Arruda e Felipe Francischini trouxeram novamente esse tema para o debate, em 13 de dezembro de 2016, como PL606/2016. O projeto apresentava o mesmo objetivo do anterior, entretanto com mais apoio dentro da câmara dos deputados. Dessa vez, o projeto chegou à votação no plenário da Assembleia em

16 de setembro de 2019 e por uma pequena diferença foi reprovado e declarado inconstitucional (BOTELHO, 2020).

É válido salientar que mesmo rejeitada em 2019, o projeto de lei “Escola Sem Partido” ganhou força no Paraná e em dezembro de 2014 teve uma vitória significativa no âmbito municipal, na cidade de Santa Cruz de Monte Castelo, na qual foi instituído no sistema municipal de ensino, hodiernamente, ainda continua gerando discussões, visto que opositores tentam o seu cancelamento no município já que a nível estadual o projeto é considerado inconstitucional, pois no Paraná este Programa foi protocolado na Assembleia Legislativa, o PL 748/2015, que “Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o “Programa Escola sem Partido” (PARANÁ, 2015), a partir de 19 de outubro de 2015, mas desde então os participantes e apoiadores foram retirando suas assinaturas do projeto, inclusive o coautor Hussein Bakri, assim sendo no dia 1 de dezembro os próprios autores pediram o arquivamento do projeto.

ESCOLA SEM PARTIDO E A REAFIRMAÇÃO DO CONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO

É uma constatação que o Movimento ESP é inspirado nos movimentos conservadores estadunidenses que se aliam à mercantilização da educação com o objetivo de enfraquecer a educação pública e gratuita tornando-a mercantilizada. Para Cazavechia (2016), a mercantilização da educação é uma característica da sociedade burguesa e pode ser compreendida como uma descaracterização da educação enquanto bem público.

Os processos de ensino/aprendizagem, assim como as orientações pedagógicas que os envolvem, em seu formato institucionalizado, de acordo com as prescrições constitucionais e burocráticas do Estado, no caso do Brasil, são diretamente comprometidos. São processos cujas finalidades visam atingir metas predefinidas e aliadas aos sistemas de avaliação pertinentes a elas conformadas

às execuções dos projetos a esse fim destinados. Enquanto bem público, o ensino, em seus diferentes níveis, não se limita às tramitações de compra e venda de serviços. Entretanto, e isso pode ser evidenciado na década de 1990 no Brasil, é justamente essa sua caracterização, a educação escolar definida pelos princípios do mercado. Como um negócio, aliás, mesmo que possa parecer estranho, também de Estado, deve compreender a troca e venda de produtos, o valor de mercado e as lutas sociais surgidas no processo (CAZAVECHIA 2016, p.02).

Nessa incursão, entende-se que transformar a educação em um bem de mercado sempre foi um projeto no processo histórico de configuração da educação atual para fomentar o Estado mínimo (CAZAVECHIA, 2016). E o movimento ESP tem essa caracterização de submissão à lógica do mercado dando a escolha individual de educar de acordo com seus valores e crenças num viés conservador e fundamentalista. Nessa perspectiva, podemos citar outro pilar desse movimento: o *homeschooling*, ou seja, ensino domiciliar, que contou com o apoio do ex-governo federal do Brasil, mas que encontrou resistência jurídica e legal (VIERA, 2012).

O *Homeschooling* é um fenômeno mundial. Nos Estados Unidos se concentra a maior parte dessa população tendo cerca de 2,04 milhões de casos, ocorrendo um crescimento superior a 100% entre os anos de 1999 a 2010. É um fenômeno que concentra nas famílias cristãs da região do sul rural americano e tem a religião e os valores morais como meta (VIEIRA, 2012).

Podemos dizer, que no Brasil o *Homeschooling* é um atalho para impor o projeto ESP transformando o ensino como ferramenta de alienação e dominação, cujo objetivo é tornar a educação à serviço do capital, no qual a educação própria da elite continue sendo o privilégio de uma minoria, em detrimento das camadas populares, cujo projeto de poder da classe dominante desvela a face da opressão e dominação do campo educativo como instrumento de formação

social colaborando para a manutenção da desigualdades entre classes (VIEIRA, 2012).

Vale ressaltar que de acordo com o contexto de liberdade de mercado, o pensamento neoliberal é bastante contraditório. Pois, por um lado estimula a liberdade de mercado, o que disso envolve símbolos da tradição, por outro, advoga que tais símbolos são essenciais para a coesão social, misturando, assim, “liberdades liberais e o autoritarismo – inclusive o fundamentalismo – de maneira incômoda e instável” (GIDDENS apud. SACRISTÁN, 1999, p. 238).

Essas contradições se instalam na educação, em que mais exigência de liberdade para educar na escola que satisfaça os pais convive com a ideologia conservadora que critica o enfraquecimento da educação pública. Podemos citar as reformas estadunidenses que distribuíram *vouchers* para as famílias escolherem escolas conforme um *ranking* divulgado. Isso fez com que várias escolas públicas fechassem suas portas e causas sem demissões em massa de professores (SACRISTÁN, 1999).

Diante desse contexto, percebe-se que a educação vira mercadoria, entendendo o aluno como cliente e os pais os que decidem onde irão comprar. Os professores tornam-se dispensáveis para o processo educativo além de serem desmoralizados quanto às suas práticas pedagógicas. O viés do movimento ESP é exatamente esse: desqualificar o professor e fazer com que as pessoas acreditem que existe uma liberdade em escolher a forma como seu filho será educado de preferência dentro de suas crenças e ideologias.

Desse modo, a desqualificação do professor se torna evidente no projeto. Conforme Penna (2017), o segundo princípio proposto pelo programa ESP é “pluralismo de ideias no ambiente acadêmico”. Que na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso III é garantido

o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistências de instituições públicas e privadas de ensino”. Logo percebe-se que ao excluir o pluralismo de concepções pedagógicas o projeto ESP exclui todas as atribuições vinculadas ao ofício do professor assim como a liberdade de ensinar e a sua liberdade de expressão.

Ao impor limites ao trabalho docente, o professor deixa de ser um mediador da aprendizagem e passa a se tornar um transmissor de conteúdo. Fazendo com que os sujeitos se tornem somente receptores e não construam uma aprendizagem crítica e libertadora. A proposta do ESP é de que os professores são doutrinadores de ideais de esquerda nas salas de aula. Nessa incursão, doutrinam para os proponentes da ESP refere-se a abordagem ao âmbito didático realizados por professores convencidos de ideias lidas como esquerda. Como, por exemplo, combater todas as formas de preconceito, discutir sobre reforma agrária ou até mesmo falar sobre ciência.

Nesse sentido, conforme Penna(2017), o Movimento ESP utiliza as mídias sociais como recurso de denúncia dos supostos efeitos da ideologização de esquerda nas escolas, principalmente da “ideologia de gênero”, um dos desdobramentos das discussões reacionárias do movimento, acima mencionado, entre esses mecanismos de denúncias, está a matéria, intitulada “MEC não desiste: livros de 2016 para crianças de 6 a 10 anos vêm com ideologia de gênero”, escrito por Orley Silva, membro da ESP e criador do blog “De olho no Livro Didático”, que mostrava o seguinte enunciado: “Vejam os desenhos que três crianças fizeram para representar suas famílias [...]” (PENNA, 2017, p.45).

Penna (2017), então continua:

[...]acompanhado de três desenhos infantis: uma família homoafetiva, uma família inter-racial, de diferentes etnias, e uma família com só uma mãe, que, inclusive, é a configuração familiar estatisticamente mais comum no Brasil. Qual é a pergunta que eles faziam diante desses três desenhos infantis? “Com base nos

desenhos, podemos dizer que:” e o gabarito da questão múltipla escolha seria “as famílias são diferentes umas das outras”. Isso seria ideologia de gênero, segundo o Escola sem Partido (PENNA, 2017, p.45).

As denúncias, de Orley Silva, de acordo com Penna (2017), também versavam sobre o risco da religiões de matrizes africana, que são vista como ameaças ao Movimento ESP, levando em consideração, que os príncipos dos adeptos do movimento tem como lógica uma concepção baseado no fundamentalismo cristão-conservador e daquilo que os mesmo acreditam como “ideologia religiosa”, de modo que o perigo do Candomblé e Umbanda na visão do criador do blog, supracitado, como assuntos tratados em livros didáticos de 2016 e aprovado pelo Ministério da Educação para o Ensino Fundamental, isto é, destinado as crianças da faixa etária de seis a dez anos, estavam sujeitos a serem “[...] doutrinados sistematicamente no Candomblé e na Umbanda (PENNA, 2017, p.45).

Penna (2017), mostra a preocupação de Orley Silva, sobre a importância dada nos livros didáticos as religiosidades de matriz africana, pois, via com negatividade a imagem de Xangô, no livros didáticos, pelo fato de representar este ser como uma divindade, no qual a legenda “Xangô: Deus do trovão e da Justiça. O símbolo desse orixá é um machado de duas lanças chamado oxé. Esse machado representa a justiça” (PENNA, 2017, p.46) e não como representação demonizada como costumeiramente é percebida pelo fundamentalismo conservador-cristão. Para Penna(2017), as chamadas “ideologia de gênero” e a “doutrinação religiosa”, engendradas pelo movimento ESP, é um ataque às várias formas de pensar e de determinadas crenças. Principalmente um ataque aos alunos e alunas que vivem num contexto familiar homoafetivo ou questão de religiões de matrizes africanas. Esses alunos e alunas não terão representatividade. Terão suas histórias atacadas e silenciadas.

Nessa direção, pontua-se, que desde sua criação, o Escola sem Partido promove ações para coibir determinadas pautas que emergem das questões sociais que passam a fazer parte dos processos formativos do ensino escolar. Os projetos de lei associados a esse movimento se definem por não fazer alusão direta a esses temas, usando termos gerais como: “doutrinação político-ideológica”, e assim, reivindicam o respeito às “convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas” (ALGEBAILLE, 2017, p.66-67).

CONCLUSÃO

Outrossim, a proposta mostra uma nítida preocupação com a presença, no processo formativo, de discussões que problematizem as concepções políticas, socioculturais e econômicas hegemônicas, especialmente as relativas às questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares, bem como de perspectivas críticas ao capitalismo e à educação conservadora. No entanto, sua estrutura organizacional, na verdade, é definida por uma coordenação personalizada bastante autônoma e centralizada, bem como por ramificações sociais a favor de uma educação alienante e acritica dos sujeitos sociais. O que pode-se perceber é que a ESP cultua a intolerância a tudo aquilo que representa um visão contra hegemônica aos padrões aceito socialmente, sendo, portanto um ataque à democracia, haja vista, que não quer conviver com as diferenças na escola e não quer dialogar com outras crenças. Logo, é um movimento que se diz apartidário, mas que tem um partido sim. Uma vertente à direita conservadora, neoliberal e fundamentalista.

De modo que, defende-se a a importância da educação crítica, por essa razão concordamos com Carlos Rodrigues Brandão (1981), ao afirma que a educação emerge do desejo dos sujeitos em transformar o mundo, desdobrando-se em dinâmicas variadas de socialização escolar e não escolar, o que significa recuperar um sentido de educação

que designa o conjunto de práticas que envolvem cultura política, bem como os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil. Paulo Freire(1996), mostra a necessidade de entender que um dos ambientes que propiciam a aprendizagem dos seres humanos é o espaço escolar, como um lugar significativo de trocas de saberes, de diálogo, solidariedade, emancipação, favorecendo assim, a construção de sujeitos críticos e participativos, e assim, portanto, a educação é estimulada para que reduza a desigualdade social do país.

Ademais, Ribeiro (2002, p. 125) aponta ainda que a educação é inseparável do exercício efetivo da cidadania, pois não há como separar os processos educativos dos desafios de viver nas cidades atravessadas por dinâmicas de exclusão e dominação variadas. Em consoante, Paulo Freire (1993) afirma que as escolas devem ser pautas de lutas dos movimentos sociais visando uma sociedade mais democrática e que atenda a necessidade da população. O autor considera, também, o ensino e aprendizagem uma condição essencialmente humana e gerador a do desenvolvimento de inúmeras práticas.

Dessa forma, um projeto que visa reestruturar a sala de aula para que não haja criticidade por parte dos alunos e que limite o professor proibindo-o de aprofundar temas pertinentes para a formação política-cultural do aluno não pode ser vista como necessidade e nem como melhorias. Assim, o discurso de neutralidade do programa Escola sem Partido é inconsistente, já que a própria origem da escola é ideológica, crítica e política. Além disso, é necessário defender que os estudantes tenham o direito de se apropriar dos conhecimentos em suas diferentes dimensões, pois somente assim, o aluno conseguirá debater e refletir sobre sua realidade e transgredir os muros sociais.

É necessário, nesse intuito, propostas e políticas para educação, identificando claramente quais são seus objetivos e sua real necessidade, visto que, a escola ao mesmo tempo em que é

um ambiente de troca, de interação, socialização e construção do conhecimento crítico e de emancipação – pode ser um instrumento ideológico a favor da elite dominante. Por esse motivo, constitui-se um espaço de disputa entre uma minoria privilegiada e aqueles oriundos de distintos movimentos (populares, ancentrais, intelectual, sociais), que representam o interesses da classes oprimidas contra os interesses articulados pelo sistema capitalista e pela ideologia conservadora-cristã que disputam o campo educacional do país.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve**. In:FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação easociedadebrasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

BOTELHO, Luciana Correa Barbosa. **A trajetória histórica do “Escola Sem Partido” e as implicações da dominação neoliberal na política educacional paranaense**. In XIX Encontro de História da Anpuh-Rio 21-25 de set 2020.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Assembleia legislativa. **Projeto de Lei N° 867 , de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. 2015. Disponível em <https://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em 20/06/2022.

CAZAVECHIA, William Robson.**Amercantilizaçãodaeducaçãoo Brasil dos anos 1990**. Reunião Científica Regional da ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24a 27 de julho. UFPR-Curitiba. Paraná. 2016.

DIAS, Carlos Alberto de Lima. **O Movimento Escola Sem Partido: a criminalização da livre ação docente**. Monografia. (Pós-graduação

em Direito Penal e Direito Processual Penal) – Escola de Administração Judiciária do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

.Políticas e educação. Ed.5. Cortez, 1993.

MIGUEL, L. F. **“Doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordida no parlamento brasileiro**. Revista Direito e Práxis, v. 7, n. 15. 2016. pp. 590-621.

MOURA, Denilson de Paula. **Evolução da sociedade disciplinar para sociedade de controle: uma análise com enfoque na inteligência**. Monografia. (Pós-graduação em Inteligência de Segurança) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Curitiba. 2017.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola Sem Partido”: Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História**. Dissertação. (Pós-graduação em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2016.

NAGIB, M. **Entrevista de Miguel Nagib à revista Profissão**. Mestre. In: REVISTA MESTRE. O Poder de influência do Professor. Revista Mestre, 2010. Disponível em: <http://escolasempartido.org/midia/395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revistaprofissao-mestre>. Acesso em 20/06/2022.

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

PEREZ, Ane Elisa; MASCARENHAS, Mariana Gomes. A inconstitucionalidade do movimento “Escola sem Partido”. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 23, núm. 2, pp. 514-533, 2019.

RIBEIRO, Marlene. **Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentossociais.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28,n.2, jul./dez. 2002. pp. 113-128.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul,1999.

SALLES, Diogo da Costa. **As bases do conceito de “doutrinação ideológica” do Movimento Escola Sem Partido na obra de Nelson Lehmann da Silva.** In: Simpósio Contra os Preconceitos : História e Democracia. Anais do XXIX Simpósio de História Nacional. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42ª Ed. Campinas, SP. Autores associados,2012.

_____. **‘Escola sem Partido’ fere o bom senso.** 2017. Disponível em: <http://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=4425/>. Acesso em 20/06/2022.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. **“Escola? Não, obrigado”:** um retrato da homeschooling no Brasil. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília. Brasília. 2012.

CAPÍTULO 4

AVANÇOS LEGAIS EDUCACIONAIS NO BRASIL E SUA PROXIMIDADE COM O DEBATE DECOLONIAL¹

Deise Ferreira dos Santos²
Débora Renata Muniz Almeida³
Waldir Ferreira de Abreu⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558895244.4

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e também fruto do Intercâmbio científico entre Programas de Pós-graduação em Educação (PPGED's) criado no âmbito do Projeto Pesquisa em Educação na Amazônia: história, política, formação de professores e diversidade cultural - PROCAD Amazônia - UFPA/UNIFAP/UERR, vinculado e financiado pela CAPES sob o processo nº 88887.659606/2021-00, com o objetivo de fortalecer a pesquisa na área da Educação na Região Amazônica, notadamente no Norte do Brasil e nos PPGED's das IES articuladoras.

2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/Iced) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (Gepeif/PPGED/Iced/UFPA/CNPq).

3 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/Iced) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (Gepeif/PPGED/Iced/UFPA/CNPq).

4 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/Iced) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (Gepeif/PPGED/Iced/UFPA/CNPq).

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo colaborar para a discussão da decolonialidade e como a mesma está presente na educação brasileira através de marcos legais que orientam e faz reparação histórica dos direitos negados aos oprimidos e subalternizados pelo sistema-mundo, partindo da legislação que apresenta uma perspectiva decolonial, mesmo com suas dificuldades de materialização devido esta esteja imbricada dentro de um processo moderno-colonial que interfere na legitimação e execução das leis de forma plena e adequada no âmbito educacional para continuar dando lugar de destaque à educação eurocentrada difundida ao longo do tempo.

Nesse sentido, como questão suleadora: como a criação dos marcos legais, em algumas resoluções e artigos desde a Constituição Federal de 1988 colaboram para compreensão de uma educação com bases democráticas e plurais no qual dialogam com o debate decolonial? Ou seja, reconhecendo sua importância como avanço legal, ainda que tenha dificuldades em sua sedimentação.

Assim, o capítulo parte de uma pesquisa qualitativa baseada na pesquisa documental, pois, recorre a leis (CF, LDB, ECA, “Lei de Cotas”, entre outros), para evidenciar como estas dialogam com a decolonialidade no campo educacional. Desse modo, a legislação educacional são discutidas e evidenciadas no sentido de reconhecimento dos direitos dos sujeitos subalternizados ao acesso à Educação Básica e Superior e de pautas educacionais que foram e são produtos dos movimentos sociais/populares, negros, indígenas, a exemplo do currículo, da formação inicial e continuada de educadores/as – sendo a Constituição Federal de 1988 o primeiro marco legal que

garante a gratuidade, a laicidade e a qualidade do ensino público – ainda com suas contradições.

Por fim, o capítulo ancora-se em autores/as decoloniais que nos ajudam a defender a educação brasileira pautada em um compromisso social, ético e político, dentro da opção decolonial como maneira de pensar outras formas de produzir conhecimentos, pedagogias, de compreender o currículo, o ensino-aprendizagem, a didática, a formação de professores/as, o acesso e o direito à educação como elementos primordiais para a formação de uma sociedade justa, igualitária e democrática

Diante disso, recorre-se ao método analético proposto por Dussel (1986), no qual auxilia para a construção teórica e metodológica desse trabalho, visto que procura por meio da alteridade e reconhecimento do “outro” em sua humanidade e não coisificação produzida pelo sistema-mundo: a subverter a lógica da matriz moderna-colonial sobre as formas de pensar, sentir, e produzir conhecimento no espaço latino-americano – colaborando para uma práxis decolonial possível para (re) pensar a educação no Brasil.

AVANÇOS LEGAIS EDUCACIONAIS NO BRASIL DESDE A CF DE 1988: ALGUNS APONTAMENTOS QUE APROXIMAM-SE DA DECOLONIALIDADE.

O “eurocentrismo” faz parte da ideologia dominante, e influenciou a educação brasileira, que na disputa política pela defesa de uma educação à serviço do capital e da manutenção dos valores conservadores, racista, classista e patriarcal tem pautado-se na convicção de currículo homogêneo e eurocentrado, no qual procura orientar às práticas de ensino dos/as professores/as, a própria formação inicial e continuada dos docentes. Negando os saberes ou conhecimentos oriundos das camadas populares/sociais e dos povos

originários – sustentando que a Europa é o padrão ideal de vida e que os outros territórios são periféricos e estão à margem – sem qualquer possibilidade de serem bem-vistos ou seguidos.

Freire (2017), já denunciava que a ideologia dominante teve e têm influência sobre a educação brasileira, que engendrou uma educação bancária cuja pedagogia determina uma relação vertical entre educador e educando, que possibilita a reprodução do sistema capitalista na formação dos sujeitos produzindo cidadãos acríticos e estáticos a sua realidade social, contudo, reitera que na sociedade de classes, uma educação libertadora far-se-á necessária para com a “pedagogia do oprimido” que subverta a dominação de classe, a favor de uma “pedagogia dialógica”, que oriente às práticas educativas e emancipe os sujeitos sociais e abra caminho para o surgimento de novas formas de conhecimentos, saberes, ideias que possibilita a transformação social justa e solidária da sociedade.

Na perspectiva apresentada no parágrafo anterior, a educação dentro de uma lógica “bancária” é fundamental, pois, sem ela não teria como formar o sujeito alienado e torná-lo mão-de-obra qualificada para o projeto do capital (FREIRE, 2017). Nessa direção, discutir a educação brasileira e as proposições legitimadoras de liberdade de ensino-aprendizado dentro de uma proposta humanizadora, libertadora e emancipadora se faz indispensável para o caráter ético-político-pedagógico decolonial e intercultural que se assentam em pedagogias decoloniais, que se opõem ao molde colonizador da educação e promova o processo educativo a partir das experiências e projetos oriundos dos movimentos sociais, populares, e dos povos originários para pensar às práticas pedagógicas, às políticas educacionais, a formação docente, o currículo (MOTA NETO, 2015; WALSH, 2017).

A concepção freireana sobre o processo educativo aponta elementos essenciais para (re)pensar a educação de forma

decolonizadora, ou seja, a solidariedade e o diálogo como manifestação fundante da construção de uma sociedade justa e igualitária, que somente é possível através de uma educação livre e democrática (MOTA NETO, 2015; WALSH, 2014). Diante disso, reitera-se a função das escolas do contexto brasileiro não sejam uma cópia de outros modelos educacionais, mas que produzam o seu próprio modelo educativo em âmbito nacional, regional ou local para que haja identificação, proximidade e reconhecimento da comunidade escolar (educadores, educandos, familiares) aos meios que compõem o processo de ensino (FREIRE, 2000).

Assim, o pensamento freireano sob o viés decolonizador tem auxiliado no debate e nas práticas “outras” construídas por sujeitos “outros” como pesquisadores/as, educadores/as, povos ancestrais, pessoas partícipes de movimentos populares/sociais, que contribuem para a valorização de saberes e conhecimentos advindos do continente latino-americano, principalmente no âmbito brasileiro (MOTA NETO, 2015; WALSH, 2014). Para enfatizar ainda mais a importância de se lutar pela educação e repensá-la, Freire (1991) diz:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (1991, p. 126).

O sonho aqui enunciado configura-se em uma utopia política e transmoderna reconhecendo a importância da educação para a formação humana, assim, concordamos com Freire (1979, p.84), que em suas palavras afirma que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”, portanto, ancorados na concepção freireana sobre a educação o pensamento decolonial no espaço escolar sugere uma formação ética-política-

social aos educandos que são capazes de transformar o mundo. Como proposta de caminho “outro” para pensar a educação brasileira, recorreremos a Walsh (2017), que mostra a relevância de construir e pensar o sistema educacional e as “educações” que ocorrem fora do espaço institucionalizado como forma “outra” de colaboração para o processo de escolarização, entre elas:

[...] estrategias, prácticas y metodologías-pedagogías que se entretejen con y se construyen en las luchas de resistencia, insurgencia, cimarronaje, afirmación, re-existencia, rehumanización y liberación, como a las acciones sociales, políticas, epistémicas, artísticas, poéticas, performáticas, espirituales –todas pedagógicas– que empleamos para resquebrar y fisurar, para in-surgir y construir, así como para ensanchar y profundizarlas grietas. Es a todo eso a que me refiero cuando hablo del espacio, lugar, incidencia y el hacer de las grietas decoloniales (WALSH, 2017, p.82).

Nessa perspectiva a concepção das pedagogias decoloniais para o currículo, formação inicial e continuada, prática docente, na relação entre o corpo escolar e a comunidade, na horizontalidade entre educandos/as e educadores/as, no reconhecimento dos conhecimentos pertencentes aos povos originários/ancestrais, do saber oriundo dos movimentos populares/sociais, de maneira coletiva e dialógica possibilita questionar como se faz as ações, as metodologias, as pedagogias, com a intenção de “[...] y cómo estas actividades empujan, provocan y avanzan formas otras de estar, ser, pensar, saber, sentir, existir y vivir; formas que interrumpen, transgreden y fisuran la matriz del poder y su proyecto-guerra de muerte. [...]” (WALSH, 2017, p.90).

Mota Neto (2015), na assunção da Pedagogia Decolonial explicita que esta dialoga com um projeto de reconstrução da sociedade por meio da educação, sob a ótica progressista, democrática e crítica como caminho de libertação dos grupos/ povos oprimidos, delinea a atitude do “educador decolonial”, que em suas palavras trata-se de

[...] **alguém comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos;** com sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro; que tenha capacidade de liderança democrática, impulsionando projetos coletivos e sendo guiado por eles; com humildade e fé na capacidade das pessoas mais sofridas; que possua respeito pelos saberes populares e conhecimentos ancestrais, embora sem ser populista; que desenvolva capacidade de trânsito em distintos espaços sociais, sabendo que seu lugar prioritário é ao lado dos movimentos de resistência; que seja autêntico nas suas relações com as camadas populares, ou seja, que demonstre seu compromisso orgânico, mas sem pretender se confundir com elas (MOTA NETO,, 2015, p. 315, grifo nosso).

Posto isto, Mota Neto (2015), traz contribuições importantes a partir do legado de Paulo Freire e Fals Borda acerca das suas concepções pedagógicas oriundas da educação popular, que pode e deve ser levadas em consideração para repensar a educação brasileira e o âmbito latino-americano e construir uma formação dos sujeitos, cuja práxis venha colaborar:

a) para a defesa da unidade latino-americana contra o imperialismo e as relações neocoloniais promovidas pelo capitalismo; b) para a produção de um pensar pedagógico que rompa com a subalternização dos conhecimentos e das experiências de sujeitos sociais marginalizados; **c) para as lutas sociais de camponeses, trabalhadores urbanos, negros, índios, homossexuais, mulheres, jovens, refugiados, imigrantes, entre outros;** d) para a construção de metodologias e propostas didáticas que viabilizem a participação e a construção do conhecimento destes sujeitos (MOTA NETO, 2015, p. 345, grifo nosso).

Assim sendo, (a)s pedagogia(s) decolonial(ias), proposto por Mota Neto (2015) e Walsh (2017), direcionam para o encorajamento das vozes, saberes, experiências e dos gritos de resistência que foram e são negadas e ocultadas pelo pensamento moderno-colonial, permitindo o fortalecimento e autonomia dos povos/grupos subalternizados, como indígenas, quilombolas, camponeses, negros (as), mulheres, *gays*, crianças, jovens e adolescentes, pessoas com deficiências, respeitando

suas manifestações culturais e sociais, em especial em uma leitura étnico-racial e de luta de classe, contra os estigmas racistas, capacitista, misóginas, homofóbicas, sexista, heteronormativas, patriarcal, que buscam a construção de novas formas de viver, existir, ser e saber advindos dos grupos submetidos à margem da sociedade e seja inserido nas pautas pedagógicas, curriculares e de formação docente no sistema educacional brasileiro.

Destarte, reiteramos que existe alguns avanços nas políticas educacionais que se tem alinhado a decolonialidade, fruto do engajamento dos movimentos políticos, populares e sociais, além dos povos originários, educadores e intelectuais, no qual preocupam-se com os “rumos” da educação no país, que atenda os anseios e interesses da maioria da população constituída por pessoas com deficiência, pobres, negras, indígenas, mulheres, crianças, dentre eles, destaca-se os avanços a seguir:

Quadro 1: Marcos legais que aproximam-se da decolonialidade.

AVANÇOS NO SISTEMA EDUCACIONAL	DESCRIÇÃO
Constituição Federal de 1988	No Art. 205 da Constituição Federal , reconhece que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.
Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	No Art. 1º da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional , dispõe que a educação: “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.
Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.	Estabelece no Art. 26-A “[...] o Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira ”.
Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” .
Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA .

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (Lei de Cotas)	No que concerne o ingresso no Ensino Superior o: “Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. No “Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”.
Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. (Lei complementar incluída na lei de Cotas)	Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica , e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.

Fonte: elaborado pelos autores, grifo nosso.

Como pode-se perceber uma série de leis foram outorgadas que colaboram para o perfil da educação brasileira e que dialogam com o debate decolonial, porém, com algumas reticências, visto que, a sedimentação das leis, aqui enunciadas, encontra-se dificuldades em sua materialização de forma plena, haja vista que matriz colonial do poder, do ser, do saber, do sentir, de gênero, do viver produz uma concepção colonizadora sobre o currículo, a formação inicial e continuada dos educadores/as, da concepção de infância e adolescência subalternizada – da ideia de conceber a educação como gasto e não como investimento, mostrando, portanto, outra face do âmbito educativo a serviço do capital – esse paradoxo, no entanto, não descaracteriza a intencionalidade das leis como uma forma “outra” de reparação histórica e social aos grupos marginalizados.

Feita essa observação: a Constituição Federal de 1988 na forma da lei marca o começo de avanços plurais e democráticos no meio educacional cuja base tem como característica a universalidade do ensino de forma pública, laica e de qualidade, com a participação dos movimentos sociais e intelectuais, que contribuíram significativamente

para o processo de redemocratização do país. Assim, a Constituição Federal no Art. 205, reconhece que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ao colocar a educação como responsabilidade social, do Estado e da própria família, no final da década de 1980, período de intensa mudanças no campo político, considerando que o Brasil passava por uma reestruturação no modelo administrativo que marcou os governos anteriores que baseava-se em uma ditadura civil-militar, iniciando um modelo democrático em todas as esferas sociais, incluindo o âmbito educacional.

Ainda na segunda metade do século XX, ao lado dessa discussão um tema foi bastante explorado, diz respeito, a possibilidade de proteção integral às crianças e adolescentes, especialmente àquelas que historicamente foram colocadas à margem da sociedade, por sua classe social, étnico-racial e diferenças culturais, de modo que nesse período lutavam para denunciar às infâncias negadas e subalternizadas pela colonialidade que via às crianças pobres, negras e indígenas como caso de tutela do Estado e como “perigo” a classe dominante, ainda que a discussão da decolonialidade não fazia parte daquele contexto, contudo, infere-se que o movimento pelo direito e valorização à infância promovido na época faz parte do “giro decolonial”, visto que promoveu a criação da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada como Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que passavam os ver como “sujeitos de direitos”, isto é, não em uma visão “adultocêntrica”, mas como crianças que precisam ter seus direitos fundamentais reconhecidos, inclusive o direito à educação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990).

Assim, o ECA, a partir da década de 1990, na forma da lei, reconhece através do Art. 15, que: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. No estatuto, há a preocupação de garantir o acesso e o direito à educação, ainda que em caráter burocrático, permite um olhar decolonizador na garantia do processo educativo no âmbito escolar na relação entre alunos e professores, os estudantes organizar-se politicamente, da responsabilidade do estado e do estabelecimento de ensino garantir à educação, dos familiares e/ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, como pode-se ver no artigo (abaixo) da referida lei:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Seis anos depois, a promulgação do ECA, foi outorgada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que versa sobre a Lei de Diretrizes de Base e Educação Nacional – LDB, que marca a democratização do sistema educacional no Brasil, no qual o ensino deve respeitar quatorze princípios, entre eles: III - pluralismo de ideias e de

concepções pedagógicas; [...], XII - consideração com a diversidade étnico-racial, [...]”. O reconhecimento da “diversidade étnico-racial”, coloca um passo importante na luta de uma educação antirracista na escola, ainda que timidamente, pauta essa que conversa com a decolonialidade. Em outros termos, a LDB passa ser um parâmetro normativo para a Educação Básica e Ensino Superior, integrando outras leis complementares, no quesito do campo étnico-racial no espaço escolar: Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, modifica a LDB de 1996, alterando pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas públicas e privada do país, proposto Art. 26-A da referida lei, evidenciando a importância e a obrigatoriedade do ensino-aprendizado cujo:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, aponta que a história da cultura afro-brasileira e indígena é assegurada em todo o currículo escolar, o que permite lucidar como a legislação tem avançado para a discussão do pertencimento étnico-racial no espaço escolares. Não à toa percebe-se que a lei tem colaborado para a relação das práticas curriculares, pedagógicas e formação de continuada de professores/as em uma concepção de uma educação antirracista e educação indígena intercultural – tema esse que tem aproximado dos pressupostos de uma educação decolonial.

Outro avanço, diz respeito, a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, a inclusão na LDB, a temática da “prevenção da violência contra mulher nos currículos da educação básica”, exposto no Art.26 do § 9º, no qual explicita o seguinte:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a **mulher** serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.

Tema esse quando tratado em um recorte de gênero, desvela possibilidades “outras” de resistência e insurgência contra toda e qualquer forma de opressão e violência contra mulher no âmbito da escola – visto que o perfil feminino, perpassou historicamente pela imposição do padrão aceito socialmente na sociedade produzida por uma lógica patriarcal, heteronormativa, sexista, classista, racial de subalternização de seus corpos, mentes, comportamentos dentro de uma lógica machista e opressora, que nas palavras de Lugones (2008) trata-se da “colonialidade de gênero” que está enraizado no contexto de dominação latino-americana em uma leitura de raça, gênero, sexualidade e classe. Por esse motivo, o debate em sala de aula far-se-á necessário, pois, é preciso entender os efeitos da colonialidade/modernidade sobre o papel imposto as mulheres para a compreensão da ruptura da “colonialidade de gênero” em uma perspectiva decolonizadora e de feminismo de resistência, que lute e reconheça as distintas formas de violências produzida pela colonialidade do poder, do saber, do ser e de gênero (LUGONES, 2008; LUGONES, 2014).

No campo do Ensino Superior a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 – conhecida como “lei de cotas” – possibilitou o acesso de 50% dos estudantes que estudaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas e dentro desse percentual terá uma porcentagem destinada para discentes, como exposto no Art. 3 da referida lei, nas

quais as vagas serão preenchidas [...] por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição[...]”, de maneira que a lei de cotas assume um caráter de política afirmativa cuja responsabilidade é de reparação histórica a favor dos/as filhos/as de trabalhadores/as negros/as e pobres, quilombolas, indígenas, que por muito tempo o acesso à universidade lhes foi negado – nesse sentido, a entrada desses estudantes tem contribuído para pensar “outras” maneiras de produzir conhecimentos na academia advindo de suas experiências e formas de vida que rompe com o padrão eurocêntrico pautada na razão moderna.

De fato, entre as leis mencionadas, a “lei de cotas” é que dialoga e se aproxima mais da concepção decolonial, haja vista, que sua legitimação parte da luta e reivindicação contra a desigualdade existente entre o povo negro/indígena e o povo branco, em que o primeiro grupo é visto como pessoas desfavorecidas e o segundo como pessoas abastadas, ou seja, àqueles que foram favorecidos historicamente, principalmente pelo passado escravocrata que permeou o cenário brasileiro, silenciando os povos ancestrais e destituindo-os de seus direitos (ORTIZ, 2021).

Por esse motivo, a lei de cotas, faz uma reparação histórica, em especial ao povo negro, que desde o processo de colonização, foi e é deixado à margem e subalternizado em todas as esferas sociais, inclusive na esfera da educação, aspecto sobre o qual Ortiz (2021) afirma que:

As cotas proporcionam esperança e mostram caminhos para que a luta pela liberdade, como aponta Freire (2014, p. 46) seja possível. Assim, para que essa liberdade seja alcançada, torna-se necessário que haja uma oportunidade de atuação dentro das esferas sociais em que o índice do “defeito de cor”, concepção de Gonçalves (2016, p. 214) sobre a atuação do negro na sociedade, é superabundante. Assim, um dos locais que historicamente

aponta essa superabundância de preceitos estereotipados sobre o negro, é o espaço educacional, logo as universidades públicas e particulares se encaixam nesse âmbito. (ORTIZ, 2021, p. 28).

No quesito da formação inicial e continuada dos docentes – bem como da educação escolar – temos o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que versa sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: legislação essa que tem configurado na ampliação dos direitos à educação básica e superior, desde a questões ligadas a infraestrutura como transporte escolar, bibliotecas, áreas de lazer, e assim por diante, como a formação de professores do campo que atenda as especificidades destinadas as **populações do campo**, tais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados, trabalhadores rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e todos aqueles que produz sua condição material de existência por meio do trabalho rural (BRASIL,2010).

Enquanto a Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e outras providências”, tem como pressuposto e recomendação:

Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica.

Conforme, esta Resolução, a formação inicial e continuada dos professores indígenas poderá ocorrer em nível superior, excepcionalmente, em nível médio – seja na modalidade normal ou em cursos específicos de magistério indígena, evidenciando como orientação que esses cursos devem formá-los para atuar na Educação

Escolar Indígena como parte integrante da ação docente, da própria gestão e da pesquisa declarada como “princípio pedagógico” (BRASIL, 2015). Na seção II, intitulada “Dos projetos pedagógicos de cursos e das propostas curriculares”, da referida Resolução, aponta que:

Art.11. As propostas curriculares da formação de professores indígenas, em atenção **às especificidades da Educação Escolar Indígena**, devem ser construídas com base na pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, apresentando a flexibilidade necessária ao respeito e à valorização das concepções teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem de cada povo e comunidade indígena.

Na Resolução é perceptível que a formação dos professores indígenas mostra a relevância para o cenário nacional, pois, sua atuação na escola tem desempenhado a interlocução e construção dos saberes dos povos originários no âmbito da escolarização e formação social da criança ou estudante indígena, valorizando sua língua materna de acordo com seu pertencimento étnico-racial (BRASIL, 2015). Nos quais as propostas dos cursos para a formação docente indígena seja pensada de forma coletiva e com a participação desse povo ancestral – respeitando suas manifestação sociolinguística, produzindo novos conhecimentos e práticas curriculares, na intencionalidade política e de resistência contra o processo histórico de colonização e aculturação que foram submetidos desde os primórdios do Brasil-Colônia – por esse motivo a importância da afirmação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, em que o modelo eurocêntrico de escolarização devem ser contestado e os “[...] os conhecimentos ameríndios sejam também considerados para resolver os problemas da modernidade (KNAPP e MARTINS, 2017, p.99).

Por outro lado, não se nega que os marcos legais mencionados, também soma para a luta, resistência e ocupação de espaços que dantes pertenciam predominante aos filhos/as da classe dominante, como o âmbito universitário – também, trata-se de um avanço da compreensão

do universo escolar da elaboração de currículos, da formação de professores/as, de conteúdos curriculares que realmente parta dos interesses reais dos povos/grupos silenciados e vilipendiados pelo sistema-mundo, entre eles: crianças, mulheres, populações do campo, indígenas, negros/as, nos quais tem reagido através de seus saberes pluriversos e interculturais e somado para possibilidades “outras” que compõe a perspectiva da educação decolonial e contribuído para (re)pensar o panorama educacional do Brasil.

EM DEFESA DA DECOLONIALIDADE PARA (RE) PENSAR A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A decolonialidade não possui uma determinação homogênea, pois se mostra através de duas faces: I) ao trazer a compreensão do apagamento histórico, cultural e social do sujeito “não-europeu”; e II) ao se colocar como arma, instrumento de luta e resistência contra o poder hegemônico, autocentrado, subversivo, europeu e colonial (DIAS; ABREU, 2019). Dessa forma, as contribuições da decolonialidade estão, não apenas, mas principalmente em defesa dos grupos subalternizados, ajudando-os a reivindicar reparações históricas, educacionais, políticas, sociais e culturais na sociedade.

A decolonialidade simboliza um pensamento ético-político sobre um modelo de civilização que não é mais refém dos moldes e autores estrangeiros. Do mesmo modo, o pensamento decolonial tenciona trabalhar esperando por uma sociedade que não segue um projeto de modernidade eurocêntrica (DUSSEL, 1993), mas que se opõem e resiste à pior face da modernidade, que é a colonialidade (MIGNOLO, 2008).

A decolonialidade como energia de resistência/atitude e razão já está há muito tempo no mundono embate com a atroz colonialidade,

apesar dos estudos sobre o pensamento decolonial serem efetivamente recentes no Brasil. Dias e Abreu (2020), pontuam que:

[...] A decolonialidade é, ao mesmo tempo, energia de resistência/ atitude e razão decolonial. Como energia/atitude, sua origem remonta ao ano de 1492, quando se inicia o processo de conquista das Américas. Como razão, sua origem remonta aos anos 1950, com os estudos pós-coloniais iniciados por Albert Memmi, Aimé Césaire e Frantz Fanon. Deste ponto em diante, houve alguns desdobramentos, tais como a consolidação dos estudos pós-coloniais anglo-saxônicos, a constituição do grupo de estudos subalternos do sul asiático, a criação do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos e, em 1998, a instituição da Rede M/C. (DIAS; ABREU, 2020, p. 20-21).

No bojo das lutas sociais e da postura de resistência dos povos subalternizados, a decolonialidade sempre se fez presente como energia de descontentamento contra a crueldade colonial. Hoje, com a Rede Modernidade/Colonialidade (M/C), os estudos decoloniais ganharam mais força e adentraram escolas e academias em face às pesquisas que têm se levantado.

Assim, considera-se que os estudos decoloniais¹, tem como objetivo a inclusão de conhecimentos/saberes originados dos grupos/povos subalternizados em todos os níveis e modalidades da educação, cuja intenção rompa com as estruturas construídas pela colonialidade/modernidade, que não se findaram com o término do colonialismo, mas operam na subalternização e racialização dos sujeitos dominados “[...]como forma de justificar e manter o controle sobre as esferas do saber, do ser e do poder a partir do controle da mão de obra, do conhecimento e das subjetividades” (FERNANDES, 2016, p.87).

Pensar a decolonialidade para a Educação e não somente para o professor ou para o (a) aluno (a) – os quais tomam protagonismo

1 Todavia, é preciso explicitar que os estudos decoloniais decorrem de diversas discussões anterior a década de 1990, entre elas, considera as discussões vindas de diversos intelectuais oriundo da “[...] filosofia e ciência social latino-americana sobre noções como filosofia da libertação e uma ciência social autônoma (ex: Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Orlando Fals Borda, Pablo Gonzáles Casanova, Darcy Ribeiro), [...]” (Escobar, 2003 apud Ballestrin, 2013, p. 99.)

na comunidade escolar — é prudente e necessário, pois, de acordo com Prado (2021, p. 690), para uma educação efetiva, deve-se “[...] pensar toda uma rede de sujeitos na prática educativa, do discente ao docente” que “entrevê esses debates pungentes e de disputa de narrativas e de histórias”.

A decolonialidade como razão e atitude aspira alterar/mudar/dar um giro nos sujeitos formados dentro de um sistema educacional opressor, capitalista, patriarcal, misógino, racista, homofóbico e excludente, ainda que exista avanços legais na educação, visto que sua materialização de forma eficaz ou plena têm sido impedida pela força motriz moderno-colonial, pois, na contramão das leis apresentadas que dialogam com o debate decolonial, existem àquelas que foram implementadas cujo objetivo coaduna com o projeto colonizador de sociedade, entre elas: a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, que ao grosso modo, propõem um currículo fragilizado, homogeneizado, colonizador, que não preocupa-se com a formação humana de maneira crítica, participativa, democrática e transformadora, mas, a proposta de um currículo para a Educação Básica à serviço do capital.

Diante disso a decolonialidade se apresenta como relevante para romper com o sistema educacional vigente e galgar para modos “outros” de ensino-aprendizagem dentro da Educação Básica e do Ensino Superior. Para tanto, como proposta de modificar a educação brasileira, compreende-se a importância de processos educativos que auxiliem a formação humana de maneira ativa, reflexiva, insurgentes, a partir de “outras” formas de fazer educação que advém dos movimentos sociais/populares/ancestrais que possa colaborar para repensar a educação escolar e superior do país, assim, destaca-se a importância e a necessidade de recorrer à didática decolonial e às pedagogias decoloniais que muito podem contribuir para a educação

brasileira dentro da perspectiva decolonial (DIAS; ABREU, 2020; MOTA NETO, 2015; PALERMO, 2014, WALSH, 2009).

Pois, diante de um contexto colonial/moderno, nasce, em resposta a isso, uma outra didática, uma didática decolonial (DIAS; ABREU, 2020) que se aproxima dos sujeitos e da sua cultura, dos processos de ensino-aprendizagem, das especificidades e necessidades das escolas e das comunidades ao seu entorno. Didática esta, que se distancia da didática tradicional apregoada nos espaços educacionais e soma para compreender o processo educativo sob o ponto de vista das diferenças culturais, da interculturalidade e da própria alteridade. Já as pedagogias decoloniais (MOTA NETO, 2015; PALERMO, 2014) também possuem relevância social na contribuição para uma sociedade e uma educação crítica e emancipada, visto que estas são dinâmicas, heterogêneas, cujo teor pedagógico parte das relações e construção de conhecimentos advindos dos estudantes e educadores e do própria determinação histórica-social do qual são feitos, tomando-os como pessoas constituída por ancestralidade, manifestações culturais, saberes, participantes de uma dada realidade concreta. Com isso, tanto a didática decolonial quanto as pedagogias decoloniais possuem a sua importância como elementos de liberdade e como propostas para o enfrentamento das lutas sociais e educacionais.

Diante disso, a decolonialidade tem colaborado para o debate e construção de uma sociedade latino-americana, em suas especificidades e/ou diferenças culturais, que reconhece a identidade, os saberes dos povos originários da Abya Yala (WALSH, 2017). Destarte, a discussão produzida pelos estudos decoloniais têm permitido, em conjunto com às experiências, os saberes, as formas de vida, movimentos de resistência dos sujeitos “outros”, (re)pensar a sociedade da América Latina, incluindo o Brasil, dando novos olhares e práticas insurgentes de (re)existir diante do sistema moderno-colonial – sendo a educação

um caminho “outro” que permite construir um mundo transmoderno que supere as barreiras e contribua para a materialização de uma sociedade justa e solidária.

Assim, conclui-se como inegável a urgência pela proposta do projeto decolonial dentro e fora dos espaços escolares. Pois, através do resistir, insurgir e de práticas que somam para pedagogias que dialogam com a opção decolonial confluem para a decolonização das relações sociais e educativas cujo foco auxilie na construção de uma sociedade mais justa e humana, por esse motivo a disputa política pela educação que sonha-se e almeja-se sempre foi e é necessária para a materialização de um projeto societário, em que às raízes moderno-coloniais sejam aniquiladas.

EM TEOR DE CONCLUSÃO...

Na ótica do projeto moderno-colonial na América Latina, foi e é preciso para a operacionalização do sistema-mundo, a negação e a subalternização dos povos que constituem uma ameaça para a hegemonia eurocêntrica de mundo. As reflexões acerca da opção decolonial como perspectiva “outra” no campo educativo, demonstra a urgência de uma ruptura com o passado colonizador que transcende no caráter moderno-colonial em todos os âmbitos da sociedade, inclusive a educação. Nesse intuito, torna-se insurgente decolonizar a educação brasileira, que colabore para um mundo justo, solidário e transmoderno, transformador e emancipador – na forma da lei existe uma leitura decolonial presente nos avanços legais educacionais, aqui apresentados, nos quais tem sido um ponto de partida para a reparação histórica e social dos povos/grupos colocados à margem da sociedade no campo educacional, embora reconheça que a luta continua para a materialização plena da legislação vigente e surgimento de novas formas de (re)construção da educação no Brasil, visto que somente

é viável por meio da luta permanente das camadas sociais e/ou populares na disputa pelo projeto político da educação. Nesse intuito, são centrais posturas, atitudes, epistemologias, cuja tarefa assuma um projeto de vida em que alteridade dentro de uma práxis decolonial, não seja visto como uma “moda acadêmica” ou discurso “esvaziado”, mas com possibilidades reais de libertação das amarras coloniais que configuram o ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 19 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Brasília, DF, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Brasília, DF, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Brasília, DF, [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015.** Brasília, DF, [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Brasília, DF, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021.** Brasília, DF, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 19 dez. 2022.

DIAS, Alder; ABREU, Waldir F. de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. 2019.

DIAS, A. S.; ABREU, W.F. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Rev. Educação**, v. 45, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>>. Acesso em: 29 de setembro de 2022.

DUSSEL, E. 1492: **o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade.** Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL. **Método para uma Filosofia da Libertação: superação analéctica da dialética hegeliana.** São Paulo: Edições Loyola, 1986.

FERNANDES, Estevão Rafael. **Algumas inflexões sobre o Brasil: um experimento epistêmico radical desde Abya Yala.** Revista REALIS, v.6, n. 02, Jul-dez. 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

KNAPP, Cássio; MARTINS, Andérbio Márcio Silva. Alguns apontamentos para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. In: **Educação Indígena e Interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Mariano Baez Landa; Alexandre Ferraz Herbetta (Org.). Editora da Imprensa Universitaria. Goiania, 2017. p.82-115.

LUGONES, María. **Colonialidade e Gênero**. Tabula Rasa. n. 9, jul-dez. Bogotá: Colômbia. 2008, pp 73-101.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos Feministas. Florianópolis. Set/dez.2014.

MIGNOLO, W. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. In: **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 8, p. 243-281, jan./jun. 2008. Disponível em:<<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

MOTA-NETO, João Colares. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém. 2015.

ORTIZ, Carlos Eduardo do Vale. **O discurso sobre as cotas raciais como forma de acesso à Universidade sob um olhar decolonial**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Roraima. 2021.

PALERMO, Z. **Para una Pedagogía Decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PRADO, K. O, Educação histórica, pensamento decolonial e teoria pós-colonial: consonâncias, novos olhares e perspectivas. **Temporalidades - Revista de História**, Edição 36, v. 13, n. 2, p. 688-704, jul./dez. 2021.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Lopedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir**. Edición y diseño: Abril Trigo: Editora Alternativas. 2017.

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE¹

David Rogério Santos Silva²

Ivany Pinto Nascimento³

DOI: 10.46898/rfb.9786558895244.5

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código do Financiamento 001.

2 Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), Brasil

3 Doutora em educação - psicologia da educação, filiada à Universidade Federal do Pará - UFPA, na condição de Professora Titular

INTRODUÇÃO

Atualmente a sociedade contemporânea brasileira, vem expressando uma questão problema no que condiz ao elevado número de adultos que se encontram as margens do analfabetismo, tornando-se mais preocupante quando equiparado com a cor da pele e o fator financeiro, onde os negros e pobres representam, em quase sua totalidade, esses resultados. No que nos remete aos negros, estes, em sua maioria são descendentes de quilombo, cuja trajetória se fez em meio a um passado humilhante e escravocrata, cujo resquício até então, reflete em sua realidade atual, principalmente quanto sua alfabetização (IBGE, 2017).

Em decorrência da educação escolar quilombola, emerge debates e discussões adotados pelo seio da sociedade contemporânea intelectual, acerca da temática “Alfabetização”, uma vez que, tal processo é tomado como um dos principais alicerces, capaz de fomentar caminhos sólidos na vida escolar de milhões de cidadãos. No que remete a alfabetização de adultos descendentes de quilombolas, essa vislumbra esperança de proporcionar novas possibilidades de visibilidade para aqueles que vivem invisíveis na camada social, devido ao fator de também não serem alfabetizados.

Todavia, por questões econômicas, sociais, políticas, culturais, dentre outros fatores, esses inúmeros sujeitos acabam não tendo oportunidade de ingressar na carreira escolar ou, quando conseguem entrar, por razões diversas, são forçados a abandonar. Embora saibam a importância de se alfabetizar (aprender ler e escrever), acabam deixando a alfabetização em segundo plano, visto que, infelizmente a necessidade maior deste indivíduo consiste em buscar maneiras de subsistência de sua família e, por conseguinte, sobreviver em sociedade.

Todavia, é impossível falar de alfabetização de adultos e não enfatizar o seu contexto atual, cuja realidade de milhões de brasileiros analfabetos vem sendo fortemente descrita em bibliografias, telejornais e estatísticas, que apontam um número alarmante e preocupante de pessoas que se enquadram neste perfil. Esse número é ainda mais expressivo nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, resultado de uma herança escravocrata de exploração, cujas perspectivas de alfabetização se faz distante da realidade local devido à falta de recursos financeiros e a distância para chegar a algumas escolas (IBGE, 2017).

Sendo assim, esta ação investigativa de alfabetização dar-se-á pelo entendimento da formação básica para o sujeito que precisa, necessita e é fundamental para as relações que ocorrem em sociedade, principalmente, quando falamos em comunicação escrita e verbal, para ambos o processo identificado torna-se indispensável para qualquer cidadão.

Para isto, a organização deste artigo dar-se-á pela seguinte forma, a) Introdução; b) O histórico da alfabetização em contextos do ensino de adultos; c) O ensino de adultos no Brasil: a educação de jovens e adultos (EJA); d) A educação em comunidades quilombolas: conhecendo nosso lugar; e) A educação escolar quilombolas: práticas pedagógicas; f) A educação escolar de adultos em comunidades remanescentes quilombolas; g) Considerações finais.

O HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS DO ENSINO DE ADULTOS

Ao dialogarmos o contexto de Alfabetização (leitura e escrita), principalmente no que tange o processo de ensino para adultos, é preciso fazer, primeiramente, um estudo acerca da história da educação no Brasil, para só então, conhecer e compreender de fato, como esse processo de alfabetização foi introduzido em terras

brasileiras, podendo assim, ser possível encontrar respostas para algumas lacunas que permeiam acerca dessa temática, tais como: Que interesses haviam em promover tal prática de ensino? A quem eram destinados esse conhecimento? E de que forma manteve-se vinculando nas diferentes camadas sociais até o presente momento?

Para Romanelli (2007), o desenvolvimento da educação escolar no país se deu em decorrência do modelo de apropriação das terras brasileiras pelos colonizadores, cuja evolução da distribuição do solo, da estratificação social e do controle político, estava em domínio desta cultura que se autodenominava letrada. O interesse incessante em explorar as grandes riquezas da nova terra “encontrada”, acabou por impulsionar os exploradores a não tomar conhecimento das grandes culturas que havia até então, esnobando qualquer valor e respeito que então havia por esse solo.

Oliveira (2011) discorre que o processo de exploração foi tão intenso que só se preocupavam em escravizar os habitantes destas terras e saquear seus metais preciosos, dizimando então quase toda a cultura da grande maioria desses povos. Desde então, a família patriarcal foi perscrutora no favorecimento, pela natural receptividade, à importação de formas de pensamento e ideias dominantes na cultura medieval, feita através da obra dos Jesuítas (ROMANELLI, 2007), ficando esses, incumbidos de ensinar os nativos a ler e escrever sob emprego do catecismo, em troca de adorarem um novo deus para garantir a salvação da alma (OLIVEIRA, 2011).

De fato, as naturezas objetivas que favoreceram essas condições educativas foram, de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia, através da formação dos padres da Companhia de Jesus (ROMANELLI, 2007). Na medida em que o avanço se dava pela classe dominadora (europeus), os povos que ali haviam, sofriam um processo de aculturação

européia. A princípio, os indígenas com os ensinamentos religiosos e, mais tarde, também os negros trazidos da África, para manter a produção agrícola na colônia (OLIVEIRA, 2011).

De alguma forma, o surgimento da escrita está ligado ao aparecimento das primeiras cidades, da necessidade de organizar o comércio e a vida social nas sociedades mais complexas (ARANHA, 2006). Afinal, ao branco colonizador, detentor do poder político e econômico, caberia também deter os bens culturais importados. Logo, a educação ofertada atendia somente uma minoria, pertencente a classe dominante, filhos homens, que não os primogênitos de senhores de engenho e donos de terras, visando distinguirem-se, por sua origem européia, da população nativa, negra e mestiça, então existente (ROMANELLI, 2007).

Destarte, a evolução do sistema educacional brasileiro, sua expansão e os rumos que tomou, deve ser compreendida a partir da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político (ROMANELLI, 2007). Neste sentido, vale destacar que a educação brasileira foi engendrada a passos curtos, perpetuando com expressivos problemas e falhas quanto aos seus anseios hodiernos, principalmente quanto ao ingresso de alunos, que se fazia a partir da seleção (status social), e adoção de conteúdo distal da existência dos territoriais, favorecendo assim o aumento da desigualdade social.

Embora a universalização da educação seja anseio de sociedades letradas, especialmente a partir da Idade Moderna, foi somente então, a partir de meados do século XX, junto as iniciativas mundiais, que está então, foi declarada como direito humano de todos, tornando a alfabetização como “base da educação e da aprendizagem ao longo de toda a vida” e “pré-requisito para a paz mundial” (MORTATTI, 2013). Tal afirmativa se encontra formalizada de maneira expressa

em documentos brasileiros, construídos justamente para assegurar a garantia da legitimidade quanto acesso ao ensino escolar gratuito e com qualidade a todos.

No tocante deste discurso, segue de maneira sucinta os referidos documentos supracitados a pouco, como forma de comprovação visual do relato exposto no que se refere ao direito quanto acesso ao ensino público laico⁵ e gratuito a todos cidadãos brasileiros, independente dos níveis e modalidades a qual este encontra-se. Tal respaldo se consolida a partir da Constituição de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação (PCN).

Em contrapartida, a esses 130 anos aproximadamente de história da alfabetização (MORTATTI, 2010), sua trajetória perpassa por sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas (SOARES, 2004). Todavia, está se caracteriza como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita tal como língua materna, isto é, aprender a fazer uso do código alfabético e ortográfico, em decorrência de desenvolvimento hábil e comportamental da leitura e da escrita (letramento) para com uso em suas vivências sociais (SOARES, 2004).

Nesse sentido, o conceito de alfabetização e letramento vem sendo frequentemente confundidos e até mesmo fundidos no uso teórico e prático, e embora estas apresentem distinção tanto em conceito e objetos de conhecimento cognitivos quanto linguísticos de aprendizagem, ainda assim, são interdependentes e indissociáveis, uma vez que, o letramento surgiu na metade da década de 80, a partir da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que viessem ultrapassar o domínio do sistema alfabético e ortográfico, caracterizado acima por processo de alfabetização (SOARES, 2004).

Isto é, embora a alfabetização consista na decodificação do sistema alfabético e ortográfico e o letramento consista em saber se apropriar desse sistema em suas práticas sociais, principalmente se apoderar de uma visão crítica frente aos fatos sociais que se estendem nas diferentes instâncias e classes sociais, ambas precisam serem promovidas juntas, ou seja, a eficiência de uma depende sempre da outra. Logo, o processo de alfabetização, junto ao letramento, consiste muito mais do que o simples aprender a apreender a ler e escrever. Além disso, é necessário preparar o sujeito a aprender a fazer sua própria leitura do mundo, com teor crítico, reflexivo e solucionador para as diferentes questões.

Freire (1996) fomenta que o letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações de opressão. Discorre ainda acerca do papel do educador, quanto agente importante em sua respectiva tarefa docente, de não se fechar nos conteúdos, mas proporcionar nos educandos um pensar crítico. Desse modo, alfabetizar-letrando é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (MORTATTI, 2010).

O ENSINO DE ADULTOS NO BRASIL: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Os primeiros indícios da educação de jovens e adultos no Brasil são perceptíveis durante o processo de colonização, com a chegada dos jesuítas em 1549, por meio da catequização de crianças e adultos. A catequização era ofertada tanto aos nativos como também para os colonizadores, diferenciando   claro, os objetivos para cada grupo social. Todavia, anos mais tarde, houve uma desorganização no

ensino com a expulsão dos jesuítas ocasionado pelo líder Marquês de Pombal, sendo que, o ensino voltou a ser ordenado apenas no império (ARANHA, 2006).

A educação de adultos foi oficializada em 1945 com base no decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945. Desde então surgiram novos projetos e diversas campanhas com o interesse de alfabetizar jovens e adultos, dos quais podemos citar: A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA (1947); O movimento de educação de base-MEB, sistema de rádio educativo criado na conferência nacional de bispos do Brasil com apoio do Governo Federal(1961), além de Centros Populares de Cultura- CPC (1963), Movimento Cultural Popular-MCP e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler-CPCTAL (BRASIL,1945).

Sendo que o primeiro estava mais voltado para atender as necessidades de qualificação de mão-de-obra para as indústrias e aumentar o número de currais eleitorais, e os demais tinham o intuito de atender as carências das populações menos desenvolvidas. Havia a preocupação de conscientização e integração desses grupos por meio da alfabetização do sistema Paulo Freire (CORRÊA,1979).

Durante o regime militar (1964-1985), esses movimentos e seus integrantes foram perseguidos e reprimidos pelos órgãos do Governo Federal, e somente em 1967, autorizou a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização- MOBRAL, que em 1985 chamou-se de Fundação Educar, tendo como objetivo principal eliminar totalmente o analfabetismo, sobretudo dispor de mão de obra necessária aos interesses capitalista do Estado (BRASIL,1971).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB nº 5692/71 contemplava o caráter supletivo de Educação de Jovens e Adultos-EJA, excluindo as demais modalidades, não divergia dos objetivos

do MOBREAL quanto a profissionalização do mercado de trabalho. Porém, a visão da leitura e da escrita era apenas a decodificação de signos. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 art.37 e art.38, passou a contemplar várias modalidades de Educação de Jovens e Adultos e a adequação as novas exigências sociais (BRASIL,1996).

Dentre as alterações, a que teve mais relevância foi a redução da idade mínima 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio, o uso de didática apropriada as características dos estudantes, condições de vida e trabalho e incentivo a aplicação de projetos especiais que estivesse ao alcance do objetivo desejado.

Em 1985, na Nova República, nasceu a Fundação Educar, com o objetivo de acompanhar e supervisionar as instituições e secretarias que recebiam recursos para executar seus programas, foi extinta em 1990, quando ocorreu um período de omissão do Governo Federal em relação às políticas de alfabetização de jovens e adultos. Contraditoriamente, a Constituição de 1988 estendeu o direito à educação para jovens e adultos, acontecendo está por uma sequência de descontinuidade, tornando-a insuficiente ao cumprimento dos direitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (PAIVA, 1983).

Desta forma, podemos constatar o Direito a Educação Pública esboçado nos Art. 205 e Art. 208 da nossa Constituição de 1988, onde no “Art. 208[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]”. Já no Art. 205[...] “o ensino fundamental é obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Conforme a lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, art.4, estabeleceu que “o dever do estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de ensino, obrigatório e gratuito,

para os que não tiveram acesso na idade própria”. No artigo 37, no que diz respeito a educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. No inciso 1º, deixa clara a intenção de assegurar educação gratuita e de qualidade a esse segmento da população, respeitando a diversidade que nele apresenta (BRASIL,1988).

Em 1996, foi lançado o Programa de Alfabetização Solidária – PAS, polêmico por utilizar práticas superadas, como o assistencialismo (MEC,1996). Em 1998, com o objetivo de atender as populações nas áreas de assentamento, foi fundado o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária- PRONERA e, em 2003, o governo Lula lançou o programa Brasil Alfabetizado, que deu ênfase ao voluntariado, apostando na mobilização da sociedade em resolver o problema do analfabetismo.

A educação de jovens e adultos-EJA não é algo recente na educação brasileira, conforme apontado em Haddad e Di Pierro (2000):

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabese que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionaria em grande parte com os adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde se encarregavam das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. (Haddad; Di Pierro, 2000, p.108-109).

Nota-se evidentemente que as políticas para o combate ao analfabetismo e a educação de jovens e adultos, ainda se vale de ações do passado e levaram ao fracasso dos programas implantados. Na atualidade o maior desafio imposto para a EJA se institui em reconhecer o direito do jovem/adulto de ser sujeito; mudar radicalmente a maneira como a EJA é idealizada e praticada; buscar novas estruturas;

considerando os interesses dos jovens e adultos; pensar em novas formas de EJA vinculado ao mundo do trabalho; investir na formação de educadores; renovar o currículo interdisciplinar e transversal, entre outras práticas, que está passe a constituir um direito (FREIRE,1997).

Considerando a educação de jovens e adultos e os desafios no ensino, uma vez que não basta ensinar o que é conhecido, é necessário capacitar o educando para questionar, refletir, transformar e criar, mediante a um processo educativo preocupado com um ensino que medie a aprendizagem, que aconteça de forma mais significativa, despertando sentimentos, favorecendo novas criações (GADOTTI,1992).

A EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS: CONHECENDO NOSSO LUGAR

As comunidades remanescentes quilombolas (CRQ's) - ou quilombos modernos, mocambos, terras de preto, terras de santo ou santíssimo - fazem parte dos "novos movimentos sociais" (ALMEIDA,2008), como possuindo raízes locais profundas, consciência ambiental, critério de gênero, e agrupamento em torno das mesmas reivindicações, através de um critério político- organizativo.

Se auto definem como um grupo étnico racial, que detêm trajetória própria, atribuído de relações sociais e territoriais específicas, associado a ancestralidade negra decorrente da resistência e opressão histórica sofrida, categoria que dispõem uma enorme relevância para o contexto histórico deste país, e a partir da promulgação do art. 68 da constituição de 1988, em que é assegurado o reconhecimento formal das comunidades remanescente quilombola, onde: "aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (BRASIL, Art.68,1988).

No Brasil há, segundo a Fundação Cultural Palmares (FCP), órgão responsável pela titulação das terras quilombolas, cerca de 1.523 certidões expedidas, através do auto atribuição, contemplando 123,592 famílias quilombolas. Estima-se que existam no país 3.524 comunidades remanescentes quilombolas, sendo que na Ilha de Marajó, mais precisamente no município de Salvaterra são 15 comunidades existentes (CARDOSO, 2013).

Na Ilha do Marajó, no extremo norte, mais precisamente no município de Salvaterra, possui 15 comunidades remanescentes de quilombo que se auto definem quilombolas, ocupam os espaços rurais, tendo como principais atividades econômicas a pesca, o extrativismo do açaí e outras frutas nativas, o cultivo do abacaxi e mandioca em sua maioria, visto que também possuem outras atividades ligadas a esfera pública municipal.

Dentre as comunidades remanescentes quilombolas no Município de Salvaterra, podemos citar: Bacabal, Bairro Alto, Benedito da Ponta, Boa Vista, Caldeirão, Deus Ajude, Mangueiras, Paixão, Pau Furado, Providência, Rosário, Salvá, Santa Luzia, Siricari e Vila União. Cada uma das respectivas comunidades possuem uma associação constituída para representação legal, segundo decreto 4.887/2003^a a fim de garantir seus direitos de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação de terras perante o Estado (CARDOSO, 2013).

A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A prática pedagógica dentro da escola deve ser diferenciada se tratando de educação escolar quilombola, porém esse processo não acontece de uma hora para outra, é necessário planejamento em todas as áreas de ensino, direcionamento e aplicação de acordo com suas diretrizes. Deve existir em seu currículo um projeto de aprendizagem

a parte do Projeto Político Pedagógico – PPP, pois este atinge a escola em um plano global. Já o projeto de aprendizagem direciona-se a prática dos docentes, orientando enquanto a didática trabalhada em sala, ou seja, o “[...] projeto de ensino aprendizagem está atrelado a uma concepção de educação, que por sua vez, está relacionada às concepções de conhecimento e de currículo. Estas concepções devem constar no projeto político pedagógico da instituição”. (VASCONCELLOS, [2007?], p. 98).

Nesse contexto a união de escola e docentes se torna indispensável para o sucesso do trabalho, pois se trata de educação de qualidade e esta só acontece quando todas as partes envolvidas estão focadas e direcionadas a um único plano. O currículo escolar não pode se basear apenas em conteúdos, devem-se levar em conta todos os aspectos que lhe estão à frente como realidade da comunidade, realidade dos docentes e forma de trabalhar condizente com todos esses aspectos, para que o processo educativo possa se dar de forma coerente com que está recebendo. “O currículo não pode ser pensado apenas como um rol de conteúdos a serem transmitidos para um sujeito passivo. Temos que levar em conta que as atitudes, as habilidades mentais, por exemplo, também fazem parte dele [...]” (VASCONCELLOS, [2007], p. 99).

Após a elaboração do planejamento e currículo vem o passo mais importante em todo esse processo, que é repassar conhecimento aos discentes, porém não estamos falando só de educação, mais educação de qualidade, visto essa como um desafio devido aos vários envolvidos em todo esse processo, além da dependência de políticas que de fatos funcionem nessas áreas principalmente.

Trabalhar a educação escolar quilombola em sala de aula se torna um grande desafio ao docente, pois este necessita de um aparato de situações que funcionem ao seu redor para que o objetivo de passar

educação de qualidade nesses espaços se concretize. As desigualdades de oportunidades encontradas nessas comunidades na maioria das vezes é o principal obstáculo do professor tanto quanto a sua mediação em sala.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADULTOS EM COMUNIDADES REMANESCENTES QUILOMBOLAS

O direito a educação a todos os cidadãos brasileiros está assegurado na Constituição de 1988, lei maior, que estabelece a obrigatoriedade dos Estados e Municípios a ofertar o ensino público com qualidade, equidade para aqueles que buscam pelo mesmo (BRASIL, 2016). Logo, a oferta do ensino escolar para adultos também compreende essa mesma proporção. Entretanto, o que dizer quando se trata de uma característica específica a uma determinada classe, como os grupos denominados Quilombolas, cujas lutas ocorrem diariamente pelo reconhecimento, respeito e acesso as suas prerrogativas.

Tratar do ensino de adultos nesta esfera remete-nos a buscar mais a fundo pela história desse povo, cuja caminhada ecoou numa incessante batalha de reivindicação a fim de fazer valer o reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade dentro do âmbito educacional. Imediatamente, reconhecemos que todos estes movimentos “acompanham lutas ideológicas e políticas de cada período, reverberando diretamente nas políticas públicas que visam contemplar os sujeitos que buscam tardiamente a escolarização” (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p. 2)

Atualmente ainda é perceptível a predominância da escolarização perpetuada no nexos do alicerce de relações desiguais de poder, cuja construção se afirmou na base de uma herança racista, elitista e excludente. Logo, esse torna-se um lugar onde as alteridades são negadas, na medida em que exerce a função de moldar/ajustar

nessa/para essa lógica ocidental e eurocêntrica, deslegitimando dessa forma a história, as vozes, os saberes e culturas de grupos sociais subalternizados (CANDAU; RUSSO, 2010).

Nesta lógica, pesquisas ultimamente acusam o silenciamento das lutas ideológicas enfrentadas constantemente pelos quilombolas, a fim de auferir visibilidade dos seus conhecimentos e da pedagogia empregada nesses territórios, uma vez que os currículos agregados diferem da epistemologia defendida junto ao movimento de resistência criado para dialogar/mediar os assuntos pertinentes às causas quilombolas. Ou seja, no espaço escolar há um racismo cultivado e impregnado que rompe com a legitimação do trabalho escolar alicerçado em uma “diversalidade epistêmica” (OLIVEIRA, 2010).

Apesar disso, o apagamento do povo quilombola no campo da educação só contribui no reforço de lutar mais ainda pelo seu empoderamento neste espaço e nos demais espaços, porquanto que, são sujeitos possuidores de saberes inerente as suas raízes, onde unidos buscam resistir contra esse modelo educacional hegemônico predominante. O firmamento do povo quilombola em as suas diferenças, protagonizam lutas que apontam não apenas um processo de resistência, mas também uma “aposta de (re) construção” de um sentido “coletivo de pertencimento e de ser” (WALSH, 2012).

Para isso, é preciso que haja nas esferas de ensino quilombola um processo contínuo de construção coletiva, cujos personagens protagonistas seriam os próprios sujeitos que se reconhece como tal, em parceria com a escola, isto é, devotar-se de uma práxis pensada pelos atores desse processo e não apenas criado para eles. Trata-se de uma tomada de posição política que reflete o esforço dos grupos excluídos para visualizar, construir e aplicar um projeto, onde as aspirações e os critérios culturais próprios são os próprios fundamentos (WALSH, 2012).

Por isso, há a necessidade de que estas repartições de ensino utilizem materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos na área das questões quilombolas, cuja adequação deve-se englobar à história e tradição das comunidades, assim como também, precisa que haja nas ofertas de programas de alimentação escolar, o respeito pelos hábitos alimentares existente nessas comunidades, contando com apoio, bem como de preferência, de profissionais oriundos dos próprios grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi exposto nesta pesquisa, é imprescindível que se tome consciência da importância da modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Educação Escolar Quilombola, como possibilidade de construção de conhecimentos, aprendizados e vivências entre sujeitos, professores e alunos, de modo a manter viva a esperança e o significado de estudar.

Buscando disseminar nessa categoria a construção de uma ponte entre os mesmos, em favor da causa defendida contra tamanha arbitrariedade acometida na população da EJA, cujo pensamento ou a atitude de mudança destes sujeitos criam desafios lançados a cada dia em cada atividade, buscando assim futuros (in)certos, de modo a compreender a necessidade de parcerias, criando oportunidades de trabalho, emprego e renda. Isto é, de forma simplificada, os alunos que por algum percalço tiveram que continuar seus estudos por meio da EJA, sofrem com um enorme preconceito mantido pela sociedade em geral, que farão julgamentos importunos da sua capacidade profissional e intelectual.

Portanto, esta pesquisa de caráter social, político, cultural e educacional tem sua relevância, pois mostra o quanto cada pessoa, sujeito desta sociedade, precisa de oportunidades para viver e

melhorar de vida, ou mesmo, crescer na vida. Talvez, seja essa a razão pelo qual cada pessoa que estuda na Educação de Jovens e Adultos estejam todos os dias em aula, a necessidade de ler e escrever é para além de uma ação humana, traz dignidade a pesso humana..

Por fim, que os quilombos sejam lugares de aprendizado, ricos em cultura e diversidade, de povos que tem sua história e que precisam conhecer esta história, marcada em sofrimentos traduzidos no corpo e na alma, erguidos pela educação que se torna o bem mais precioso para ascensão de uma sociedade rica em conhecimento, agora, intelectual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto:** terras tradicionalmente ocupadas. 2. ed. Manaus: PGSCA-UFAM, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia:** geral e Brasil. - 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei Federal nº 5692 de 11 de agosto de 1971.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso nacional, 1971.

BRASIL. **Lei Federal nº9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1996.

BRASIL. **[Constituição (1988)].** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Ministério do Planalto, 2016

CANDAU, Vera Maria & RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina**: uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010

CARDOSO, Luís Fernando Cardoso. **Reconhecimento e organização política quilombola na luta por território na ilha de Marajó (PA)**. Natal: UFRN, 2013, p.93-107.

Congresso Nacional. **Decreto nº 19.513. 25 de Agosto de 1945**. Brasília - DF: Câmara Legislativa, 1945.

Dias, A. de S., & Abreu, W. F. de. (2020). Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Educação**, 45(1), e91/ 1-24. <https://doi.org/10.5902/1984644441328>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1997

GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas: Papyrus, 1992.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, 2000

IBGE. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística. **PNAD continua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo**. Brasil: Agencia IBGE Notícia, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil**: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação, [S. l.], v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011

PAIVA, Vanilda. Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos** Revista Pátio - Artmed Editora, [S. l.] 2004, p. 96-100

SCORTEGAGNA, Paola Andressa. OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma análise histórico-crítica**. Curitiba: PUC-PR, Educere, v. 5, n 2, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos 1956. **Planejamento: Projeto de ensino Aprendizagem e projeto Político Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização**, 17^a ed. _____, São Paulo: Libertad Editora, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4353469/mod_resource/content/2/vasconcell_ os.pdf. Acesso em: junho de 2022

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: Ensayos desde AbyaYala**. Quito: EdicionesAbya-yala, 2012.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO CENÁRIO BRASILEIRO¹

Aldenize Melo da Silva²

Jânio Guedes dos Santos Lobato³

Salomão Antônio Mufarrej Hage⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558895244.6

1 O presente trabalho foi realizado como apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e com o apoio da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA).

2 Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Pará.

3 Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Pará.

4 Doutor em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do ICED da UFPA.

INTRODUÇÃO

É importante evidenciar que a partir da década de 1930 surgiram diversos movimentos a favor de uma educação pública e de qualidade para a população brasileira. Naquele momento, a sociedade brasileira vinha passando por grandes transformações, até a chegada de uma sociedade moderna. Pode-se ressaltar, que esse processo, contraditório, de modernização possibilitou determinados grupos e classes sociais, discutirem de forma objetiva questões voltadas para a melhoria da educação pública. Segundo Cury (1984) esse contexto histórico ficou marcado por reunir uma série de debates e princípios em relação às novas normas educacionais que eram propostas para marcar aquele período da educação no Brasil.

Portanto, para Sanfelice (2007) o Estado passou a desempenhar um papel crucial na educação, levando em consideração os interesses de grupos opostos, tornando-se uma instituição importante para educação, contribuindo assim, para o início das reformas, criações de leis e constituições. Cury (1984) destaca que o período de conflito existente entre as classes dominantes tornou-se uma época propícia para intensas transformações e progressos no campo educacional.

Segundo Gatti et al. (2019), o início do desenvolvimento histórico da educação básica no Brasil foi muito lento e, por conta disso, a formação de professores acabou acompanhando essa lentidão. Além disso, é importante destacar que a proposta de ensino havia se concretizado, mas para uma pequena parcela da sociedade, para a classe dominante, tendo em vista o pouco interesse dos governos pela educação ao longo dos anos. Sanfelice (2007) aponta que, para a educação não ficar atrelada apenas a uma elite burguesa seria necessário manter um movimento de luta em favor de um processo educacional e das instituições públicas.

Dessa forma, os confrontos por novos ideais, políticas públicas, valorização cultural, reformas educacionais, estão presentes nas lutas por melhorias na educação desde a década de 30 até os dias atuais. Tratar a educação como um direito social, igualitário e público é necessário para fortalecer a luta por propostas que visam à defesa dos espaços de ensino públicos, que atendam toda a sociedade brasileira no âmbito de políticas públicas essenciais para a formação de sujeitos emancipados.

Assim, o presente artigo possui como objetivo promover um debate sobre a importância da formação de professores para os educadores que atuam no campo e dos investimentos em políticas públicas educacionais tendo em vista a promoção de uma educação pública de qualidade para o campo no século XXI.

A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica, que é um tipo de procedimento que envolve um levantamento de estudos que já foram publicados acerca da temática discutida, para dar suporte ao trabalho científico. Sendo assim, “é muito importante buscar esclarecer acerca dos principais conceitos que envolvem o tema de pesquisa, procurar um contato com trabalhos de natureza teórica capazes de proporcionar explicações a respeito [...]” (GIL, 2002, p. 61).

Ainda segundo Gil (2002) é necessário analisar as fontes de pesquisa, relacionar com outros trabalhos para poder assegurar as condições em que os dados foram obtidos. Por sua vez, Severino (2013) ressalta que os trabalhos científicos publicados se tornam fontes de pesquisa dos temas a serem pesquisados. Dessa forma, o presente artigo possui como fundamentação teórica os estudos de Freire (1996), Nóvoa (2002), Cury (1984), Azevedo (1937), Sanfelice (2007), Gatti et al. (2019), Saviani (2009), entre outros.

O estudo possui relevância acadêmica, pois se trata de um conjunto de discussões sobre a formação de professores e processos importantes para discutir uma educação de qualidade para o campo. Do mesmo modo, esta pesquisa possui relevância social, pois contribuirá com o processo de análise da importância da flexibilização da formação de professores e para o currículo das escolas do campo. Dessa forma, vale considerar que a educação do campo, não nasce nos processos acadêmicos, ela surge da realidade concreta das lutas dos movimentos sociais do campo, das águas e das florestas pelo direito a terra (MOLINA, 2014).

Para iniciar esse debate em torno da formação de professores, é importante levar em consideração todo um processo histórico, no qual o sistema educacional está inserido para compreender como o processo de transformação social está sendo pensado para a sociedade brasileira. Sendo assim, realiza-se, neste estudo, uma discussão sobre políticas de educação que estejam atreladas à formação de professores para as escolas do campo, e que considere um método de ensino-aprendizagem a partir do território, da realidade, dos valores, das práticas educativas e das experiências de vida dos povos do campo, das águas e das florestas. Segundo Fernandes (2006, p. 33), “o território é compreendido como espaço de lutar, de campo político, que produz partir de uma forma de poder”.

É importante ressaltar também neste artigo, a questão das lutas dos movimentos sociais por políticas públicas de formação para professores e professoras do campo e os seus desafios para uma educação libertadora. Dessa forma, ao se discutir sobre formação de professores, um aspecto importante a considerar é a realidade social que a sociedade está vivendo, pois é nessa realidade que a escola está inserida, e esse contexto social não pode ser deixado de lado quando se pensa em educação para as atuais e novas gerações. Segundo Gatti

et al. (2019) quando se tem consciência de uma determinada realidade social, dos seus conflitos e de suas contradições é possível agir ou resistir de forma mais efetiva na questão social.

Sendo assim, esta análise pretende contribuir com a temática proposta através de uma discussão teórica, tendo como finalidade promover a reflexão sobre um novo modelo de educação ou quem sabe um novo modelo de sociedade, através da formação dos professores. Dessa forma, será possível pensar em uma educação que possa formar sujeitos críticos e com uma visão de mundo que rompa barreiras e paradigmas.

EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em princípio, quando se fala de rural surge a concepção que está ligada à produção agrícola em terras rurais. O conceito rural está intrinsecamente ligado ao preconceito aos sujeitos do campo, em não relacionar o conhecimento que esses sujeitos têm através do trabalho desenvolvido por estes que é a sua própria realidade. Os sujeitos que habitam na zona rural são em sua maioria assentados, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, extrativistas, dentre outros.

Porém, quando se trata dos problemas da educação dos povos que habitam na zona rural, percebe-se que trabalhar a educação no âmbito da educação rural ainda é abstrato, entretanto com os anos, muitos professores vêm abrindo sua visão quanto a essa modalidade de educação, onde é uma realidade totalmente diferente da zona urbana. Os alunos têm dificuldades de acesso à escola, muitas dessas escolas não possuem boa estrutura física, as localidades rurais são afastadas dos grandes centros urbanos, muitos professores não têm uma formação adequada para trabalhar com alunos da zona rural o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

Na década de 30 a concepção que se tinha sobre a educação dos povos da zona rural era compreendida como educação rural e não era diferenciada de educação do campo como nos dias atuais devido aos longos embates, discussões a respeito dessa modalidade de educação. Dessa forma, Azevedo (1937) ressalta que a educação rural não deve ser um interesse apenas pedagógico, mas sim de uma complexidade em que abarque todo o país, onde o poder público deve compreender a importância não no ângulo somente educativo, mas social. É importante considerar, que na concepção de Azevedo a educação rural pode ser entendida como aquela que está associada a vida rural, garantindo metodologias e técnicas essenciais voltadas para os sujeitos do campo.

De acordo com Alencar (2010), a partir da década de 90 com as grandes lutas envolvendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pela luta por políticas públicas, reforma agrária e ainda produzir e viver em harmonia com a natureza, a concepção de rural do campo toma outra dimensão com uma educação diferente. A partir desses movimentos a educação rural passa a ser chamada de educação do campo.

Conforme expressa a constituição brasileira de que a “educação é direito de todos e dever do Estado”, compreende-se que os sujeitos do campo têm direito à educação no campo, que corresponde ao local onde estão instalados, e uma educação do campo correspondente ao diálogo que deve existir entre a educação e sua própria realidade. Porém, esta modalidade de ensino é uma modalidade que encontra muitas dificuldades, principalmente com questões de poucos recursos financeiros, transportes precários, professores sem qualificação para atuarem no campo, dentre outras dificuldades.

A educação do campo não é somente ter o acesso à educação e os espaços construídos para o funcionamento da educação. De acordo

com Molina, Néry e Kolling (1999) não é suficiente a existência de escolas no campo, mas é essencial a construção de escolas do campo, isto é, escolas com um Projeto Político Pedagógico ligado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e a cultura da população trabalhadora do campo.

Neste sentido, devemos considerar que a educação do campo possui um grande desafio, o qual está relacionado à sua constituição enquanto prática pedagógica, as suas perspectivas educacionais, a sua representação e ao verdadeiro significado de uma educação voltada para o campo, ou seja, que realmente esteja inclinada para os saberes, experiências e modo de produção do trabalho do campo. Acontece que, conforme Caldart:

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório". (CALDART, 2008, p. 73).

Compreende-se que há uma necessidade de uma política voltada para educação do campo, uma política de educação articulada pelos movimentos sociais, a partir das vivências, das experiências, dos saberes e das identidades desses sujeitos que vivem no campo, e que tal política consiga abarcar os problemas e melhorá-la, visto que, são muitas as dificuldades que os professores e alunos do campo enfrentam, onde muitos são abandonados pelo poder público, onde os mesmos não têm o conforto e o bem-estar.

Nesse sentido, Azevedo (1937) expõe que um ponto fundamental para o processo educacional, é que esta educação seja entendida como uma educação humanista, igualitária e social, que consiga abranger as diferentes classes sociais, de modo que tenha sentido e significado para os sujeitos em seu contexto social. Diante disso, Caldart (2012) afirma que é necessário um projeto político de

educação dos camponeses que reconheça os movimentos sociais como sujeitos da educação do campo, considerando o trabalho e a cultura e as escolas como espaço de educação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

A formação docente voltada para os educadores e educadoras do campo é resultado de muitas reivindicações. E dessa forma pode-se afirmar que, as políticas de formação para os professores do campo também são resultado dessas grandes lutas que envolvem principalmente os povos do campo.

Como resultado dessas lutas podemos citar o programa de formação inicial denominado PARFOR-Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, programa destinado à qualificação de professores que não possuem formação em nível superior e que, em sua maioria, atende aos professores do campo.

Contudo, verifica-se que a criação e implantação do PARFOR corresponde ao que prevê o Decreto Nº 6.755/2009, o qual estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi implantado em regime de colaboração entre a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior), os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior - IES, no desenvolvimento a programas de formação inicial e continuada.

Existem também outros programas além do PARFOR, como por exemplo, o PROLIND E PROCAMPO os quais são articulados ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Instaurado pelo Decreto nº 7.352, de 04/11/2010, e pela Portaria nº 86 de 01/02/2013, alterada pela Portaria nº 238 de 23 de abril de 2021, o PRONACAMPO abarca ações de formação inicial e continuada

de docentes, distribuição de material didático específico, bem como o acesso e recuperação da infraestrutura em todas as etapas e modalidades de ensino da educação do campo. No âmbito das políticas de educação do campo surgiu o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária-PRONERA.

O PRONERA soma-se aos demais programas que vieram contribuir significativamente com a educação dos povos do campo, resultado de muitas lutas dos movimentos sociais, vinculados aos povos do campo, por políticas públicas que viabilizassem a educação de qualidade, e uma educação que fosse atrelada com os princípios da educação do campo a qual por muito tempo não foi considerada importante para os sujeitos camponeses.

A defesa por outro projeto de educação do campo de acordo com Molina (2014) não está separada das questões agrárias e das concentrações de terras no Brasil. É importante ressaltar que a educação do campo não nasce na universidade, nem de fundamentos teóricos, ela nasce da realidade vivida pelos camponeses, da concreticidade das lutas desses sujeitos pelo direito à terra.

Tratar da formação de professores, compreende-se que esta precisa estar atrelada às reflexões sobre a prática docente. No processo de ensino e aprendizagem, entende-se que ensinar não é somente repassar o conhecimento, sabe-se que os seres humanos ensinam desde os seus primórdios. O ensino escolar diz respeito, ao ensino dos conteúdos curriculares, e não somente isto, mas para além desse aspecto, valorizar o conhecimento que o aluno já sabe, considerar o contexto sociocultural onde os indivíduos estão inseridos, tendo em vista a existência da diversidade cultural que há na escola, isso caracteriza em um grande desafio aos educadores.

Quando se fala de educação docente, retornamos à segunda metade do século XVIII, nesta época, procurava-se compreender como seria um professor ideal. Se este, de alguma forma deveria ser escolhido ou nomeado, o que condiz com o fato de que os professores eram indicados pela igreja.

A profissão docente no Brasil tem seus primórdios nas igrejas. Os professores não tinham nenhuma formação para tal função. Ao longo dos séculos XVII e XVIII os jesuítas foram configurando um corpo de saberes e de técnicas específicas para a profissão docente.

Sendo assim, Nóvoa afirma que,

A elaboração de um corpo de saberes e de técnicas é a consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e à intencionalidade educativa. Trata-se mais de um saber técnico do que de um conhecimento fundamental, na medida em que se organiza preferencialmente em torno dos princípios e das estratégias de ensino (NÓVOA, 1989, p. 16).

Dessa forma, a profissão docente no período jesuítico no Brasil se resumiu a práticas pedagógicas de cunho metódico. No entanto, com o passar dos séculos a prática docente foi se transformando e se reformulando.

O autor Paulo Freire (1996), um grande teórico com muitas contribuições para a educação contemporânea defende a ética da libertação como uma orientação ética para a “nova escola”, e rejeita qualquer tipo de discriminação, com isso ele afirma que,

É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos (FREIRE, 1996, p.12).

Pensar nisso é compreender que não importa com quais pessoas o educador está ou estará trabalhando em sala de aula, não importa o gênero, a raça, a classe, o que importa nisso tudo é que, como docentes deve-se lidar com essas diferenças e trabalhar para que a boa relação entre professores e alunos aconteça de fato. Vale ressaltar, que enquanto professor há a necessidade de um preparo científico e que este preparo está relacionado com a sua retidão e sua ética.

Freire afirma que, “é não só interessante, mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos; as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções” (FREIRE, 1996, p.12). Portanto, não há a possibilidade de o docente assumir seu papel sem que esteja pautado na ética e nos princípios que regem o processo educacional, pois como seres que visam contribuir para a transformação social, não podem aceitar esse tipo de transgressão dentro de seu ambiente de trabalho. Dessa forma, os professores têm uma grande responsabilidade dentro dos espaços educacionais e no exercício das tarefas enquanto professor de contribuir para a formação ética dos seus alunos, bem como ressaltar a autonomia e dignidade como valores essenciais.

Ao falar sobre a prática pedagógica dos educadores e educadoras que possuem crítica sobre o que produzem e fazem no ambiente escolar, também é preciso retratar os professores conservadores. Compreende-se que tudo isto está relacionado com a formação na qual esses docentes participaram.

Assim, Freire utiliza como exemplo,

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos, mesmo remotos, de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar

vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro (FREIRE, 1996, p.16).

Dessa forma, a formação de professores deve contribuir à reflexão crítica em vários âmbitos profissionais, inclusive com relação a teoria e a prática. Aqui é interessante discutir e analisar a formação de professores e sua prática docente enquanto educador crítico, logo, corrobora-se com a ideia de que para que isso seja de fato satisfatório para o processo de ensino aprendizagem, é preciso ter conteúdos obrigatórios à organização programática no processo de formação docente. Isso mostra que, o bom desempenho como resultado da formação de professores na prática educativa é um processo que acontece gradualmente, e inclusive para aqueles educadores que estão começando o exercício da docência.

Neste contexto, Freire (1996) afirma que,

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 17).

Nesse sentido, entende-se que o educador mesmo em seu processo inicial de formação, precisa se assumir como sujeito no processo de ensino e aprendizagem, que compreenda que ensinar não é transferir conhecimentos, mas exclusivamente criar as possibilidades para a construção desses conhecimentos nos alunos no ambiente escolar.

Neste aspecto, quando há a afirmação de que ensinar não é transferir conhecimento muito menos conteúdos, começa a se perceber professores se autoavaliando, fazendo críticas sobre seu processo de ensino e não se acomodando no processo de ensino. Fazer reflexões

sobre a prática educativa é fundamental para o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

Quando Freire (1996) afirma que “não há docência sem discência”, está relacionando o processo em sala de aula do professor e aluno, nesse caso se não tiver alunos não tem como haver professores ensinando, e no processo de ensino aprendizagem, professores e alunos se tornam sujeitos nesse processo, em que o professor aprende ao ensinar e o aluno ensina ao aprender.

Em todo contexto histórico de educação e de formação das civilizações, quem ensina sempre ensina algo a alguém e quem aprende, aprende algo sobre alguma coisa. Assim, o homem como ser social funda toda sua inteligência no seu processo formativo, sempre buscando compreender suas inquietudes como ser social e como ser capaz de se questionar sobre o que vem aprendendo (FREIRE, 1996).

Aprender está enraizado no fato de que como aprendiz, este aprender deve ser curioso e com isso tornar os indivíduos sujeitos do seu processo de aprendizagem, com isso, quando o aluno começa a exercer seu senso crítico quando a sua aprendizagem ele mesmo constrói sua curiosidade e assim deixa de ser subordinado e passa a ser coautor do seu processo de formação. O professor como elo principal, nesse cenário, não pode em nenhum momento negar na sua prática docente a inclusão do seu aluno como seu parceiro neste processo, levando-o a uma capacidade crítica. Freire (1986), ao descrever sobre a educação libertadora, afirma que a concretude dessa educação envolve uma situação na qual tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.

A formação de professores está prenunciada na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 no art. 61, no qual é especificado que:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III- o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Os processos de formação para os profissionais da educação carecem de instrumentos que considerem as especificidades dos docentes na prática educativa, bem como a valorização do conhecimento teórico acerca das condições de trabalho, das experiências, das vivências e dos saberes docentes oriundos de formações iniciais. O vínculo entre teoria e prática é fundamental na formação continuada. Assim como, a disponibilização de suportes necessários nos aspectos formativos, levando em consideração as diferentes modalidades e etapas do ensino, para que possa ser melhorada a prática pedagógica.

A formação de professores para as escolas do campo nas universidades já é uma realidade concreta, mas não cabe a instituição somente formar o professor primário e profissional, mas aperfeiçoá-lo e promover a renovação da sua experiência, da vivência, da cultura a partir dos diversos territórios existentes. A universidade é um marco para a sociedade e vem cumprindo seu papel durante anos, oferecendo uma educação pública, de qualidade e laica.

É evidente que a universidade tem uma missão para com essa educação, a universidade foi a instituição que mais cresceu, e esta instituição tem contribuído para que os sujeitos pensem acerca de suas práticas e da realidade que acontece no seu entorno, bem como

para agirem criticamente, através dos conhecimentos adquiridos nas formações.

Dessa forma, a universidade tem como papel fundamental aguçar nos alunos o espírito de investigação e pesquisa, ela também tem o papel de organizar as necessidades da vida social e exercer uma influência na sociedade, onde não sacrifique as culturas, formando assim o sábio, o político, o profissional e o técnico. Para Azevedo (1937), a universidade é o caminho para o combate às ideologias do Estado, por meio da formação de homens e mulheres conscientes de seus deveres sociais.

Cabe ressaltar, que neste processo de formação, o educador desempenha seu papel quando tem consciência de que não lhe cabe apenas ensinar os conteúdos pré-estabelecidos, mas compreende que os alunos fazem parte desse processo de formação e que são capazes de aprender a pensar, a fazer críticas sobre o que lhe foi repassado de conhecimento e que este professor tem o interesse de lhe ensinar de maneira correta. Que este processo de ensino e aprendizagem não está relacionado à memorização dos conteúdos curriculares, mas sim às descobertas das capacidades de cada aluno.

O processo de ensino aprendizagem necessita de pesquisa e Freire (1996) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, pois, para que seja ensinado precisa-se de uma pesquisa sobre os assuntos relacionados às práticas pedagógicas. E neste sentido, o professor enquanto pesquisador necessita de uma avaliação de sua própria prática docente, onde busca compreender como esse processo acontece e como melhorar toda essa prática.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Se tratando do processo de educação, compreende-se que é de grande importância para esse processo o fato de que se precisa de uma educação pública de qualidade que venha abranger aos mais diferentes níveis sociais, onde de fato a inclusão aconteça e não sejam somente palavras escritas em papéis.

Quando se trata de qualidade da educação, verifica-se que esta qualidade está ligada ao que chamamos de eficiência econômica, onde,

É um processo que exige investimentos financeiros de longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades culturais, sociais e políticas presentes em nossas realidades. Queremos uma qualidade em educação que gere sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida, que contribua para o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia e a consolidação do Estado de Direito em todo o planeta (Reunião da sociedade civil, 2004, p. 1).

Assim, todo o corpo escolar deve estar envolvido para que a educação seja de qualidade e inclusiva tanto do ponto de vista social quanto cultural, assim como o Estado deve estar articulado e empenhado para a liberação dos investimentos necessários em políticas públicas para a educação, para que essa educação de qualidade seja de fato efetivada.

Sobre isso, Cury (2020) afirma que a política social, compreendida como política educacional, caracteriza uma complicada contradição de condições históricas que se insere num movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa. Dessa forma, as políticas educacionais são resultado de uma determinada expressão das lutas

sociais e nascem de uma realidade social e política que visam atender a todos sem distinção.

Essas políticas educacionais precisam abranger os sujeitos do campo os quais são sujeitos de direitos e, portanto, têm direito ao acesso à educação. Ao referir-se sobre política pública educacional para o campo, isso quer dizer que é imprescindível uma política de educação específica para o campo para que possa romper com a discriminação existente e valorizar a identidade cultural negada àqueles que vivem no campo (ARROYO; CALDART ; MOLINA, 2004). E dessa forma, esses investimentos nessas políticas devem chegar até os executores do processo de ensino, que são os educadores e educadoras.

Pautados nisso Hora (2002) afirma que,

[...] ao aceitar a possibilidade de transformação ante as contradições do processo educativo, surge a politização da ação administrativa, resultante da sua imersão na totalidade; e a democratização do saber, negando a divisão entre teóricos e executores, passa a aceitar a formação do educador político pronto para assumir sua função política. A rejeição à dicotomia fará educadores conscientes de que não há verdade geral, mas verdades históricas, socialmente construídas, parciais e provisórias (HORA, 2002, p. 48).

Logo, pensar em qualidade da educação nada mais é do que pensar em uma questão política, também é preciso de uma utilização de recursos consciente, onde será examinado as práticas escolares buscando compreender o objetivo pedagógico da escola, de forma a propiciar aos alunos uma boa educação escolar.

Vale ressaltar que,

A qualidade na educação é o resultado das condições que oferecemos a ela e não deve ser medida pelos palmos de saber sistematizado que forem aprendidos, mas também pelos laços de solidariedade que forem criados, incluindo na noção de qualidade da educação não só os saberes curriculares, mas também a formação para a cidadania (RIBEIRO, 2011, p.7).

Dessa forma, a qualidade educacional está ligada não somente ao bom desempenho na aprendizagem dos alunos, da leitura e da escrita inclusive, mas na contribuição da educação escolar para a apreensão de aspectos formativos pelo aluno para o pleno exercício da cidadania em uma dada sociedade. Ao professor cabe esse papel, como mediador entre o conhecimento e o aluno, e através dessa mediação construir pontes para que haja a consolidação da formação educacional dos discentes, considerando-se que a escola é lugar de construção de conhecimentos.

Conforme o autor Saviani (2011), a escola tem um papel fundamental através da mediação, para fazer acontecer a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita e serem consolidados através da transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados, para que o aluno obtenha o saber elaborado.

Os educadores, sujeitos responsáveis pela educação escolar, são muitas vezes responsabilizados quando não acontece o bom desempenho dos alunos, inclusive sobre os déficits na aprendizagem de alguns alunos, como por exemplo, na leitura e na escrita, e consequentemente são apontados como os responsáveis pelo fracasso escolar.

É imprescindível, para que aconteça uma educação de qualidade, a valorização dos profissionais da educação, e isto implica em considerar as questões objetivas dessa valorização, tais como, a questão salarial, a carreira docente, as condições estruturais de trabalho. No entanto, é preciso repensar as condições de trabalho oferecidas aos educadores pelo Estado e a forma como é desempenhada a profissionalização docente, que inclusive é competência do Estado, mas é sabido que não são garantidas condições objetivas para a

realização do trabalho a esses educadores, reforçando-se, assim, o processo de precarização do trabalho docente.

Logo, a educação de qualidade necessita dentre vários elementos, de uma política de formação de professores alinhada às exigências do contexto da educação do século XXI. Por meio da qual o docente tenha compromisso com seus alunos e com a escola pública, tendo em vista a promoção de uma transformação social.

Com isso, o documento apresentado na Conferência Nacional de Educação - CONAE (MEC), afirma que, “não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola, tornando-a um espaço de deliberação coletiva. Só aprende quem participa ativamente no que está aprendendo” (MEC, 2009). Neste documento, observa-se a necessidade da construção de parâmetros para que tenhamos uma educação de qualidade, onde estejam ligadas às dimensões intraescolares e extraescolares.

Para Azevedo (1937) a educação tem um papel importante na vida social dos seres humanos, deve estar ligada ao coletivo, à sociedade, ao Estado e à família. Mesmo que a educação seja sistematizada, só surtirá efeito se esta estiver atrelada à realidade social de cada indivíduo e para isso, carece de processos de formação docente que estejam alinhados a ressignificação dos conteúdos escolares e das práticas docentes, da valorização dos saberes docentes e do trabalho docente, assim como a valorização do diálogo entre a educação e os aspectos culturais de cada indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta discussão em torno da formação de professores e professoras, verificou-se que ainda há necessidade de intensas lutas para garantia de políticas educacionais que venham consolidar

a formação de professores, principalmente a formação voltada aos educadores do campo. Apesar de obter avanços, muito precisa ser feito para que a educação pública e de qualidade para os povos do campo, seja de fato materializada em sua totalidade. Pois, quando se pensa em uma educação como direito social para todos/as, é importante discutir sobre uma educação que priorize o campo, uma educação pensada a partir da vivência, da experiência, da cultura, da realidade, das identidades dos sujeitos que vivem e moram no campo.

A formação docente ofertada aos profissionais do campo, a todo momento, precisa ser pauta de discussão, pois essa formação deve ser articulada junto com os movimentos sociais, professores e professoras, lideranças comunitárias, secretarias de educação e entidades que defendem de fato esse tipo de educação. Além disso, as propostas educacionais devem ser pensadas, discutidas e elaboradas a partir do território, através de lutas coletivas para a implementação de políticas educacionais para formação de professores e valorização dos profissionais que atuam no campo por meio das instituições formativas.

Outro fator importante é o acesso e permanência na Educação Básica e superior dos alunos do campo, a valorização dos profissionais de educação, a garantia de direitos, salários justos, materiais pedagógicos de qualidade, em síntese, uma política de educação que valorize a classe trabalhadora, transformando, assim, as mediações entre o professor-aluno e aluno-aluno.

A educação deve ser de qualidade, pública, gratuita, onde o professor que é o formador necessita buscar uma parceria com seus alunos para que de fato a educação aconteça como previsto na Lei de Diretrizes e Bases, visto que existem muitos desafios no ambiente educacional escolar dada à heterogeneidade cultural, os problemas de exclusão social e as desigualdades na sociedade.

Assim, o professor tem papel fundamental na educação dos alunos na sala de aula, onde ensina sujeitos capazes de questionar, argumentar, criticar e criar soluções em todos os âmbitos da sociedade, visto que, a sociedade está em constante transformação e os ambientes educacionais através da educação, cumprem com seu papel e se organizam para abarcar as constantes mudanças que surgem, nesse aspecto. É importante considerar, que pelos educadores corriqueiramente passam alunos que futuramente podem vir a ser profissionais em diversas áreas do conhecimento nas camadas sociais. Dessa forma, esses alunos, cada um ao seu modo, podem, no futuro, contribuir no processo de transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do campo e a formação de professores:** construção de uma política educacional para o campo brasileiro. Recife: Ci. & Tróp. , v.34, n. 2, p.207-226, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Paulo/Downloads/868-932-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 de dezembro de 2022.

ALENTEJANO, Paulo. **Questão agrária e agroecologia no Brasil do século XXI.** In: MOLINA, Mônica Castagna et al; SANTOS, Clarice Aparecida; Michelotti, Fernando; SOUSA, Romier da Paixão (Org.). Práticas contra- hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexão sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: MDA, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Fernando. **A educação e seus problemas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

BRASIL. **Documento de Referência da CONAE**. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/doc/doc_ref_conae.rtf
Acesso em: 10 de setembro de 2022.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília DF, 1996a.

CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do Campo. Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e liberais**. 3ed.

São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1984.

_____. Políticas da educação: um convite ao tema. In:FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso 19 de setembro de 2022.

GATTI, Bernardete Angelina et. al. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação,** UNESCO, 2019.

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola.** 4 ed. São Paulo: Papyrus. 2002.

MOLINA, M. C. **Desafios da Licenciatura na materialização das escolas do campo.** Palestra. IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo. Belém, 2014

MOLINA, M.C; NÉRY, I.; KOLLING, J. E (Org.). **Por uma educação básica do campo.** 1999.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor.** Volume 3- Coleção Ciências da Educação. Porto. 1º ed. 1989.

REUNIÃO DA SOCIEDADE CIVIL. **A educação pública da América Latina no centro da roda.** Brasília, DF, 8 a 9 de novembro de 2004.

RIBEIRO, Érica Corrêa. **Educação Pública de Qualidade: Utopia ou Possibilidade?** 2011.

SANFELICE, José Luís. **O manifesto dos educadores (1959) à luz da história.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica - Primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

CAPÍTULO 7

O PAPEL DE ANÍSIO TEIXEIRA E FERNANDO DE AZEVEDO NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Lísley Monteiro Leão da Silva¹

Amanda Silva dos Santos²

Sônia Regina dos Santos Teixeira³

Dalva Valente Guimarães Gutierrez⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558895244.7

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, matrícula nº 202205770008 e Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação/Belém, PA.

2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, matrícula nº 202205770008. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação/Belém, PA.

3 Graduada em Pedagogia - UFPA, Doutora em Psicologia - Teoria e Pesquisa do comportamento - UFPA. E Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação - GEPEHC.

4 Graduada em Pedagogia - UFPA, Doutora em Educação -UFRGS.

INTRODUÇÃO

A compreensão da educação brasileira na atualidade requer conhecimento histórico e teórico da sua organização, fruto das mediações de sujeitos e correlações de forças típicas de uma sociedade capitalista, o que inclui evidenciar o papel específico de estudiosos que contribuíram com seus estudos e ideias para a configuração que temos no momento.

Desse modo, a discussão sobre a educação brasileira não como um fato isolado, mas da educação pela democracia, pelo que compreendemos a educação como um direito público, que beneficie e promova o desenvolvimento de todos os seres humanos, faz-se necessário trazer para a discussão nomes importantes para a sua determinação em decorrência de suas influências direcionadas a um projeto de sociedade mais humano e igualitário.

Um marco histórico na educação brasileira com intensa participação de teóricos unidos em prol da educação para a democracia ocorreu na década de 1930 com o “Manifesto dos Pioneiros”, escrito por um coletivo de educadores que retornaram ao Brasil após a conclusão de cursos no exterior.

Entre as muitas sugestões e ideias contidas no Manifesto, enfatiza-se a defesa permanente de uma educação pública que deveria ser garantida pelo Estado. No coletivo de autores desse documento, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo destacaram-se como promotores de ideias para melhorar a organização da educação brasileira, junto a tantas outras obras publicadas individualmente.

Nesse sentido, o presente estudo, objetiva analisar o papel de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo para a organização da

educação brasileira na perspectiva de mapear como suas ações foram decisivas para compreender-se ainda hoje a educação.

Para alcançar esse propósito, foi realizado o uso da pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2002) é aquela decorrente de estudos em materiais já publicados como artigos, revistas, teses e similares, dialogando com as obras de Anísio e Fernando. Em decorrência da vasta literatura de ambos, que não caberia em expor somente em um texto acadêmico, foram apontadas ideias principais em algumas obras como forma de identificar suas colaborações para um novo modelo de educação.

O capítulo está subdividido em três tópicos, além das considerações finais. No primeiro momento será apresentada uma breve contextualização da vida de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Em seguida, serão discutidas algumas obras dos autores com o objetivo de demonstrar suas intensas participações teóricas na realidade brasileira. O último tópico destacará como o pensamento dos dois estudiosos foram e são imprescindíveis para termos como modelo de organização da educação brasileira hoje. Nas considerações finais serão evidenciados os resultados do presente estudo e algumas contribuições.

BREVE CARACTERIZAÇÃO DA VIDA DE ANÍSIO TEIXEIRA E FERNANDO DE AZEVEDO

Anísio Teixeira, de acordo com Nunes (2000), tratou a educação como meio de dignificar o direito social e da democratização de ensino de qualidade, bem como da pesquisa qualificada que também estava comprometida com os problemas sociais. Então quem foi Anísio Teixeira que tanto contribuiu para a educação pública e democrática?

Segundo Nunes (2000), Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité, sertão da Bahia, em 12 de julho de 1900, filho de Anna Spínola Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira. Após formar-se no Instituto São Luiz Gonzaga, em Caetité, no Colégio Antônio Vieira, em Salvador, ambos colégios católicos jesuítas, bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, em 1922, e obteve o título de *Master of Arts pelo Teachers College da Columbia University*, em 1929.

Faleceu na cidade do Rio de Janeiro em 1971. Iniciou na vida pública em 1924, nesse período, em uma de suas viagens para os Estados Unidos, ao observar os diferentes sistemas escolares, teve o primeiro contato com as obras de John Dewey, sendo decisivo para sua trajetória intelectual, publicando traduções, ensaios e baseando-se em suas ideias para uma nova educação.

Anísio Teixeira trabalhou como funcionário do Ministério da Educação e Saúde Pública e logo depois como diretor geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, no ano de 1935 criou a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Foi nomeado em 1946 Conselheiro de Ensino Superior da Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Em 1947, o estudioso assumiu novamente a pasta da Educação do Estado da Bahia. Foi diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) realizando trabalhos para a valorização da pesquisa que inclusive hoje, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, tem seu nome como forma de homenagem pelos seus bem-feitos à educação e sua contribuição na promoção de um sistema de educação brasileiro que detivesse maior qualidade a todos de maneira indistinta, o que foi reforçado legalmente anos depois na Constituição Federal Brasileira de 1988

e nas legislações subseqüentes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1996.

As ideias de Anísio balizaram a organização de um modelo de educação que hoje, podemos desfrutar com perspectivas democratizantes e humanizadoras garantidas na lei, e por isso sua história é tão importante.

Nunes (2000) afirma que Anísio Teixeira fez parte de uma geração de intelectuais, a qual tinha como foco maior a preocupação em organizar a nação por meio de uma cultura que procurasse assegurar a sua unidade pela instrução pública, pela reforma do ensino e, pela construção de um campo cultural com universidades e escolas acessíveis a todos, para garantir o acesso aos espaços sistematizados de educação, resultando em um avanço que, posteriormente deveria ser refinado com condições de acesso e permanência dos alunos, com infraestrutura adequada, professores bem remunerados e demais condições materiais e pedagógicas para que a escola formasse e transformasse as vidas daqueles que tivessem acesso à educação.

Teixeira (1969) afirma que:

A escola tem de se fazer prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista. Não será a instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração dos seus alunos, mas a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade. (TEIXEIRA, 1969, p. 21).

Nessa perspectiva, a educação era defendida a ser permanentemente pública, garantida pelo Estado, mesmo que a educação privada também fosse assegurada na Constituição. O caráter público da educação se configura como direito que não pode ser alienado, respeitando o ingresso dos servidores via concursos e condições concretas da realização de um trabalho de qualidade (OLIVEIRA, VALE E SANTOS, 2016).

Fernando de Azevedo, por sua vez, também contribuiu para uma educação de igual vertente defendida por Anísio, que de acordo com Penna (2010), passou por críticas vindas da esquerda e da direita no âmbito político. Defendia a burguesia progressista e liberal e questionou sobre a educação no país, ainda periférico e dependente em processo de transformação inserido no modo de produção capitalista.

Nesse sentido, projetou uma reconstrução para o país, voltada para a democracia da educação no sentido de equilibrar as correlações de forças entre ricos e pobres, devido a esses últimos ainda não terem pleno acesso à educação. Como nos diz Azevedo no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção.

O estudioso em questão nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, MG em 1894, formado em direito, foi um educador, professor, administrador, ensaísta e sociólogo brasileiro. Participou intensamente do processo de formação da universidade brasileira, em busca de uma educação de qualidade. Exerceu o cargo de diretor geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro. Participou da criação do Ministério da Educação, na época Ministério da Educação e Saúde e contribuiu para o processo de formação da universidade no país, faleceu em 1974.

“A educação, para Fernando, engendra o acesso seguro ao próprio estudo da cultura, fornecendo ao pesquisador um caminho seguro para a produção da síntese da cultura e, portanto, da civilização.”. (AZEVEDO, 1958, p. 35).

Sendo assim, ao pesquisar as vidas, obras e participações ativas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo para a educação do país, é importante questionar sobre o papel dos autores na organização da educação brasileira e, ainda que não tivessem a ambição de propor um sistema de organização, suas ideias balizaram uma parte significativa

do modelo hoje em vigor. Ambos participaram da redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, tendo como principal objetivo uma reformulação na política educacional com base nos ideais escolanovistas. Passando, assim, a serem conhecidos como pioneiros da educação nova, por manifestarem defesa clara à escola pública, obrigatória e de racionalidade científica.

Do ponto de vista quantitativo, os teóricos brasileiros possuem vasta publicação, e algumas podem ser verificadas no quadro 1.

QUADRO 1 - Obras de Anísio de Azevedo e Fernando Teixeira

AUTOR	OBRAS
ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA	Aspectos americanos de educação (1928) Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos (1934) Educação para a democracia (1936) A educação e a crise brasileira (1956) Educação não é privilégio (1957) Educação e Universidade (1962) Educação é um direito (1968) Educação no Brasil (1969) Educação e o mundo moderno (1969) Pequena introdução à filosofia da educação (1971)
FERNANDO DE AZEVEDO	Novos Caminhos e Novos Fins (1922) Princípios de Sociologia (1935) A Educação e Seus Problemas (1937) Sociologia Educacional (1940) A Cultura Brasileira, Introdução ao Estudo da Cultura no Brasil (1943) As Universidades no Mundo do Futuro (1947) Canaviais e Engenhos na Vida Política do Brasil (1948) Um Trem Corre Para o Oeste (1950) Na Batalha do Humanismo (1952) A Educação Entre Dois Mundos (1958)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao elencar alguns títulos dos autores, percebemos que toda a produção foi direcionada à educação no seu sentido escolar e de formação humana, que implicaram num projeto de organização da educação por meio das denúncias dos problemas sociais, pela perspectiva de mudança social e pela cobrança no papel do Estado.

AS OBRAS DE ANÍSIO TEIXEIRA E FERNANDO DE AZEVEDO

Anísio Teixeira defendia publicamente a ideia de uma escola primária que favorecesse não somente a burguesia, mas que também garantisse acesso à educação para a classe trabalhadora, portanto, encontrou nos pensamentos de John Dewey, bases teóricas como inspiração, desenvolvendo sua concepção de democracia e mudança social, uma visão de mundo que ficou conhecida como pragmatismo, em consonância com o pensamento de John Dewey. Desse modo, em 1930, Anísio Teixeira publicou a primeira tradução de dois ensaios de John Dewey que, reunidos, recebem o nome de “Vida e Educação”.

Parte significativa dos intelectuais brasileiros tiveram suas primeiras obras mais relevantes ou de conhecimento da população na década de 1930, em especial, a partir de 1932 com a divulgação do documento “O Manifesto dos Pioneiros” que pedia entre muitas questões uma renovação na educação e reforma que pudessem modificar as estruturas sociais que refletissem serem humanos mais desenvolvidos em sua plenitude.

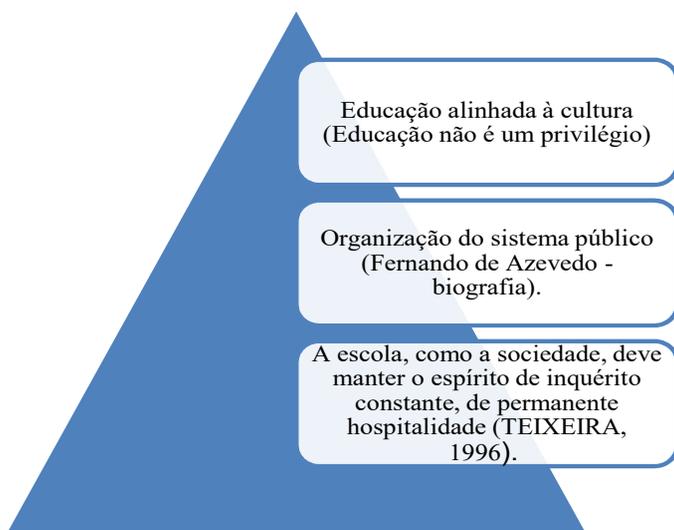
Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p.33).

Para os defensores desse Manifesto, entre eles, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, o Brasil necessitava de uma educação nova, mais moderna. Nesse período tornaram-se signatários do Manifesto

dos Pioneiros da Educação Nova (1932) em decisões a partir de um modelo de educação dialógico e não estritamente técnico.

Os dois intelectuais em análise neste artigo tiveram várias obras publicadas, cujas mediações denunciavam formas de opressão, conseqüentemente, davam algumas orientações como a educação poderia ser melhorada e daí sua perspectiva de organização de um modelo.

Imagem 1 - **Princípios de organização com base nas obras de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo**



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A figura 1 sintetiza as ideias de Anísio e Fernando para a construção de um sistema organizado de educação no Brasil e para isso usamos as obras: “Educação não é um privilégio” e “Aspectos americanos de educação”, como estratégia de mapear nos escritos dos e sobre os autores, suas ideias e concepções de educação democrática.

Na obra “Educação não é um privilégio”, o autor critica de forma severa a educação obsoleta e tradicional que apenas possibilitava instrução e certificado sem relação com a vida dos alunos. Nessa conjuntura, a obra fala diretamente de uma nova forma de organização

da educação brasileira que demonstre relação intrínseca entre o que se aprende na escola e o que reflete a “cara do Brasil”.

A partir de suas análises da história da educação brasileira, afirmou que não se voltava para a renovação da sociedade e sim para perpetuá-la, expondo o existente dualismo da sociedade entre os “favorecidos” e os “desfavorecidos”, por isso a escola pública para todos nunca se estabeleceu de fato, pois os programas e currículos foram voltados aos “privilegiados”, “Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao “pobre” uma educação pela qual pudesse ele participar da elite”. (TEIXEIRA, 1994. p. 57).

Para Anísio Teixeira, os modelos anteriores de educação eram cópias de modelos impostos americanos, que não formavam alunos nacionais com características de reflexão de comprometimento com a cultura brasileira, que segundo ele seria um dos graus mais elevados de civilização, quando por meio das escolas, os alunos se reconhecessem como parte do seu país.

Anísio chegou a questionar a Igreja e o método de ensino adotado pelos líderes católicos, que detinham a “missão” de promover a educação na época, através dos seus pronunciamentos colocavam em foco a necessidade da expansão da intelectualidade acima da formação de ofício, e a qualidade de uma formação pública comum para todos os brasileiros. A luta acontecia no sentido de se contrapor aos interesses privatistas sobre a educação na Lei de Diretrizes e Bases.

Seu posicionamento no livro “Educação não é um privilégio”, no ano de 1957, causou grande polêmica entre os bispos, que inconformados, solicitaram a exoneração de Anísio Teixeira do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep, dentre outras consequências que colocou em xeque uma vocação pública,

num país de ferozes interesses privatistas. Mais uma vez, Anísio catalisava a ira dos católicos.

Esse pensador na obra “Educação não é privilégio” critica a escola que formava a inteligência, mas não formava o intelectual, pois, tinha a ideia de que este seria uma das especialidades que a educação posteriormente atentaria, por isso não constitui de fato objeto de formação dessa escola comum a ser inaugurada. Além disso, desta inovação que a escola nova apresentava, a própria educação escolar tradicional teria de transformar-se para atender à multiplicidade de vocação, ofícios e profissões em que a nascente sociedade liberal e progressista passou a se desdobrar.

Anísio Teixeira (1926), também teve a preocupação de demonstrar a função social da educação, num alinhamento ao desenvolvimento econômico e o quanto poderia melhorar a vida daqueles que tivessem acesso a ela. Comenta que a educação é função que assegura a direção e o desenvolvimento do ser humano por meio da sua vida em sociedade, por isso, deve ser estreitamente condicionada à qualidade de vida social desse grupo, ao seu ideal de vida social.

O autor afirmou a importância da escola primária, pois oferece o mínimo, a base, habilita o homem ao trabalho, por isso não pode ser de período parcial, precisando ser prática, formadora do pensar, fazer, trabalhar, conviver e participar, uma escola que seja miniatura da comunidade, regionalizada, diversificada, ampliando-se em números de séries e chegando aos níveis das escolas de segundo grau. Defendendo assim, a descentralização educacional como um ato político e princípio democrático, sendo essa uma necessária reforma da educação. O autor traz aspectos administrativos dessa nova política proposta por ele, com o intuito de revitalizar o movimento de expansão escolar e continuação da cultura popular da escola primária com melhor distribuição dos alunos para a secundária, partindo de suas

aptidões e necessidades do trabalho e o ensino superior à ampliação de recursos humanos, defendeu a educação para o desenvolvimento e trabalho.

Nesse sentido, Anísio contribuiu historicamente com a e constituição da educação brasileira, focando na escola pública, permitindo compreender além das lutas a favor da educação, o porquê de alguns avanços e estagnações do sistema educacional do país. O estudioso teve e tem grande contribuição até a atualidade para a educação democrática.

A educação é de competência pública, para que homens e mulheres possam usufruir dos meios e bens disponíveis, já que a partir do momento em que tem acesso a ela, terá condições concretas de deliberar sobre sua vida com decisões coerentes e compatíveis. Assim, não poderia ser de exclusividade das elites, o país não trabalharia para reduzir as desigualdades se não compreendesse e investisse num projeto educacional.

Sobre a análise das leituras produzidas por Fernando de Azevedo, pesquisadores dos campos educacional e sociológico apontam as categorias voltadas para o “trabalho didático” e “organização do trabalho didático”, destacando seu papel como reformador de uma nova educação, para um novo Brasil.

Outro tema emergente é a figura do cientista social, voltado à consolidação da Sociologia no país, presente nos seus projetos de reforma educacional e nas propostas para a formação tanto dos profissionais da Sociologia como da educação, focada na questão do trabalho didático. Fernando de Azevedo também destaca que, sem uma modificação no sistema econômico, que reside à base de toda política de planejamento social no qual inclui a educação, não

há, de fato, possibilidade de ser eficaz sem um mínimo de condições materiais.

Ao pensar um projeto de reconstrução nacional, viu na democratização da educação um meio eficaz para alcançar tal fim. As transformações, entretanto, seriam de dois níveis. Uma, interna, do próprio sistema educacional, transformação essa que deveria resultar da íntima ligação da escola com o meio social e não apenas burocrático-administrativa. Outra, externa, pois Fernando de Azevedo percebe que sem uma modificação no sistema econômico, que reside à base de toda política de planejamento social – no qual inclui a educação – uma obra educacional não tem possibilidade de ser eficaz (PENA, 2010, p.11-12).

A democratização da educação naquele momento do Brasil, em meados da década de 1930-1940, estava relacionada a possibilidade de acesso de todos sem distinção de gênero, classe social ou raça. Democratizar a escola seria fazê-la acessível a todos que quisessem frequentar aquele espaço público e que ela não fosse reservada a uma elite.

A mudança sistêmica perpassaria de fato por uma organização pública por parte do Estado, que deveria fazer um planejamento de suas ações educacionais, focar no público atendido e, principalmente, promover uma universalização do acesso à escola enquanto estratégia de desenvolvimento social. Nesse aspecto, Fernando de Azevedo, verdadeiramente, propôs mudanças na organização da educação, cobrando posicionamento do Estado que, naquele momento, de fato, foi inovador no que se refere a uma preocupação coletiva de educação menos elitizada.

O Brasil deveria adequar-se na questão do financiamento, se de fato, quisesse uma reestruturação na educação, e investimento nesse aspecto internamente para ter condições de disputar riquezas com outras economias.

Tanto Anísio Teixeira quanto Fernando de Azevedo, enfatizavam que, pensar um projeto de reconstrução nacional alinhado à democratização da educação seria um meio eficaz para alcançar as transformações, entretanto, seriam de dois níveis, uma interna, do próprio sistema educacional, transformação essa que deveria resultar da íntima ligação da escola com o meio social, e não apenas burocrático administrativo e o ideal de uma educação escolar voltada para todos os cidadãos, não em universalizar a escola existente, mas sim em uma nova concepção de sociedade, onde qualquer indivíduo pudesse buscar pela escola a sua posição na vida social.

Dessa forma, a educação escolar passou a objetivar não somente a formação comum do homem para as ocupações da sociedade moderna, mas, sobretudo, uma transformação de conceito na criação da Escola Nova, oportunizando às crianças de todas as posições sociais a formar a sua inteligência, caráter, hábitos de pensar, agir, descobrir e de convivência social.

CONCLUSÃO

Este capítulo teve como objetivo apresentar as contribuições de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo entre o pensar e o fazer no campo educacional para a cultura brasileira, considerando que ambos tinham a compreensão de que a educação não poderia ser estudada somente por meio dela própria e sim teria que relacionar-se com outras áreas como a economia, a administração e o serviço social, por exemplo, na perspectiva de compreendê-la como fenômeno concreto.

De fato, ambos abordaram de maneira criativa problemas candentes da realidade educacional brasileira, mantendo, ao longo dos anos, fidelidade a seus ideais a respeito da escolarização como direito de todos, não sendo instrumento da classe dominante, mas sim um

direito do povo, especialmente da classe trabalhadora, que naquele momento já detinha uma noção do poder da educação em transformar pessoas, por isso era um direito de poucos para a manutenção do *status quo*.

Para Anísio e Fernando de Azevedo a educação, mais do que qualquer outro instrumento é sem dúvida, a grande igualadora das condições sociais entre os homens, e foi com essa visão que, tais memoráveis educadores idealizaram a escola pública no século XX que não poderia ser autoritária, com castigos físicos e psicológicos, com diretores como centro do espaço e com organização de fábricas que teriam mercadorias.

Pelo contrário, a escola nova deveria ser nova na sua essência pedagógica em formação, ouvindo os alunos que já chegam até as escolas com conhecimentos adquiridos em suas realidades e os professores deveriam ensinar por meio do diálogo e não pela imposição ou memorização.

As contribuições de Anísio e Fernando para a organização da educação brasileira também são percebidas nas legislações aprovadas após suas mortes, o embrião de escola democrática assegurada na Constituição foi plantado por eles junto com demais intelectuais, pelo menos 50 anos em que já se defendia a escola acessível, promotora de direitos e igualdade de oportunidade a todos.

Vale destacá-los também como autores, pois foram intelectuais à frente do seu tempo em defender constantemente a educação pública, sendo que o Estado foi criado para organizar a vida da população, e por isso essa Instituição deveria possibilitar a educação de qualidade a todos os brasileiros, assim como as demais nações do mundo mais desenvolvidas já estavam fazendo.

A organização da educação passou também pela clara relação entre educação e desenvolvimento econômico, porque as pessoas com instrução de qualidade teriam condições de cuidarem-se e não lotariam hospitais que causam gastos ao Estado. Contudo, com instrução as pessoas poderiam movimentar a economia e teriam condições de valorizar a cultura, para que o Brasil tivesse uma identidade nacional e não uma cópia de modelos importados.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. **A educação e seus problemas**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

_____. **A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Editora Nacional, 1932.

_____. **A Cultura Brasileira**. 3a ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1958.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. Atlas. Rio de Janeiro, 2002.

Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <https://www.finom.edu.br/assets/uploads/cursos/categoriasdownloads/files/20190604220631.pdf>. Acesso em 06 set. 2022.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos**, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/tkVFzhPRWLjXZQ89XcqdBd/abstract/?lang=pt> Acesso em 2 set. 2022.

OLIVEIRA, P> C.B.; VALE, C.; SANTOS, T,F.A.M. **O caráter público da educação**. Seminário Ibero Americano da ANPAE. Goiás, 2016.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo** / Maria Luiza Penna. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 162

p.: il. – (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominio-publico.gov.br/download/texto/me4698.pdf>. Acesso em 12 set. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 1989. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html>. Acesso em 05 set. 2022.

_____. **Aspectos americanos de educação**. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928. 166p. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/aspamerieducacao/indice.htm>. Acesso em 13 set. 2022.

_____. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. (1994). (Original publicado em 1957).

_____. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. (1996). (Original publicado em 1968).

SEGUNDA PARTE

NEOLIBERALISMO, PRIVATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 8

AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (2016-2022)¹

Amanda Oliveira de Almeida Alves²
Natália Camila Ferreira de Souza³
Fabiola Bouth Grello Kato⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558895244.8

¹ O presente trabalho foi realizado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Graduada em Pedagogia (FAED/UFPA). Mestranda em Educação, na linha de políticas públicas educacionais (PPGED/UFPA).

³ Graduada em ciências sociais (FACS/UFPA). Especialista em sociologia (FOCUS). Mestranda em educação, na linha de políticas públicas educacionais (PPGED/UFPA).

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2013). Professora Adjunto I da Universidade Federal do Pará-UFPA vinculada ao Instituto de Ciências da Educação. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA)

INTRODUÇÃO

No campo da discussão marxista, considera-se que para compreender o papel do Estado em cada sociedade é necessário analisar as contradições que emergem das lutas de classes (MÉSZÁRIOS, 2008). Dessa forma, conforme aponta Sader (2015), a teoria sobre o Estado tem como fundamento os interesses antagônicos entre os donos dos meios de produção e a classe trabalhadora, já que no capitalismo o poder estatal atende as necessidades de exploração e controle impostos pelas classes dominantes, além de ter a função de garantir a acumulação de capital e a propriedade privada.

As agências internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organizações das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), podem ser citadas como exemplos dessa política de controle. A priori, o surgimento dessas agências estava atrelado à recuperação das economias dos países no período pós segunda guerra mundial, porém, ao passo que os governos permitiram a intervenção dessas organizações abriram portas para interferências em suas políticas públicas, que passaram a atuar no atendimento das exigências da agenda neoliberal, na qual esses organismos estão inseridos. (LIMA, 2004)

Assim, a consolidação do capitalismo global, as transformações nos processos de produção e o estreitamento da relação entre capital e trabalho alimentaram o crescimento de um Estado cada vez mais subordinado às demandas do mercado e menos preocupado com as políticas sociais (SAADFILHO, 2018). Para Höfling (2001) as concepções sobre o Estado estão incorporadas a um projeto político que se apoia em uma determinada teoria social, portanto, é a concepção de Estado que orienta as políticas públicas sociais implementadas na sociedade.

As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo. (HÖFLING, 2001, p. 31-32).

Ainda, de acordo com Boron (2003), existe um impasse teórico em relação ao Estado que precisa ser superado, dado que, Estado e governo comumente são considerados sinônimos, quando na verdade não são. Em face dessa confusão conceitual, ao autor explica que o Estado é reduzido a uma instituição puramente administrativa e técnica, distante e indiferente aos interesses sociais, logo, esse impasse teórico impossibilita uma reflexão crítica sobre a questão da autonomia e eficácia do Estado e acaba estabelecendo limites da sua ação na sociedade, o que origina o afrouxamento do elo de ligação entre Estado e sociedade civil.

Nesse seguimento, Peroni (2018) explica que as políticas públicas educacionais podem ser analisadas – como uma expressão das mudanças que ocorrem na sociedade capitalista, pois estão sempre associadas aos interesses do capital que, por sua vez, possui como um de seus objetivos principais utilizar o conhecimento como base para o desenvolvimento econômico mundial, por meio da permanente relação entre trabalho e educação, relação marcada por princípios mercadológicos como: competitividade, competência, pragmatismo, resultados rápidos, polivalência, empreendedorismo e assim por diante.

Em decorrência disso, o Estado brasileiro se tornou um incentivador considerável do processo de financeirização do ensino público. No período da ditadura militar (1964-1985) a política expansionista do ensino superior, a ideologia neodesenvolvimentista

e a abertura para investimento de capital externo direcionou a gestão da educação brasileira à lógica capitalista (CUNHA; GOÉS, 2002). Posteriormente, no período de redemocratização seguiu-se o esquema neoliberal, incentivados principalmente por organismos internacionais.

As políticas públicas destinadas à educação no Brasil possuem aplicações e ajustes mercadológicos essenciais ao sistema capitalista. O Estado brasileiro é formador de políticas neoliberais, sobretudo no campo educacional. Os investimentos privados para a educação representam profundos processos de privatizações da educação constituídos há um largo período histórico. Nesse sentido, as políticas públicas voltadas à educação vêm sendo cerceada e subordinada aos orçamentos públicos restritivos, sendo este capitalizado pelo enorme montante da dívida pública (CHAVES; REIS; GUIMARÃES, 2020).

Para Anísio Teixeira (1957), a educação não deve ser segregadora nem classista. A educação deve ser pública e gratuita em todos os níveis educacionais, o autor também unifica a educação com a qualificação profissional, dessa maneira, a educação deve sempre está associada com o trabalho e a prática. Considera também que a educação tem a importante notoriedade para a “formação comum do homem”. Além disso, o autor aponta que para restaurar o sentido democrático do sistema educacional brasileiro é preciso repensar o próprio conceito de educação, buscando a superação da ideia de escolas para os privilegiados e desenvolvendo cada vez mais a ideia de educação como formação global, humanística e democrática

Dito isso, sabemos que a influência do capital na educação pública é arriscada, pois não prejudica apenas a construção e manutenção de uma educação democrática, mas também ameaça a construção de um projeto de país mais democrático, diante desse contexto, as políticas públicas educacionais se convertem em um

instrumento fundamental para a garantia de direitos e equalização do acesso à educação. Dessa forma, Mészáros (2008) aponta que o papel da educação é a “elaboração de estratégias apropriadas, adequadas a mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”

METODOLOGIA

Neste capítulo empregaremos a abordagem qualitativa, bem como adotamos a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. O autor Gil (2002, p. 03) define a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Tomando esse autor como referência, realizamos as etapas descritas por ele, que são: elaboração do plano provisório, identificação e localização das fontes, compilação, leitura, fichamento e a redação do texto que apresenta todas as informações adquiridas ao longo da pesquisa.

O objetivo deste artigo é realizar uma retomada histórica da educação brasileira, considerando o recorte temporal de 2016 a 2022, com a finalidade de destacar o avanço das políticas neoliberais para a educação pública. Diante dos desafios encontrados no campo da educação, pretendemos investigar o processo de desmantelamento da educação de acordo com os ditames capitalistas neoliberais.

Em vista disso, problematizamos dois principais governos que expressam à guisa da educação brasileira ao tecnicismo. Ambos governos controversos, em relação ao direcionamento da educação nacional, analisaremos o Governo Temer (2016-2018) e o Governo Bolsonaro (2018-2022) e seus efeitos regressivos na educação pública.

Dessa forma, a pesquisa está organizada em: introdução, metodologia, duas seções de análise e considerações finais.

Na primeira seção “Principais alterações legislativas do governo Temer no contexto educacional”, apresentamos um balanço sobre as principais reformas educacionais ocorridas no governo do ex-presidente Michel Temer e o intenso processo de desmonte das políticas públicas sociais. Veremos os impactos das principais alterações legislativas que fomentaram a privatização da educação básica e o esvaziamento dos recursos públicos destinado à educação.

A segunda seção intitulada “Ataques ideológicos do governo Bolsonaro e suas consequências para a educação”, faz uma discussão a respeito das políticas educacionais propostas no governo do ex-presidente, Jair Bolsonaro, e aponta em que medida essas propostas estão alinhadas com os preceitos neoliberais. Nas considerações finais realizamos uma síntese dos elementos abordadas durante a pesquisa e dos resultados obtidos a partir da análise das políticas educacionais adotadas pelos governos.

PRINCIPAIS ALTERAÇÕES LEGISLATIVAS DO GOVERNO TEMER NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Introduzindo um panorama de sucessão no governo, a presidenta Dilma Rousseff (PT), que tinha mandato até 2018, foi deposta em 31 de agosto de 2016 através de um impeachment. No entanto, o Tribunal Regional Eleitoral da 2ª Região (TRF-2) concluiu no ano de 2022 a inocência da ex-presidenta do Brasil sob a afirmativa de faltas de provas do delito imputado (BRASIL DE FATO, 2022).

A crise econômica, inflação, fragilização da base de governo, impopularidade do governo e desemprego foram fatores preponderantes para iniciar o processo de afastamento da presidenta.

Ao assumir interinamente o cargo da presidência desde maio de 2018, Temer (MDB) se consolidou no cargo após toda tramitação do processo no Senado Federal.

O governo de Michel Temer é marcado por intenso processo de desmonte das políticas sociais no Brasil. Atuante no período de 2016 a 2018, as principais características de atuação governamental foram as privatizações, afrouxamento fiscal e redefinições de políticas sociais, sobretudo, a política educacional. De acordo com Pochmann (2017), Temer interrompeu o ciclo desenvolvimentista do governo PT e ensejou um governo conservador, classista e autoritário.

Posicionado com concepções neoliberais de Estado, o programa de governo, intitulado “Ponte para o futuro”, com apoio do MDB tinha como principal objetivo para o governo cinco propostas principais: limitação dos gastos públicos, afastamento do Estado ao intervir na economia, reformas da Previdência Social, imposições de teto orçamentário e comitê de políticas públicas (PMDB, 2015). É oportuno destacar as reflexões de Melo e Sousa (2017) sobre a ascensão de Temer para a condição de presidente:

Convém apontar que a entrada de Michel Temer na Presidência da República, de forma velada aos trâmites “democráticos”, marca profundamente a entrada de uma hegemonia burguesa-centralista e conservadora, que põe em risco os preceitos democráticos postos à educação na Constituição Federal de 1988. Movimentos associados às políticas educacionais que outrora subordinadas a um modelo econômico, se esfacelaram em um quadro sombrio e excludente pondo à tona a debilidade da ofertapública, agredida por um posicionamento de reforma liberal largamente aplicada nas últimas décadas, baseadas em: controle, privatização, testes, premiações e punições (p.31).

As primeiras medidas tomadas logo após a ascensão do governo mdbista foram o desmembramento de equipes da educação, extinção de secretarias do Ministério da Educação (MEC), redirecionamento orçamentário e enfraquecimento do Conselho Nacional da Educação.

Houveram também dissoluções de conselhos democráticos da educação e destituição do Fórum Nacional de Educação e de todo seu arranjo municipal, estadual e de coordenadorias. Estas mudanças orçamentárias e na política educacional brasileira já ensejava as mudanças estruturais que o governo postulava e iniciava o processo de privatização da educação pública brasileira.

Como estratégia para estabelecer limites de gastos públicos e despesas, Temer institui a Emenda Constitucional nº 95/2016 do Novo Regime Fiscal como tática para evitar o crescimento da dívida pública, pois há uma limitação de gastos públicos na área social pelos próximos vinte anos. Essa emenda significa a principal orientação de sua governança, como modernização do mercado nacional e do fomento das iniciativas privadas.

Observemos nas mudanças orçamentárias, a Emenda Constitucional nº55/2016 – teto de gastos - que altera radicalmente o regime fiscal, limitando o aumento dos gastos públicos, principalmente, na educação pública. Esta Emenda se defronta com o Plano Nacional da Educação (PNE), que na meta vinte, o Estado brasileiro se comprometeu a destinar investimento público de no mínimo 7% do Produto Interno Bruto (PIB) (OPNE, 2017).

A privatização da educação básica acontece de maneira explícita, tanto de maneira direta, como doações e repasses financeiros do fundo público às instituições privadas de ensino. Já de maneira indireta, há um intenso processo de ajuste legislativo aos interesses privatistas, como por exemplo, as isenções fiscais e anistia frequente de dívidas fiscais.

A financeirização internacional influencia esse processo de privatização da educação básica, seja com a inserção do capital estrangeiro, organismos multilaterais, como o Banco Mundial,

Fundo Monetário Internacional e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, estes que frequentemente influenciam as decisões estatais quanto aos seguimentos da educação.

Esse processo de desmonte de políticas educacionais regride os avanços, que outrora, a educação gozava. A Constituição Federal garante a educação com primazia, como observamos no Art. 205 apontando que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Em tempos de Temer, houveram um intenso processo de fragilização legislativa e retrocesso aos direitos fundamentais. As mudanças da política educacional expressam o projeto de governo, cujo o valor interessante é o capitalismo estrangeiro e sua influência no campo rentoso da educação, reduzindo potencialmente o financiamento do Estado com políticas sociais.

Nesse sentido, convêm apontar que a entrada de Michel Temer na Presidência da República, de forma velada aos trâmites “democráticos”, marca profundamente a entrada de uma hegemonia burguesa-centralista e conservadora, que põe em risco os preceitos democráticos postos à educação na Constituição Federal de 1988. Movimentos associados às políticas educacionais que outrora subordinadas a um modelo econômico, se esfacelaram em um quadro sombrio e excludente pondo à tona a debilidade da oferta pública, agredida por um posicionamento de reforma liberal largamente aplicada nas últimas décadas, baseadas em: controle, privatização, testes, premiações e punições (MELO; SOUSA, 2017).

Outra grande regressão do campo educacional nesta gestão foi a MP n. 46/2016, a medida provisória da Reforma do Ensino Médio. O início da tramitação desta medida provisória se deu sem a participação da sociedade civil, como pesquisadores, educadores, movimentos sociais da educação e estudantes. A reforma da educação seguiu solicitações direcionadas por organismos internacionais para fomentar investimento em países em desenvolvimento e troca de aumento de produtividade. As diretrizes do Banco Mundial (2007) expressaram as orientações da educação da juventude, assim como o da OCDE (2007) encaminha a educação como um impacto social.

As principais mudanças na estrutura que o Novo Ensino Médio defendia era: ampliação da educação em tempo integral, aumento da carga horária mínima anual para 1800 horas, obrigatoriedade de Língua Portuguesa e Matemática em todo Ensino Médio, restrição da carga horária de Artes e Educação Física ao Ensino Médio, fortalecimento da Língua Inglesa e restrição da Língua Espanhola em todo Ensino Fundamental e Médio.

A Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada 2018 e passou a integrar o Novo Ensino Médio com modificações. Foram implantados itinerários formativos com ênfase e cinco áreas: linguagem, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, além disso, o documento de BNCC do Novo Ensino Médio (BNCCEM) sugere uma série de competências específicas para cada disciplina. Sobre essa questão, Silva (2018) considera que:

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de

competências, ora como resultado de uma abordagem biologistica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia. (p. 11)

Isto posto, evidencia-se nestas alterações legislativas o profundo fosso da participação comunitária na formulação de políticas sociais neste governo que atuou por cerca de dois anos. A reforma fragmenta o processo educativo, clareia a intervenção externa na construção liberal e economicista da educação. Ao direcionar a educação juvenil às predileções capitalistas, se encontra aí um processo de exclusão dos jovens de classes baixas. A construção do pensamento crítico social, basilar para o processo educacional, se encontra inferior nas diretrizes que sinalizam majoritariamente a formação para atender as demandas do capital.

ATAQUES IDEOLÓGICOS DO GOVERNO BOLSONARO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO

As políticas neoliberais para a educação brasileira ganharam ainda mais espaço no governo do atual presidente Jair Bolsonaro, pois o seu mandato é caracterizado por priorizar a privatização e terceirização dos sistemas públicos de ensino, além da disseminação de pensamentos conservadores, radicais e anticientificistas. Essas características tem refletido de forma negativa nas propostas educacionais do seu governo, os impactos podem ser observados desde as mudanças repentinas na equipe do Ministério da Educação (MEC) até a ênfase em uma formação técnico-científica, seja no contexto da educação básica ou no ensino superior. (LOBO, 2020).

Antes mesmo de assumir a presidência em 2019, ainda no período de campanha eleitoral, Bolsonaro fez questão de explicitar

o combate ao que ele denominou de “ameaça comunista” no Brasil, essa conjectura faz parte de uma teoria conspiratória originada no seio da extrema direita dos Estados Unidos e Europa (NACIF; SILVA FILHO, 2019). Após a sua posse, o presidente apontou como uma das formas de enfrentamento ao comunismo a eliminação do “marxismo cultural” das escolas, inclusive esse assunto chegou a ser incorporado nos discursos de dois ex-ministros da educação: Velez Rodriguez e Abraham Weintraub.

Nacif e Silva Filho (2019) afirmam que a guerra contra o “marxismo cultural” é na verdade uma estratégia adotada pela direita conservadora para legitimar seus preconceitos, uma vez que, essa teoria da conspiração propaga que a ameaça comunista contemporânea foi introduzida na área econômica e cultural. Dessa forma, essa guerra representa um ataque direto ao pensamento crítico e aos movimentos que lutam pelos direitos humanos, das mulheres, dos LGBTQIA+, dos negros, dos ambientalistas, das comunidades tradicionais e demais grupos minoritários de luta coletiva, que são perseguidos pelas manifestações de ódio da parcela da população que acredita que esses movimentos colocam em risco os valores e tradições da sociedade.

A política anti-intelectualista de Bolsonaro se traduz em comportamentos como: a negação da própria história do país, a exemplo da ditadura militar, bem como, a relativização da escravidão; a hostilidade emblemática contra Paulo Freire; a defesa de um currículo com vertentes religiosas e o incentivo ao combate da educação sexual e a doutrinação nas escolas, além do presidente constantemente evidenciar a importância da disciplina no processo de ensino e aprendizagem. Em um trecho retirado do seu plano de governo divulgado nas eleições de 2018, é possível identificar essas questões:

Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas. Um dos maiores males atuais é a forte doutrinação (O Caminho Da Prosperidade, 2018, p. 46)

Diante dessa lógica, um dos primeiros decretos assinados por Bolsonaro como presidente, foi o decreto 9.465 de 02 de janeiro de 2019, que criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militar, com a finalidade de implementar o modelo de educação cívico-militar nas escolas públicas do país como prerrogativa de valorização a disciplina educacional. Em setembro de 2019 foi instituído o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), por meio do decreto nº 10.004, e a partir disso, aumentou a concentração de forças para regulamentar e implementar o PECIM nos municípios, estados e distrito federal a partir de 2020.

O movimento da Escola Cívico-Militar é amplamente apoiado pelo presidente e pelos ultraconservadores cristãos, que apresentam a militarização das escolas como uma solução definitiva para alguns problemas educacionais brasileiros, por exemplo: a violência escolar, os baixos resultados em avaliações externas, os altos índices de evasão e a ainda problemas relativos ao currículo. Porém, conforme sinalizam Alves e Toschi (2019): “a militarização vai ganhando proporções assustadoras e nos indica a urgência de promover debates, pesquisas e publicações que possam desvelar os impactos desse processo na formação de crianças, adolescentes e jovens brasileiros” (p. 633).

Do ponto de vista político-econômico a militarização das escolas públicas está em consonância com a lógica neoliberal de formação, cujo o objetivo é atender aos interesses mercadológicos do capitalismo. De acordo com as discussões de Bezerra (2017), as escolas militares apresentam um caráter mais empresarial do que educacional, uma

vez que nessa proposta estão contidas as orientações dos Organismos Internacionais (OIs), como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), como a gestão de excelência, sustentando o argumento de que os problemas das escolas públicas brasileiras é a má administração por parte do Estado, logo, ele deve ser retirado dessa função.

Outra proposta indicada como prioritária nos 100 primeiros dias de gestão do governo Bolsonaro é o *homeschooling*, que se trata de uma modalidade da educação em que crianças e adolescentes possam ser ensinados em casa, pelos pais, em vez de nas escolas, pelos professores. A proposta de Medida Provisória para regulamentação do ensino domiciliar foi apresentada por Damares Alves, pastora evangélica que ocupou o cargo de ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos e tramita atualmente na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 1338, de 2022.

Esse movimento é fortalecido pelo discurso de combate a suposta doutrinação dos professores e pela crença de que as famílias é que possuem a capacidade para decidir o que seus filhos devem ou não aprender. Segundo Barbosa (2016), uma das consequências desse tipo de pensamento é negação do conhecimento científico-cultural construído historicamente, o que impede esses filhos-alunos de conhecerem diferentes concepções de mundo para que partindo disso formulem suas próprias opiniões e críticas, além disso, as crianças e adolescentes que estudarem em casa não terão contato com a diversidade presente no contexto da escola.

As famílias favoráveis ao *homeschooling* também fazem referência às falhas no sistema escolar e apresentam críticas ao sistema educacional público como um modelo de produção de massa, que serve aos interesses do governo, atuando as escolas como simples meios para assegurar um controle social por parte do Estado, o que resulta em um conflito de interesses e ideologias e pode limitar as oportunidades de determinados grupos, além

de apresentar falhas e fracassar no intento de cumprimento dos objetivos educacionais. (BARBOSA, 2016, p. 160)

Em vista disso, é importante ressaltar que o ensino domiciliar também está alinhado com as políticas neoliberais, no que se refere a retirada da responsabilidade do Estado enquanto garantidor do direito à educação, o *homeschooling* corresponde a mais uma das diversas manobras de privatização da educação. Sobre essa visão mercadológica, Taffarel e Neves (2019) destacam que por trás da discussão sobre a provável liberdade educacional em torno dessa proposta, há ainda “as empresas e os grupos editoriais de olho no mercado em torno do *homeschooling*. Na internet explodem novos sites de empresas brasileiras especializadas em materiais para quem quer educar em casa” (p. 324)

No âmbito do ensino médio, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) montou uma comissão para revisar as questões do banco de dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), já que o presidente sinalizou que o exame estava sendo usado de forma ideológica. A comissão ficou responsável por inspecionar os temas abordados na prova, com a finalidade de excluir as questões que tivessem relação com a doutrinação do “marxismo cultural”, como é o caso da chamada “ideologia de gênero”, o governo sugeriu ainda a substituição da expressão “golpe militar” por “revolução” nas questões do exame (NACIF E SILVA FILHO 2019).

Nesse sentido, outro movimento de caráter anti-ideológico que ganhou força no cenário bolsonarista, é o da Escola sem Partido, materializado pelo Projeto de Lei nº 246/2019. Esse movimento está assentado na concepção a escola não é um lugar para a mobilização de influências partidárias, mais uma vez os professores são colocados como centro do problema, o movimento da Escola sem Partido acredita que os profissionais da educação devem assumir uma posição de

neutralidade diante dos assuntos que ultrapassem os conhecimentos sistematizados dos currículos.

De modo geral, as propostas da Escola sem Partido buscam determinar os conteúdos que integrarão e aqueles que serão excluídos dos currículos, da educação básica ao ensino superior; incentivar a desconfiança na relação entre professor e aluno, visando exercer pressão e controle sobre o professor; disseminar práticas que expõem professores ao constrangimento e medo; alimentar o discurso de combate a “doutrinação de esquerda”. Essas práticas, em menor ou maior alcance, promovem a censura e o controle ideológico, que nesse caso concorrem para a manutenção do estado das coisas, inclusive a desigualdade de acesso ao conhecimento. (TAFFAREL, et al., 167, 2019)

Tal como a Educação Básica, o Ensino Superior também sofreu as consequências das políticas neoliberais do governo, que limitou e congelou recursos de forma estratégica para que a diminuição da participação do Estado, através da restrição orçamentária, abrisse cada vez mais espaço para atuação do setor público nas Instituições de Ensino Superior (IFES). Logo no primeiro ano do mandato de Bolsonaro, o Ministério da Educação (MEC) anunciou em abril de 2019 um bloqueio de 30% no recurso de 63 universidades e 38 institutos federais, na ocasião o então Ministro da Educação Abraham Weintraub, afirmou em entrevista¹ que todas as universidades que não procurassem um melhor desempenho acadêmico e fizessem “balbúrdia”, seriam atingidas pelo corte de verbas.

Os ataques ao Ensino Superior e o interesse na privatização das IFES pode ser identificado em propostas como o Projeto de Lei n. 3076/2020 que dispõe sobre o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se, o referido programa propõe que as IFES fortaleçam sua autonomia administrativa e financeira por meio de parcerias com instituições de apoio e Organização Sociais. Dentre as propostas do Future-se estão: autorização para as faculdades

¹ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-com-balburdia-terao-verbas-reduzidas-diz-weintraub/>. Acesso em 20 de outubro de 2022.

privadas revalidem diplomas de cursos realizados no exterior; a anuência para a universidade adotar o *namingrights*, que se trata da autorização para nomear bem, evento ou local com o nome de pessoa física ou jurídica por meio de contratos que formalizam recompensa econômica para a instituição (SOBRINHO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma reforma educacional sem a participação social efetiva nos debates e direcionamentos sobre a educação básica brasileira expressa bem o viés conservador, privatista e neoliberal do governo Temer. Toda a proposta do Novo Ensino Médio e a Nova BNCC foi realizada com cunho autoritário e vinculado aos principais organismos multilaterais – Banco Mundial e OCDE. A subjugação do Estado brasileiro a estes organismos evidencia a interferência externa na formulação das políticas sociais e educacionais e o posto histórico brasileiro de subjugação à lógica mercantil.

Essa política educacional adotada neste governo denota as marcantes características de diminuição estatal nas demandas necessárias do setor da educação e insere a agenda neoliberal como fundamental para construção de reformas educacionais.

Nesse seguimento, a análise sobre o governo Bolsonaro revelou aspectos sobre a construção das políticas neoliberais e conservadoras nos últimos quatro anos e a repercussão dessa política para a educação brasileira. O combate ao “marxismo cultural” e a proposição de políticas educacionais abordadas no texto, a exemplo da Escola Cívico-Militar, o *homeschooling*, a Escola sem Partido e o Future-se, não apenas corroboram o projeto ultraliberal neoconservador de fortalecimento da mercantilização da educação pública, como também representam

riscos para a democracia brasileira, duramente conquistada na história recente do país.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. **A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE , v. 35, n. 3, 2019.

BANCO MUNDIAL. 2007. Disponível em:<<https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.665 de 02 de janeiro de 2019. **Institui a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares**. Brasília - DF, 2019. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9665.htm. Acesso em 23 de agosto de 2022.

BRASIL. Projeto de Lei nº 246/2019. **Institui o Programa Escola sem Partido**. Brasília - DF, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 23 de agosto de 2022.

BRASIL. Projeto de Lei n. 3076/2020. **Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se**. Brasília - DF, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em 15 de agosto de 2022.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1338/2022. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília - DF, 2022. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/153194>. Acesso em: 10 de setembro de 2022.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Homeschooling no Brasil: do direito à educação ou via privatização?**. Educação & Sociedade, v. 37, p. 153-168, 2016.

BEZERRA, Nilson Pereira. **Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas**. 2017. Dissertação - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação da Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, 2017.

BODIÃO, Idevaldo da Silva. **Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer**. Caderno de Pesquisa, v. 25, n. 2, 2018.

BORON, Atilio. **Estado, capitalismo y democracia en America Latina**. Colección Secretaria Ejecutiva. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2003.

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

CUNHA, Luiz Antônio. GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

CHAVES, V. L. J. ; REIS, L. F. ; GUIMARAES, A. R. . **Dívida Pública e financiamento da educação superior no Brasil**. ACTA SCIENTIARUM. EDUCATION (ONLINE), v. 40, p. 1-12, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HÖFLING, Eloisa de. **Estado e políticas públicas sociais**. Cadernos Cedes, v. 21, p. 30-41, 2001.

LOBO, Sônia Aparecida. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**. Goiás: SINTEF-GO, p. 1-16, 2020.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da educação superior do Governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital.** Reunião anual da ANPEd, v. 27, 2004.

MELO; Adriana Almeida Sales de; SOUSA, Fávio Bezerra de. **A agenda do mercado e a educação no governo Temer.** Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador, vol. 9, 006E 1, agosto, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital.** Tradução Isa Tavares. – 2ª Ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade; SILVA FILHO, Penildon. **A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado mínimo.** Brasil: incertezas e submissão, p. 231-250, 2019.

ObservatórioPNE. **Financiamento da educação.** Página inicial. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/financiamento-da-educacao>. Acesso em: 15 de set. de 2022.

OCDE. **Comprender l'impact social de l' éducation.** Paris: OECD Publishing, 2007.

Disponível em: http://www.oecd.org/document/44/0,3343,-fr_2649_35845581_39439340_1_1_1_1,00.html. Acesso em: 18 de set. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta.** Currículo sem fronteiras, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018.

PMDB. **Uma Ponte para o Futuro.** Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

POCHMANN, Márcio. **Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das**

políticas públicas do ciclo político da nova república. Educação e Sociedade, Campinas, v.38, n. 139, p. 309-330, abr.-jun. 2017.

SADER, Emir. **Estado e política em Marx.** Boitempo Editorial, 2015.

SAAD FILHO, Alfredo, MORAIS, Lecio. **Brasil: Neoliberalismo versus democracia.** São Paulo: Boitempo, 2018.

SAMPAIO, Cristiane. **Após dois anos de condenação, TRF-2 extingue ação contra Dilma por pedaladas fiscais.** Brasil de fato, 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/03/28/apos-dois-anos-de-condenacao-trf-2-extingue-acao-contra-dilma-por-pedaladas-fiscais>. Acesso: 15/12/2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Educação em revista, v. 34, 2018.

SOBRINHO, Zéu Palmeira. **Future-se: a fúria neoliberal sobre a educação superior pública e gratuita.** Revista FIDES, v. 10, n. 2, p. 50-68, 2019.

TAFFAREL, Celi NelzaZülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, v. 4, n. 2, p. 310-329, 2019.

TAFFAREL, Celi NelzaZulke et al. Escola sem Partido: a necessidade do controle ideológico dos professores para se manter a exploração de classe e o imperialismo. **Escola Sem Partido ou a Escola da Mordaca e do Partido Único a Serviço do Capital.** p. 163, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO E ESTADO NEOLIBERAL: UM ESTUDO SOBRE AS INCUBADORAS DE EMPRESAS DE BASE TECNOLÓGICA ENQUANTO MATERIALIZAÇÃO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Luani Lobo da Gloria¹

Maria Edilene da Silva Ribeiro²

Waldir Ferreirade Abreu³

DOI: 10.46898/rfb.9786558895244.9

¹ Assistente Social; Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Pará-UFPA; atualmente desenvolve pesquisas sobre políticas públicas da Educação Superior; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GEPES.

² Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará; Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Amapá; Docente e pesquisadora do Instituto de Ciência da Educação - ICED-UFPA; desenvolve pesquisas sobre políticas públicas da Educação Básica e Educação Superior; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GEPES

³ Docente do Programa de Pós- Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/ ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/PPGED/ICED/UFPA/CNPq).

INTRODUÇÃO

A pesar da educação brasileira situar-se como direito social articulado a compilados legais tais como a Constituição Federal (1988), Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto nº 7.234/2010), Plano Nacional de Educação (2014-2024), entre outros subsídios primordiais para real efetividade deste direito, sua implementação ainda encontra-se permeada de contradições, visto que, nos últimos anos verificou-se crescente restrição orçamentária destinada ao custeio dessas políticas públicas educacionais, o que consequentemente, fragilizou serviços e ampliou desigualdades sociais, para além de estratégias de avanço do setor empresarial sobre a educação, sobretudo, a educação superior (POCHMANN, 2008).

Neste cenário, a reforma do Estado neoliberal passou a refletir as múltiplas formas de interesses e expressões políticas, que, acabaram desencadeando uma “lumpenização” (SAAD FILHO, 2018), manifestada sobretudo pela contradição entre o neoliberalismo com o seu foco no crescimento econômico e a democracia enquanto estrutura de formação política. Em meio a esta contradição, vem ocorrendo rupturas entre a garantia e a materialização de direitos em prol da plena cidadania, que se reverberam, sobretudo, no aprofundamento de privilégios da classe burguesa, tal como ocorre com os grupos empresariais.

Nisto, as parcerias público-privada - PPP, emergem como estratégia de ação do grande capital a partir da década de 1990, com intuito de minimizar os danos causados pela privatização, mas, sem abandoná-la por completo, adquirindo assim, nova roupagem no cenário político, ideológico e social, ao permitir enquadramentos dos

interesses imbricados a objetivos que reverberam entre o Estado e o setor privado (ROBERTSON e VERGER, 2012).

Como consequência, de acordo com relatórios da Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores – ANPROTEC, e o MCTI-InovaData-Br¹, o Brasil conta com mais de 384 incubadoras de empresas ativas e espalhadas em todo Brasil, os quais por sua vez, distribuísssem em 93 iniciativas de parques tecnológicos², cuja missão se articula em promover o setor produtivo aos mais diversos eixos de atuação como universidades públicas, centros de pesquisas, centro agropecuário, centro tecnológico, setor industrial, agencias de financiamento, entre outros (ANPROTEC, 2012; FARIA et al., 2021).

Deste modo, as incubadoras de empresas de base tecnológica se alinham a parcerias público-privada em interface a concepções gerenciais que dialogam com a formação do capital humano para atendimento do mercado, balizada na racionalidade técnica operativa das ações afim de capturar a subjetividade dos sujeitos, e não a emancipação das formas de aprisionamento do sistema capitalista que se deposita sobre eles, ou seja, o trabalhador empreendedor neste ínterim, assume a responsabilidade de seu “sucesso”, fracasso ou subsistência, enquanto que ao Estado provedor do “bem-estar” e assegurado dos direitos cabe o distanciamento de sua função agora depositadas ao trabalhador neste novo cenário.

1 O InovaData-BR, é uma plataforma desenvolvida com fins de acompanhamento dos Parques Tecnológicos do Brasil e de suas empresas e organizações residentes. Conferir em: <https://www.inovadatabr.com.br/about-page>

2 Segundo os escritos de Nogueira (2020) e a Anprotec (2022), os Parques Tecnológicos constituem-se em um complexo produtivo industrial de gerenciamento e fomento ao estímulo do fluxo do conhecimento entre universidades, instituições de P&D (Pesquisa e Desenvolvimento), empresas de cunho tecnológico e nichos de mercados; com intuito de facilitar a criação e o crescimento de empresas de base tecnológica por meio do processo de incubação e amadurecimento das “spin-offs” (lançamento de um produto ou novo negócio, a partir de uma empresa ou escritório já existente), fornecendo assim, a articulação de uma cultura da inovação, com viés de competitividade e capacitação empresarial, fundamentados na transferência de conhecimento e tecnologia, afim de incrementar a produção de riqueza de uma determinada região.

METODOLOGIA

Neste capítulo, fruto de pesquisas em desenvolvimento³, empregamos a abordagem qualitativa (MARTINS, 2006), utilizando descrições e análises do objeto em sua complexidade, afim de apreender os processos dinâmicos e suas particularidades, tendo por natureza a pesquisa básica, e objetivo exploratório (GERHARDT e SILVEIRA, 2009), por proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, buscando assim explorar as possibilidades de estudos publicados e, conseqüentemente, descrever os resultados encontrados.

Utilizamos o estudo teórico, a partir do levantamento bibliográfico no qual foi selecionado autores e obras que abordam sobre o Estado neoliberal, universidades públicas e sua função social, as parcerias público-privada e Incubadoras de Empresa.

Realizamos também o estudo documental (GIL, 1999), tendo como fonte os relatórios concernentes a Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores – ANPROTEC, dos quais extraímos informações sobre a expansão dos parques tecnológicos e conseqüente avanço das incubadoras de empresas enquanto materialização das parcerias público-privadas nas universidades públicas brasileiras.

ESTADO E REFORMA NEOLIBERAL: BALANÇO SOBRE OS PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE.

À luz de autores como Santos *et al.* (2016) e Mészáros (2015), compreende-se o Estado enquanto instituição conflituosa de classes

³ Dissertação de Mestrado Acadêmico em desenvolvimento no PPGED/UFGA sobre as Parcerias Público Privada e Incubadoras de Empresa de Base Tecnológica na UFGA. E projeto de Pesquisa sobre “Educação Superior na Amazônia: Gestão e formação em tempos de empreendedorismo”.

com lógica estrutural cujo poder condiciona-se a uma comissão “comitê da burguesia” (ENGELS e MARX, 2014), constituída por pactos de dominação que visam apropriar-se da base material para proteger a ordem sócio metabólica⁴ no qual encontra-se firmado, apresentando metodologia de atuação contraditória desenvolvida por etapas contínuas e sucessivas para protegê-lo e resgatá-lo de suas depressões cíclicas, e para tanto, reformas são realizadas, afim de estabilizar crises e, conseqüentemente, retomar ao ciclo de acumulação e expansão da riqueza no mercado mundial.

Desta forma, a transformação do Estado relaciona-se com as mudanças na estrutura do sistema, nos modos de produção estabelecido, e hierarquia de poder, onde,

“O capitalismo é um sistema que só encontra momentos extraordinários de expansão quando submetido a processos centralizados de administração. Ou seja, quaisquer que sejam os instrumentos empregados, o modo de produção capitalista só pode sobreviver se, e somente se, combinar estratégias de gestão no plano macro” (SANTOS et al., 2016. p. 1019).

Manifestando-se enquanto relação social contraditória fundamental de construção simbólica que perpassa organizações políticas e ideológicas que se esclarecem a partir da estrutura e do desenvolvimento da sociedade, determinações históricas e interesses que dependem de conjunturas políticas, dos movimentos sociais e das relações de forças desencadeadas pela luta de classes (HIRSCH, 2010)

Assumindo caráter violento na busca pela legitimação de seus interesses nas sociedades capitalistas, manifesta-se em dupla determinação: a primeira, pela forma institucional que se molda através do discurso de democracia representativa enquanto promessa de uma gestão coletiva que foca no bem-estar, e a segunda, enquanto

⁴ De acordo com Mészáros (2015), o processo sociometabólico remete-se a estrutura de organização e controle, onde os elementos constitutivos do sistema (no caso o sistema capitalista expresso pelo capital x trabalho, estão submetidos, que por sua vez não são estáticas e uniformes, mas, dinâmicas em uma realidade posta e mutável.

viés liberal, caracterizado pela restrição e esvaziamento sistemático de melhorias sociais e políticas, adotando pressupostos de neutralidade frente as problemáticas da sociedade, e ausentando-se das concentrações significativas de poder que paulatinamente transferem-se para grupos seletos e privilegiados, que exercem domínio sobre a classe trabalhadora, através de políticas de super ordenação e subordinação nas tomadas de decisões (BORON, 1994).

Assim, as origens do neoliberalismo enquanto fenômeno que se distingue do seu antecessor, o sistema liberal, emerge no cenário global após a Segunda Guerra Mundial, com a chegada da crise econômica pós-guerra, onde,

“[...] na segunda metade de 1970, a ortodoxia entrega-se à execução de um ambicioso projeto de conquista do poder político – dando, assim, centralidade de comando aos ideais neoliberais, destruindo qualquer possibilidade de renovação do pensamento dito keynesiano. Com os conservadores no poder, no início de 1980, a nova tarefa seria elaborar e implantar o projeto de gerenciamento do *novo capitalismo* [...] em reunião do G-7, realizada em Washington, em novembro desse ano – uma espécie de nova renascença para o capitalismo: a palavra de ordem era radicalizar a descentralização do processo decisório, com o Estado passando por um amplo processo de reestruturação e lhe sendo atribuída a tarefa de zelo maior das políticas monetária e fiscal: equilibrar as relações de débito e crédito era o mais urgente dos trabalhos”. (SANTOS et al., 2016. p. 1025)

Nisto, a partir da lógica neoliberal, a responsabilidade pela crise existente seria o próprio Estado, ao produzir um setor público ineficiente marcado por privilégios e baixa restrição, e deste modo, a solução estaria na redução significativa de alcance do Estado e, conseqüente, eliminação dos privilégios da sociedade, possibilitando assim ao setor privado a expansão de certos serviços em detrimento do setor público, como saúde, educação, transporte, entre outros, com intuito de recuperação da crise emergente e, conseqüente, retorno ao ciclo de acumulação do capital (CHAVES, 2019; PERRY, 1995).

Orientado por organismos internacionais que paulatinamente alastravam-se por diversos países a partir da adoção de seus respectivos governos, a começar pela Inglaterra com o governo Thatcher (1979), seguido dos Estados Unidos (1980), Alemanha (1982), Dinamarca (1983), entre outros países, inclusive, o Brasil, a partir do Governo Collor (1990), e posteriormente Fernando Henrique Cardoso – FHC, ao implantar políticas econômicas traduzida em uma série de estratégias afim de atender aos interesses do grande capital, agindo por meio da implementação de ajustes fiscais e reformas⁵ (REIS e MACÁRIO, 2020; CHAVES; REIS; GUIMARAES, 2018; PERRY, 1995)

O que pôde ser observado também nos governos que se sucederam, como a gestão do PT (2003-2016), de Michel Temer (2016-2018), e no governo anterior, presidido por Jair M. Bolsonaro⁶, ao observar tomadas de decisões que priorizam o pagamento da dívida e, conseqüentemente, favorecimento da expansão do setor privado-mercantil, através da privatização dos serviços que passam a controlar atividades que antes eram eminentemente públicas, sofrendo influências em seu desenvolvimento por meio de vetores externos ligados a economia mundial, que por sua vez, aumentam o domínio de poder por parte das grandes organizações no sistema global na lógica neoliberal (LIMA e CONTEL, 2011; CHAVES; REIS; GUIMARAES, 2018).

Assumindo um jogo de interesses que se instaura em múltiplos modelos de organização e gestão com moldes empresariais na educação pública, em especial nas universidades, onde o Estado sob a doutrina neoliberal iniciada ao fim do século XX e acelerada a partir da segunda década do século XXI, vislumbra-se por meio de ações que

5 A exemplo, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), que tem por intuito a redefinição do papel do Estado, a partir da consolidação e articulação de contratos de gestão e qualidade aferida por indicadores de desempenho.

6 Eleito no ano de 2018 e empossado em 1º de janeiro de 2019 com o fim de mandato em 1º de janeiro de 2023.

se remetem “à lógica produtivista de privatização e mercantilização dos bens e serviços acadêmicos” (CHAVES, 2009. p. 312), orientados por ditames internacionais cuja estratégias visam delimitar o setor público com intuito de acumular lucro em detrimento da qualidade de ensino, ocasionando assim no rechaçamento da função social das universidades públicas brasileiras (SANTOS, 2014).

AS INCUBADORAS DE EMPRESAS DE BASE TECNOLÓGICA E IMPLICAÇÕES PARA A FUNÇÃO SOCIAL DAS UNIVERSIDADES.

As universidades públicas tem o *status* de “instituição social” (CHAUI, 2003. p. 6), e como tal, possuem uma função a cumprir relacionada à inclusão de mulheres e homens, num processo formativo com qualidade social, o que no sistema capitalista pode acarretar em impasses, posto que, no Estado neoliberal a educação deixa de ser concebida enquanto direito social e passa a ser compreendida enquanto nicho mercadológico, que frente as contenções orçamentárias destinada à sua subsistência e na necessidade de captar novos recursos concretizam um modelo de gestão que incentiva a criação de parcerias público-privadas para sua sobrevivência, contribuindo com o desenvolvimento do mercado em favor dos interesses do grande capital e, conseqüentemente, distanciando-se de sua função de Instituição Social ao assumir gradativamente novas posturas enquanto organização de ensino voltada ao setor empresarial.

Desta forma, na busca pela subsistência frente aos desafios, a universidade pública acaba por distanciar-se da sua função enquanto instituição social, abrindo mão de sua autonomia e enveredando para “lógica de mercado voltado para o conteúdo da educação” (PERONI, 2015. p. 19), incorporando às suas atividades a prestação de serviços remunerados, e assumindo assim uma cultura mercadológica através

de atividades realizadas, personificando estratégias que visem mitigar precarizações dos postos de trabalho e desenvolvimento de estudos existentes, direcionando assim, consolidações de contratos que defendem interesses de uma classe dominante, e que atrelam-se não somente a reformas do Estado, mas, sobretudo ao eixo educacional, adotando modelos de gestão baseados em parcerias público-privadas na tentativa de promover seu desenvolvimento institucional.

“Desse modo, tivemos mudanças significativas na gestão das instituições públicas brasileiras, chegando à educação, numa nova concepção de administração centrada nos resultados que o Plano Diretor de Reforma do Aparelho Estatal do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) denomina de *gerencial* [...] incorporada uma lógica mercantil perversa, induzida por diversos meios e formas, seja pelos *mass media*, seja por meio de programas de financiamento, que condicionam as instituições públicas a assumirem a gestão gerencial, o planejamento estratégico, a cultura da avaliação (*benchmarking*), o incentivo ao individualismo, por meio do empreendedorismo, demonstrando que os desafios estão aí para quem quiser e puder se adequar” (SANTOS, 2014. p. 463-464).

Logo, a universidade pública que outrora pautava-se na elaboração de um saber que se traduzia na apropriação e articulação de conhecimentos, cuja, prestação de serviços se caracterizava como parte da execução de atividades de ensino, pesquisas e extensão disponibilizando a comunidade civil conhecimentos com vistas a contribuir para o seu desenvolvimento local e regional de forma coletiva, hoje, atrela-se a determinações impostas mediante a lógica do mercado que demonstra pouco interesse em resolver problemáticas estruturais desencadeadas pela reprodução das forças produtivas, pois, ocupa-se em encontrar formas alternativas para sobreviver em crise de financiamento.

Colocando enquanto alternativa de manutenção nesta esfera, a produção do conhecimento como meio de obtenção de valor ao redefinir categorias, desencadear patentes, e abarcar novos domínios

através das produções desenvolvidas, firmando convênios que estabelecem, em especial, estudos nas áreas voltadas a pesquisas tecnológicas, tendo como foco a utilização de contratos para aprovisionar laboratórios, custear bolsas em troca de pesquisas de interesse empresarial, desenvolver projetos e consultorias voltadas ao nicho mercadológico, entre outros vieses, que manifestam-se por vezes em programas e projetos voltados a iniciativas de fomento à inovação e empreendedorismo, cujo intuito se consolida em articulações e criações de mecanismos voltados ao mundo competitivo do mercado (MÉSZÁROS, 2009; CHAVES, 2009; DOWBOR, 2020).

Nisto, as Incubadoras de Empresas de Base Tecnológica enquanto manifestação e consequente materialização das parcerias público-privado, são importantes para o funcionamento da tríplice hélice (empresa-universidade-parcerias), pois, coloca os projetos políticos educacionais e econômicos dos governos em ambientes que possibilitem impulsionar negócios, a partir da interação universidade-empresa, considerando a necessidade da empresa de absorver e manusear tecnologia, e a necessidade da universidade de prover recurso para pagamento de despesas, articulando assim, parcerias em um viés de inovação tecnológica, utilizando não somente “terreno e infraestrutura básica para que a incubadora pudesse operar [...], mas, também se apropriando dos serviços de água, luz, telefone e internet” (MARTINS et. al., 2006. p. 7), bem como recurso humano disponível para manutenção dos projetos como docentes, discentes de graduação, pós-graduação, e técnicos, transformando a parceria universidade-empresa em um empreendimento altamente rentável e proveitoso para as associações parceiras (AZEVEDO, 2016; RIBEIRO e ANDRADE, 2006).

Rentabilidade esta que se confirma pela expansão de projetos voltados a Incubadoras de Empresas em Instituições de Ensino

Superior Público em todo país. Emergindo assim em duplo desafio que corrobora tanto para solidificação dos processos de disseminação da lógica empreendedora ao proporcionar “ambientes de inovação, para criação e desenvolvimento de produtos e serviços, nos quais os alunos, desde cedo, são incentivados a empreenderem” (MONTEIRO et al., 2019. p. 265), quanto para os contrassensos que permeiam a função social das universidades que se articulam a formação de profissionais críticos compromissados com uma pesquisa que possibilite retorno a sociedade em prol da coletividade, e que por sua vez se contradiz com os objetivos da indústria, posto que, as empresas visam unicamente a acumulação de capital, apropriando-se do conhecimento produzido coletivamente para usufruto dos lucros de forma seletiva em benefício de poucos indivíduos (RIBEIRO e ANDRADE, 2006).

Refletindo na complexidade que envolve a expansão das parcerias público privada, ponderando as múltiplas táticas mercadológicas que se rebatem sobre as universidades brasileiras, pois, ao adentrar na Instituição de ensino, assume novas estratégias de consolidação dos interesses privados, articulando o ensino ao mercado, e permitindo desta maneira maior lucratividade por parte dos grupos empresariais.

Neste interím, os grupos empresariais tiram “vantagem” da restrição orçamentária dos espaços públicos educacionais e economizam com construções de espaços próprios e outros investimentos, através da “barganha” de ínfimas bolsas financeiras, ou, firmação de contratos para desenvolvimento de pesquisas de seus próprios interesses que objetivem o aumento de seus lucros, visto que, a educação superior é fortemente atingida de várias formas como vimos mencionando neste texto, mas especificamente, ao direcionar alunos em formação a uma base empreendedora que os encaminha para estratégias de atuação profissional que garantam autonomia e gestão de seus próprios

negócios, acarretando em impasses na formação desses alunos que indiretamente assumem um viés voltado para o mercado, com foco no individualismo, em detrimento da coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar sobre a problemática que envolve a expansão das parcerias público privada nas universidades públicas brasileiras é algo complexo. Posto que, no contexto da crise estrutural existente no sistema capitalista, o Estado neoliberal por meio de reformas intervém no setor educacional cujo maior ensejo se pauta em promover privatizações. A educação pública superior torna-se um nicho de mercado ao apropriar-se de seus produtos acadêmicos e conhecimentos construídos em favor de seus interesses, ou seja, para geração de lucro.

Para o Estado neoliberal, as articulações de parcerias público-privada com as instituições de ensino com o mercado, em especial as incubadoras de empresas enquanto materialização destas parcerias são vantajosas, pois assim, pode apropriar-se dos cortes de recursos públicos economizando com construções de espaços próprios e outros investimentos. Lançam para os grupos empresariais a responsabilidade para que estes ofereçam ínfimas bolsas financeiras, ou, firmação de contratos para desenvolvimento de pesquisas de seus próprios interesses.

Assim, as universidades, ao desenvolver estratégias de sobrevivência e na busca pela captação de recursos capazes de arcar com as despesas necessárias assume novo perfil de desenvolvimento no mercado, colocando suas atividades primordiais passíveis de venda, seja por meio de parcerias com empresas privadas, seja por meio de parcerias com empresas estatais, o que gradativamente a aproxima

de uma lógica voltada para os interesses empresariais, distanciando-se gradativamente de sua real função enquanto instituição social de ensino que a partir de seu retorno possui capacidade de intervenção na sociedade.

REFERÊNCIAS

Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores – ANPROTEC. **Estudo, Análise e Proposições sobre as Incubadoras de Empresas no Brasil**. [relatório técnico] Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. – Brasília : ANPROTEC, 2012. Disponível em: <https://anprotec.org.br/site/2022/01/relatorio-parques-tecnologicos-do-brasil-apresenta-panorama-nacional-de-inovacao-e-tecnologia-do-pais/>. acesso em 08 junho de 2022.

_____. **Ambientes de inovação**. Disponível em: <http://anprotec.org.br/site/sobre/incubadoras-e-parques/>>. Acesso em: 27 de agosto de 2022.

ADRIÃO, T; DOMICIANO, C. **Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil**: as corporações e o uso das plataformas digitais. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1223>. acesso em 19 de outubro de 2021.

AZEVEDO, I. S. C. de; TEIXEIRA, C. S. **Incubadoras**: alinhamento conceitual[recurso eletrônico] / Ingrid Santos Cirio de Azevedo; Clarissa Stefani Teixeira (Orgs.) – Florianópolis: Perse, 29p.: il. 2016. Disponível em: < <http://via.ufsc.br/> > acesso em 19 de outubro de 2021.

BORON, A. **Estadolatria e teorias “estadocêntricas”** (notas sobre algumas análises do Estado no capitalismo contemporâneo (Capítulo 8). Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina. Tradução: Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. Disponível em:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/estado/capituloVIII.pdf>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de Outubro de 1988, com alterações adotadas pelas emendas constitucionais no 1/1992 a 77/2014, pelo decreto legislativo no 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão no 1 a 6/1994. – 41o Ed.- Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

_____. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2022.

_____. Presidência da República. **Lei N° 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm. Acesso em: 9 abr. 2022.

_____. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 27 de Outubro de 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 01 de novembro de 2020.

_____. **Decreto nº 9.283, de 7 de fevereiro de 2018**. Estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9283.htm. Acesso em 01 de maio de 2022.

_____. **decreto nº 5.563, de 11 de outubro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5563.htm. Acesso em 01 de maio de 2022

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil -PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em 01 de novembro de 2020.

CHAVES, V. L. J. **Parceria público-privada na gestão da universidade pública brasileira.** Cadernos de Educação, Pelotas, 2009. p. 311 – 324.

CHAVES, V. L. J.; SANTOS, M. R. S. dos; KATO, F. B. B. **Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização.** Jornal de Políticas Educacionais, v. 14, p. 1- 18, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/70063/40309>. 20 de janeiro de 2022.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação, out/nov/dez de 2003.

DOWBOR, L. **O capitalismo se desloca: as novas arquiteturas sociais.** São Paulo: Edições

Sesc, 2020. p. 21 a p. 98.

ENGELS, F.; MARX, K. **O manifesto do partido comunista.** - São Paulo: Ed. Martin Claret, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Editora Atlas, 1999.

HIRSCH, J. **Teoria Materialista do Estado: processos de transformação do sistema capitalista de Estado.** Rio de Janeiro: Revan, 2010.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. Contextualização: aspectos históricos e conceituais. In: _____. **Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011. p. 27 a 89.

MAEHLER, A. E. et al. **Interação e contribuição de incubadora e universidade no desenvolvimento de pequenas empresas**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. Anais Reunião Anual da ANPED, 29, p. 1-17, 2006.

MARTINS, G.S.; XAVIER, W.S.; LIMA, A.A.T.F.C.; OLIVEIRA, A.R.; GAVA, R. **A interação universidade/empresa nas Incubadoras de Empresas de Base Tecnológica de Minas Gerais**. Anais XXIV Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica. Gramado, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2009. p. 31-46.

_____. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015. P. 15 - 59 e p.89-112.

MEDEIROS, J. A; ATAS, L. Incubadoras de Empresas: Balanço da Experiência Brasileira. In: **IV Seminário Nacional de Pólos e Parques Tecnológicos**. Brasília, IBICT/ SEBRAE; Rio de Janeiro, FINEP/ CNI; São Paulo, ANPROTEC, 1995.

MONTEIRO, P. O. et al. **EDUCAÇÃO, INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO: A UNIVERSIDADE E O SEU NOVO PAPEL NA SOCIEDADE**. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, v. 15, n. 6, 2019.

NOGUEIRA, D. M. **O ecossistema de inovação e empreendedorismo inovador da UFRGS**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação)

- Programa de Pós-Graduação em Economia, da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

OLIVEIRA, J. F. de. **Políticas, Gestão E Novas Formas De Regulação Da Educação Superior: Reconfigurações, Tensões E Desafios**. In: Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência / Carina Elisabeth Maciel, MarcilenePelegrine Gomes e Romilsom Martins Siqueira (organizadores). Brasília, ANPAE, 2021.

PERONI, V. M. V. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. - São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERRY, A.O balanço do d neoliberalismo. InSADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

POCHMANN, M. ECONOMIA BRASILEIRA HOJE: seus principais problemas. In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**/ LIMA, Júlio César França;NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.) - Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2ª. reimpressão, 2008, p. 67-107. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima9788575416129.pdf>. Acesso em 10 de março de 2021.

REIS, L. F.; MACÁRIO, E. DÍVIDA PÚBLICA E FINANCIAMENTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL (2003-2020). In: **Revista Práxis Educacional**. Política de Educação Superior. Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 13-19, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/issue/view/402>. Acesso em 20 de março de 2021.

RIBEIRO, A. C. S.; ANDRADE, E. P. de. **A interação universidade-empresa através da incubadora de empresas de base universitária: a experiência da UFF**. SEGeT - Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, [s. l.], 2006.

ROBERTSON, S; VERGER, N. A Origem das Parcerias Público-Privada na Governança Global da Educação. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 33, n. 121, p. 1122-1156, out-dez 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil: Neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, T. F. A. M. dos. A crise atual do capital na conformação do estado contemporâneo e gestão da educação. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 18, n. esp., 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v18nEp459-465>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SANTOS, R. S. et al. A crise, o Estado e os equívocos da administração política do capitalismo contemporâneo. **Cadernos EBAPE.BR** [online]. 2016, v. 14, n. 4 [Acessado 17 Setembro 2022] , pp. 1011-1034. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1679-395130795>>. Epub Oct-Dec 2016. ISSN 1679-3951. <https://doi.org/10.1590/1679-395130795>.

THIENGO, L. C. **Universidades de classe mundial ou o fim da Universidade como Universitas?** São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

CAPÍTULO 10

A INFLUÊNCIA DAS RECOMENDAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Eduarda de Assunção Pacheco²

Kelly Danielly Pereira Bispo Felipe³

Arlete Maria Monte de Camargo⁴

Sônia Regina dos Santos Teixeira⁵

DOI: 10.46898/rfb.9786558895244.10

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Formada em Pedagogia (UFPA/ICED/FAED) e mestranda em Educação pela Linha de Formação de Professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais (UFPA/ICED/PPGED) e membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional, Formação e Trabalho docente (UFPA/PPGED/GESTRADO) vinculada ao projeto "A Internacionalização da Educação Superior, os Organismos Internacionais e os Impactos nos Programas de Formação de Professores" sob coordenação da Prof^a Dr^a Arlete Maria Monte de Camargo

3 Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí e mestranda em Educação pela Linha de Formação de Professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais (UFPA/ICED/PPGED) e membro do Grupo de estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação - (UFPA/ICED/GEPEHC) vinculada ao projeto "Implicações da teoria histórico-cultural para a formação de professores e o trabalho docente." sob coordenação da Prof^a Dr^a Sônia Regina dos Santos Teixeira

4 Formada em Pedagogia, com doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). É Professora Associada do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará e desenvolve estudos e pesquisas na área de Formação de professores, Currículo e educação superior, Trabalho Docente e educação básica. Integra a Rede Universitas/BR.

5 Professora Associada do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFPA. Trabalha na interface entre a Educação e a Psicologia, dedicando-se ao estudo da teoria histórico-cultural. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação - GEPEHC.

INTRODUÇÃO

Discute-se neste capítulo as estratégias configuradoras do agir dos Organismos Internacionais, em face das políticas educacionais, a fim de orientar os sistemas educacionais, bem como a formação de professores.

A década de 1990 foi um período que houve a disseminação de diversos documentos de Organismos Internacionais voltados para várias áreas, a exemplo: política, economia, saúde e etc., destaca-se o campo da educação. Esses documentos indicam recomendações para os países, sobretudo, aqueles que estão localizados na região da América Latina.

As recomendações impostas por esses OI's visam à adequação da escolaridade obrigatória às diferentes necessidades do processo produtivo capitalista, como foi o caso dos documentos aprovados pela Conferência Jontiem, na Tailândia. Segundo Lessard e Carpentier (2016) pontuam que nessa conferência definiram-se regulações que se volta para um modelo de gestão empresarial, assim foi introduzido um modelo de gestão capitalista na administração pública.

Embora à luz das exigências dos OI's, valorizou-se um conjunto de diretrizes que adequam os processos de escolarização e formação de professores, dada a relevância do papel dos professores nos resultados da aprendizagem de alunos da educação básica. Esses aspectos evidenciados podem ser encontrados em diversos documentos que se articulam com a reforma administrativa do Estado brasileiro.

É nessa perspectiva que houve a necessidade de uma maior articulação entre as esferas nacionais e as políticas de formação de professores apoiada pela comunidade intencional, com foco no

papel desempenhado pelos OI's a exemplo: Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), etc. Esses OI's têm contribuído decisivamente para a definição das diretrizes de formação de professores, principalmente em países em desenvolvimentos, a exemplo do Brasil.

Cabe ressaltar que os OI's vêm difundindo um pensamento que envolve a qualidade, efetividade, definição e implementação de metas, indicações e coleta de resultados através das avaliações em larga escala, que contribuem para o desenvolvimento de políticas públicas transnacionais em nível internacional; e incentivo à introdução de mecanismos de avaliação do desempenho institucional e individual, bem como avaliações em larga escala, incluindo o desempenho do setor privado. Isso vem de acordo com o que Werlang e Veriato (2012) mencionam sobre a produção do capital humano, a precarização e desvalorização do trabalho docente, elementos contribuintes para a responsabilização dos professores pelo próprio desempenho profissional mensurado pelas avaliações.

Através dos que Werlang e Veriato (2012) mencionam sobre o contexto do docente, destaca-se alguns documentos que evidenciam esses elementos da precarização e desvalorização do docente ocultos: *“Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (OCDE, 2006)”*, *“Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes em América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2014)”* e *“Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe (BANCO MUNDIAL, 2014)”*, publicados em língua portuguesa e espanhola.

É nesses relatórios publicados por OI's que vem sendo realizada uma revisão de políticas para professores, em nível mundial, com o objetivo de ajudar os países a compartilhar iniciativas inovadoras

e bem sucedidas e para identificar opções de políticas para atrair, desenvolver e reter professores eficazes (OCDE, 2006). Além disso, tais recomendações vêm sendo elementos norteadores na materialização em leis, diretrizes, pareceres, normas e etc, onde são destinados a influenciar o comportamento dos atores sociais envolvidos na escolarização, especialmente a formação de professores, um exemplo disso: é a implementação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Básica nº 9.394/1996.

As políticas de formação de professores da educação básica estão intimamente ligadas a grandes programas internacionais de avaliação. Pode-se mencionar a grande força das avaliações baseadas em instrumentos estandardizados, em destaque o *Program for International Student Assessment (PISA)*, exame desenvolvido pela OCDE, aplicado no Brasil desde 1997 e em outros países, e é reconhecido por outros OI's, que se insere nos programas de avaliações nacionais e internacionais, com o uso de dados estatísticos como instrumento de produção de avaliação e informação como elementos objetivos do processo, e contribuem para o desenvolvimento de uma relação entre estatística e política pública (MAUÉS; COSTA, 2020).

Segundo Villani e Oliveira (2018), as avaliações baseadas em ferramentas padronizadas comparam os níveis de conhecimento e habilidade de estudantes ou adultos em diferentes países do mundo. Outra iniciativa coordenada pela OCDE, além do PISA, é a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), implantada no Brasil desde 2008, que tem como foco avaliar o ambiente de ensino, as condições de trabalho de professores e diretores. Assim como no PISA, a aplicação e o processamento dos dados são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Em relação ao que foi contextualizado, problematizou-se: de que forma os Organismos Internacionais, a partir de suas recomendações, vem influenciando a formação de professores? Sendo assim, para responder a problemática da pesquisa, levou ao seguinte objetivo geral: discutir a influência dos Organismos Internacionais, a partir de suas orientações, para a formação de professores, que segundo Ivo e Hipólito (2017), estão relacionados, também, com a interferência das avaliações em larga escala, que ao lado de outras iniciativas contribuem para regular a escola e o professor, com o controle sutil sobre o trabalho e a formação docente. A partir disso, o escopo do trabalho consistiu na análise das implicações geradas pelas orientações dos OI's para a formação docente que circulam nas produções científicas, bem como a socialização de alguns resultados de uma pesquisa realizada, em 2021, financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.¹

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS ORIENTAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Durante a década de 1990, os debates em relação à educação se intensificaram os quais levantaram questionamentos relevantes até nos dias atuais. É neste período que se destaca as reformas educacionais ocorridas na América Latina, onde houve disseminações de documentos orientadores por parte de Organismos Internacionais. Pesquisadores das diferentes subáreas se debruçaram sobre o tema com a finalidade de compreender o conteúdo da reforma, assim como os mecanismos envolvidos na difusão da mesma (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

¹ Projeto de Pesquisa "A internacionalização da educação superior, os Organismos Internacionais e os impactos na formação de professores" financiado pelo CNPQ, teve como objetivo geral analisar as diretrizes dos organismos multilaterais em relação à formação continuada de professores, e sua relação com a formulação de políticas educacionais, em especial às orientações da OCDE, vinculada ao Grupo de Estudos Sobre Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO/UFPa).

Em relação à formação de professores, os documentos revelam a importância do papel desempenhado pelos docentes no contexto dos resultados da aprendizagem dos alunos na educação básica. Esses documentos publicados pelos OI's possuem elementos que indicam não apenas os seus conceitos, mas também "intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes", além de conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432). É nesta perspectiva que se destacam os documentos instituições intergovernamentais, em destaque a Organização das Nações Unidas, Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, Mercosul e União Europeia, que desde o período da década de 1990, vem orientando os países, principalmente, os da região da América Latina e do Caribe em relação as políticas educacionais.

Em relação, especificamente ao Banco Mundial, OCDE e UNESCO, articulado com o Brasil cabe destacar que houve uma aproximação gradual, sendo necessário esclarecer que o país é um membro efetivo somente da UNESCO, e parceiro-chave da OCDE em que participa das atividades da Organização em nível técnico e institucional (GODINHO, 2018). Nesse sentido, o país passou a seguir e introduzir recomendações de organizações internacionais para regular sua economia e redistribuir seus investimentos, bem como difundir um conjunto de orientações para a educação, principalmente, no contexto da formação de professores através de um conjunto de normas, legislações e procedimentos (MAUÉS; CAMARGO, 2012).

A OCDE possui papel muito significativo nos sistemas de educação em todo o mundo, estimulando e desenvolvendo estratégias

por meio da mobilização de recursos para promover e contribuir de forma eficaz nos países em desenvolvimento, assim como proporcionar a melhoria da educação através da implementação das políticas educacionais nos países envolvidos (MAUÉS, 2011). No que diz respeito à formação de professores, a organização tem contribuído para a construção de uma lógica empresarial no campo educacional, que envolve pilares como qualidade, eficácia, definição e implantação de metas, índices, cobrança de resultados, com a introdução de mecanismos de avaliação de desempenho institucional e individual, de avaliações em larga escala, além do incentivo à atuação do setor privado (FERREIRA, 2012). Cabe ressaltar que a construção lógica empresarial presente nas orientações da OCDE também perpetua em outros OI's.

Em relação à UNESCO, percebe-se o reconhecimento dos professores como protagonistas do processo educativo e às necessidades de aprendizagem dos alunos. O documento de Dakar mostra esse reconhecimento e fundamenta na busca de melhor o *status*, o profissionalismo e a autoestima do docente (SOUZA; KERBAUY, 2018). Contudo, sabe-se que esses discursos nem sempre estão de acordo com o contexto vivenciado do professor em sala de aula, sendo em sua maioria, desvalorizados e responsabilizados pelos resultados dos alunos.

Observou-se que, no espectro de atuação dos OI's, as questões relativas ao campo da formação de professores são colocadas como prioritárias diante das agendas das políticas educacionais, devido ao fato destes profissionais estarem cotidianamente em contato com os estudantes contribuindo para o desenvolvimento de processo de ensino-aprendizagem na formação destes estudantes (OCDE, 2006). Além disso, a formação docente é dada com o propósito de resolver problemas escolares, de favorecer a implantação de políticas,

campanhas, programas projetos, adquirir certificados e a participação de cursos e palestras de curta duração para cumprir uma exigência social (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010); quando se menciona a questão da formação continuada de professores, muitas vezes, é compreendido como uma alternativa para suprir lacunas e dificuldades existentes na formação inicial docente.

A lógica mercantil vem assumindo cada vez mais um papel fundamental e determinante no campo da educação, e os OI's cujas palavras de ordem são qualidade, produtividade e equidade, com a máxima racionalização e otimização dos recursos já existentes, são encarregados de ditar os parâmetros na área educacional. A lógica produtivista ao mesmo tempo em que invade o espaço educativo responsabiliza os professores e as escolas pelo fracasso educacional.

OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

No Brasil, entre as décadas de 1980 e 1990, iniciaram-se as avaliações em larga escala no país, quando o Ministério da Educação (MEC) participou de estudos sobre uma pesquisa financiada pelo Banco Mundial (TORRES; CORULLÓN, 2000). Ao aderir as avaliações educacionais, os sistemas de ensino deveriam adquirir pacotes sustentados pelo BM para melhorar o acesso, a qualidade e a equidade da educação. Essas avaliações tinham como *slogan* "Mundo em desenvolvimento", pois estavam incluídos os países em desenvolvimento (TORRES; CORULLÓN, 2000).

As avaliações no Brasil foram propostas para atender aos princípios da Constituição Federal de 1988, que preconiza a garantia de um padrão mínimo de qualidade na educação, podendo ser aplicada na educação básica, no ensino médio e no ensino superior. A avaliação da qualidade da educação básica, especificamente nacional,

é desenvolvida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que verifica o desempenho dos/as estudantes em níveis específicos de escolaridade, quais sejam, no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com foco nas áreas de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas), ocorrendo de maneira bianual, sob a perspectiva de uma análise temporal, desta forma, apoia-se em planos de longo prazo (WERLE, 2011; SUDBRACK; GAZZOLA, 2016).

O SAEB, portanto, contribui para auxiliar as escolas e as redes de ensino municipais e estaduais a avaliarem a qualidade da educação e oferece subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas da educação (BRASIL, 2021). Nesse sentido, destaca-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo um indicador oriundo das médias de desempenho dos/as estudantes obtidas no SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono apuradas no Censo Escolar (SCNHEIDER; SARTOREL, 2016). O fornecimento dos resultados das avaliações e indicadores é que se inicia a discussão sobre os elementos que levam a educação ter uma qualidade.

É nessa contextualização que neste presente estudo, destacaram-se duas avaliações em larga escala, vinculados à OCDE e reconhecido por outros OI's, como a UNESCO: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e a Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem. No quadro 1 apresenta-se as informações das duas avaliações:

Quadro 1: Comparação entre o PISA e TALIS.

PISA	TALIS
<ul style="list-style-type: none"> • É um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos; • Oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola; <p>Os resultados do PISA permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países;</p> <p>O Inep é o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no Brasil;</p> <p>Avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todas as edições ou ciclos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seu foco é avaliar o ambiente de ensino e aprendizagem, bem como as condições de trabalho dos professores e diretores nas escolas; • No Brasil, a aplicação e o tratamento dos dados são responsabilidades do Inep; • É uma pesquisa direta, baseada na percepção do entrevistado. Por meio de questionários específicos para professores e diretores, ela busca saber as percepções desses dois atores sobre alguns temas relacionados ao ambiente educacional: clima escolar, desenvolvimento profissional, liderança escolar, gestão, entre outros.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2022.

Cabe ressaltar que o Brasil não se constitui como membro integrante da OCDE, e sim um parceiro-chave que faz parte de uma estratégia de *Enhanced Engagement* ('Envolvimento Ampliado'), que por meio dela a Organização estabelece um vínculo com países emergentes, a exemplo da Rússia, Índia, China, África do Sul, Indonésia, bem como o Brasil (DAROS JÚNIOR, 2013). Apesar do país não ser membro da organização, percebe-se as repercussões das duas avaliações na educação brasileira, evidenciando suas atuações como orientadores de ações, intervenções e construção de políticas educacionais (DAROS JÚNIOR, 2013; MELO; NEVES; SILVA, 2018; MAUÉS; COSTA 2020). Através da comparação entre o PISA e o TALIS no quadro 1, indicam que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é responsável pelo planejamento e a operacionalização das duas avaliações e representando o país perante OCDE; além de coordenar a tradução dos instrumentos de avaliação; coordenar a aplicação desses instrumentos nas escolas amostradas e a coleta das respostas dos participantes; coordenar a codificação dessas respostas; analisar os resultados e elaborar o relatório nacional.

Melo, Neves e Silva (2018) analisam os resultados do PISA 2015, na área de ciências, buscando desvelar dados que justifiquem a necessidade de um curso de formação de professores de ciências, objetivando melhorar os desempenhos no que se refere à promoção da Alfabetização Científica e Tecnológica dos seus alunos. Os resultados do PISA trazem subsídios para fomentar no processo formativo docente o trabalho com saberes científicos, incluindo conteúdos procedimentais e tecnológicos, reforçando que a importância do desenvolvimento de competências alinhadas aos referidos saberes como capazes de estimular a criticidade.

Maués e Costa (2020) apresentam alguns resultados de pesquisa em curso, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que tem como foco a OCDE e a TALIS, buscando trazer elementos da formação docente. As autoras em suas análises permitem que categorias relacionadas ao campo da formação de professores emergissem e assim sustentam a forte orientação da OCDE no processo formativo docente brasileiro.

Na sociedade do conhecimento o professor é o profissional capaz de formar o cidadão com perfil exigido às demandas do mercado. Nessa perspectiva o desempenho do professor deve ser excelente e eficaz para alcançar uma educação de qualidade. No âmbito da formação de professores, acredita-se que os resultados dos exames apontam relação com o planejamento de políticas voltadas para os docentes, inclusive havendo iniciativas de atribuir bônus a professores a partir dos resultados. É possível identificar a estreita relação entre o desempenho dos alunos em testes, a formação e o trabalho dos docentes, sendo importante instaurar o debate em torno dessa questão.

A avaliação em larga escala, é justificada com a finalidade de monitorar o funcionamento das redes de ensino, bem como oferecer

subsídios para os gestores, no que diz respeito, a formulação de políticas de cunho educacionais, pois são fornecidos dados definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos e ao ambiente educacional. Cabe ressaltar que as avaliações possuem como características, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação, os quais são especificados os objetos de avaliação, e o emprego de provas padronizadas, como condição para que sejam possíveis, quando cabíveis, comparações baseadas em resultados mais objetivos.

É importante não perder de vista que a qualidade da educação está interligada com as condições de formação dos professores, apesar de que essas políticas destacarem que o problema da qualidade do ensino está relacionado à má formação dos profissionais da educação. As avaliações decorrentes dos resultados do PISA e da TALIS podem contribuir para a reflexão de quais conhecimentos precisam ser aprimorados, já que se constitui em uma das alternativas da melhoria da qualidade do ensino. Os resultados dessas avaliações refletem igualmente as condições precárias do ensino no Brasil, e da realidade socioeconômica. Assim, a qualidade da educação vai além da formação dos professores ou dos resultados que decorrem das avaliações padronizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo foi desenvolvido com intuito de responder ao seguinte de problema: de que forma os Organismos Internacionais, a partir de suas recomendações, vem influenciando a formação de professores? Focando-se no objetivo geral em destacar a influência dos Organismos Internacionais, a partir de suas orientações, para a formação de professores. Com isso, o estudo bibliográfico consistiu na análise das implicações das recomendações produzidas para os países,

sobretudo, aqueles em desenvolvimento, para o campo educacional, especificamente para a formação docente.

Os dados sugerem que foi a partir da década de 1990, no auge nas reformas educacionais, tal como no contexto do neoliberalismo, houve a disseminação de diversos documentos voltados para as políticas de formação docente. Essas recomendações para as políticas de formação docente perpassam para uma lógica em que responsabiliza o professor pelo desempenho dos próprios alunos. Nesse sentido, percebe-se que não há a compreensão do contexto vivenciado pelo docente e nem pelos alunos, especificamente, os que atuam no ensino público.

Uma das descobertas mais relevantes que emergiram dos estudos foi relativa aos OI's que assumiram um papel central na governança global atuando simultaneamente como diagnosticador, juiz, consultor de política para o sistema escolar mundial. Tem conduzido de forma hegemônica as orientações para a educação, sugerindo políticas para formação de professores a partir dos resultados da avaliação em larga escala, como a proposição de bonificação ao desempenho docente, indicação de metas, indicadores e parâmetros quantificáveis como meio de comparação de melhores práticas como instrumento de análise do progresso obtido, o que proporciona uma base para a formulação de políticas educacionais.

Esses resultados indicaram que os resultados do PISA e TALIS são em geral atribuídos à qualidade da educação, e apesar de citar as condições de trabalho e de infraestrutura, focaliza nos docentes e na formação esse protagonismo para superação das dificuldades e avanço da qualidade nos países. De forma conjunta, as evidências apontam para um OI's específico, a OCDE, que vincula o discurso da qualidade de ensino aos resultados de testes padronizados, incentiva o

entendimento do professor como protagonista das políticas, ainda que de forma precarizada.

Além disso, uma boa formação deve ter como base práticas exitosas, além da adequação da gestão do tempo em sala de aula, planejamento com metas e ranqueamentos, estabelece ainda parâmetros para elaboração de planos de carreira que incentive a permanência dos professores de “qualidade” no magistério. Fato este que tem significativas implicações a formação docente, pois na concepção dos OI’s o que importa é a eficiência, um modelo de formação de professores hoje hegemônico, em consonância com a lógica gerencialista, apesar de não garantirem a qualidade da educação.

Essas descobertas avançam nas discussões sobre as políticas de formação docente e trazem contribuições para a literatura e para a prática, conforme demonstrado a seguir. Nesse sentido, é possível perceber que a área educacional exerce função social complexa, e portanto, carrega em seu bojo contextos históricos, políticos e ideológicos em diversos aspectos, sendo imprescindível reformulações, sempre que necessário, por meio das políticas públicas educacionais que possam servir de apoio nos processos de formação dos professores. Assim, contribuindo, desta maneira, para o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas com âmbito na aprendizagem, e não, a um ensino mercadológico e técnico.

Novos estudos com foco em discutir sobre as práticas pedagógicas dos docentes, em relação às recomendações dos OI’s ou apenas de um específico, são necessários com objetivo de compreender melhor o fenômeno de como é evidenciado no cotidiano escolar, pois é sabido que, no contexto vivenciado, adota-se um ensino centrado em habilidades e competências, contribuindo para o gerenciamento de um ensino baseado no capital; uma formação voltada para a pedagogia do fazer técnico, valorizando a eficácia. Por esse motivo, é necessário

continuar analisando os impactos ocasionados por tantas ações das políticas públicas, de setores externos e outros que são refletidas, na maioria das vezes, negativamente nos setores educacionais consequentemente no trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

BANCO MUNDIAL. Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe. **Washington: Banco Mundial**, 2014.

DAROS JR, A. A presença da OCDE no Brasil no contexto da avaliação Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 7, n. 13, 2013.

FERREIRA, D. L. A relação entre a OCDE e a política de formação docente brasileira. **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, v. 35, 2012.

GODINHO, R. O. **A OCDE em rota de adaptação ao cenário internacional**: perspectivas para o relacionamento do Brasil com a organização. Fundação Alexandre de Gusmão, 2018.

IVO, A. A.; HIPÓLITO, A. M. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista. **RBP AE**, v. 33, n. 3, p. 791-809, set./dez. 2017.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. Políticas educativas: a aplicação prática. Editora Vozes Limitada, 2016.

MAUÉS, O. C.; COSTA, M. DA C. DOS S. A OCDE E A FORMAÇÃO DOCENTE: ATALIS EM QUESTÃO. *Revista Práxis Educacional*, v. 16, n. 41, p. 99-124, 2020.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. *Anova regulação?*. *Educação*, v. 34, n. 1, p. 75-85, 2011.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 149-174, 2012.

MELO, M. G. A. de; NEVES, M. C. D.; SILVA, S. deC. R. Um olhar sobre os resultados brasileiros no pisa 2015: possibilidades dese refletir sobre problemas do ensino de ciências e à formação inicial do professor deciências. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica-ISSN:2236-2150*, v. 8, n. 1, 2018.

OCDE. Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e re- tendo professores eficazes. [s.l.] Moderna: OCDE, 2006.

OREALC/UNESCO. Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe: proyecto estratégico regional sobre políticas docentes. 2012.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 667-681, 2018.

SCHNEIDER, M. P.; SARTOREL, A. Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente. **EccoS-Revista Científica**, n. 40, p. 17-31, 2016.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva, Florianópolis**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SUDBRACK, E. M.; GAZZOLA, J. S. Políticas e processos de formação pedagógica no ensino superior: Aportes e inflexões. **Roteiro**, v. 41, n. 3, p. 677-696, 2016.

TORRES, R. M., CORULLÓN, M.. Melhorar a qualidade da educação básica? Asestratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-193.

VILLANI, M. L.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, 2018.

WERLANG, A. C; VIRIATO, E. O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 10-23, jan./jul. 2012.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, p. 769-792, 2011.

CAPÍTULO 11

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA¹

Marina Martins da Silva²

Mayara Teixeira Sena³

Laura Maria Silva Araújo Alves⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558895244.11

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

3 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Infância na Amazônia.

4 Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Infância na Amazônia

INTRODUÇÃO

A trajetória da educação brasileira é marcada por disputas na representação de interesses públicos e privados, esses conflitos incidiram no desenvolvimento das legislações que configuraram a construção da educação brasileira. Nesse sentido a atuação legislativa desempenha um papel decisivo no conflito entre público e privado e se manifesta não apenas no debate e tramitação das grandes legislações, mas também nas proposições legislativas apresentadas. O embate presente na relação público-privado se desenvolve em diferentes momentos e sob diversas formas de apropriação de recursos públicos pelos interesses privados, além de perpetuar a transferência das responsabilidades de gestão educacional para a esfera privada.

Isto ocorre de forma turbulenta, visto que a esfera privada não objetiva através de seus preceitos, disseminar uma educação de qualidade, pelo contrário, seu principal objetivo é regido sob o ideal de um ensino dito superficial e cada vez mais rápido, e não crítica e emancipatória, a partir disso vemos então a disseminação de cursos profissionalizantes e à distância que focalizam fins do mercado e do capital que se debruçam apenas em inserir o aluno ao mundo do trabalho. Além disso, durante o texto buscamos mostrar que no Brasil, o processo de privatização ocorre por meio de uma correlação de forças sejam políticas ou econômicas.

Ao discorrermos sobre o tema abordado esperamos que a compreensão e reflexão acerca da educação pública seja realizada, a concebendo como um bem social que deve ser usufruído pela sociedade como um todo, obtendo por conseguinte, seres humanos capazes de ser críticos perante a realidade que os rodeia e não como uma mercadoria que se agrega a lógica empresarial a serviço dos fins

capitalistas dentro da perspectiva neoliberal, onde as políticas públicas são voltadas para a privatização e realocação dos recursos públicos.

Para finalizar, este capítulo objetiva desenvolver no leitor a criticidade necessária à percepção das consequências do processo de privatização da educação, assim como o crescimento desordenado de políticas públicas que priorizam os ganhos do setor privado, através desta concepção espera-se mostrar a incessante necessidade de defesa da educação pública e do processo de democracia no âmbito escolar, para que assim seja possível buscar uma igualdade de direitos sociais, econômicos e políticos entre as classes sociais existentes.

METODOLOGIA

Neste capítulo será utilizado a abordagem qualitativa, com enfoque crítico-dialético, tendo também como contribuição para a pesquisa o método bibliográfico. De acordo com Lakatos e Marconi (2003) A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. A utilização do procedimento metodológico escolhido se dá pelo fato de analisar com profundidade os dados não mensuráveis, além de possibilitar a compreensão de significados e experiências em relação às categorias de análise: Educação, público-privado e privatização, gerando aproximações interpretativas dos dados coletados na investigação. Sendo assim, a pesquisa busca entender, a temática do público e do privado a partir do contexto de financiamento, assim como o processo de privatização a partir da reforma neoliberal fazendo conexão com a crise estrutural e os interesses do capital, também como isso incide de forma direta sobre a política educacional brasileira.

O ESTADO CAPITALISTA E A REFORMA NEOLIBERAL

Não há como refletirmos sobre Estado sem pensá-lo inserido dentro de uma teoria e um projeto político para sociedade, sendo assim, focamos aqui na relação público-privada a partir do contexto de crise do capitalismo e do neoliberalismo. No tocante as discussões de Estado, com referência em Meszáros (2015), é possível identificar a análise do mesmo a partir da crise estrutural do capitalismo dando ênfase à perspectiva de totalidade da teoria social marxista com implicações na prática de suas estratégias socialistas de emancipação, o autor busca compreender não somente o Estado e o campo político, mas a totalidade de sua sociabilidade capitalista.

Desde a segunda Guerra Mundial tudo indicava para o crescimento e intervenção sem precedentes do Estado nas sociedades capitalistas, nesse sentido, Easton (1953) notou que o Estado cercou o sistema político expondo quatro principais características referentes às mudanças presentes nas discussões intelectuais das ciências sociais, as quais são visíveis no sistema político estrutural do séc. XXI: o ressurgimento cíclico do Marxismo; a necessidade dos conservadores de encontrarem uma autoridade tradicional forte; a procura de culpados pelo caos nas sociedades ocidentais por parte do Liberalismo econômico; e o surgimento de tendências voltadas a pesquisas de análise da política.

Sendo assim, emerge a concepção neoliberal retomando a tradição do liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX, as ideias neoliberais ganharam força com o movimento capitalista, principalmente a partir da crise de 1970, pois se via no neoliberalismo uma alternativa para saída da mesma.

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades

empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. De também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (HARVEY, 2008, p.02).

Os preceitos do neoliberalismo enaltecem o individualismo, colocam o mercado como protagonista da renda e riqueza, fortalecem o capitalismo competitivo e o livre mercado abrindo as portas para o liberalismo econômico além expandir a propriedade privada e no que diz respeito a educação, seus postulados enfraquecem as políticas públicas, pois retiram do Estado a responsabilidade de promoção e universalização da educação.

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade. (HOFLING, 2001, p. 37).

O neoliberalismo acarretou profundas consequências para a educação, pois se difundiu como política ideológica inserindo o ideário mercantil no âmbito educacional, o que reduz a educação em mercadoria. Friedman (1980) evidencia essas relações mercadológicas na escolarização onde pais e filhos eram vistos como consumidores e os mestres e administradores da escola eram os produtores.

Cabe ressaltar que Anderson (1995) considera o neoliberalismo como um movimento inacabado, e também que ainda vivemos em contexto de crise, convivemos com as consequências e mazelas que ainda no século XXI repercutem nas políticas públicas educacionais. Concernente a isso, Mészáros (2009), fundamentado na tradição marxista, resgata elementos que foram determinantes à crise do capitalismo, os quais corroboram para o debate de esquerda a respeito da “atual crise mundial”. Uma das contribuições mais marcantes se debruça ao revelar as raízes da crise denunciando o grave endividamento feito pelos Estados Unidos e para além disso, faz uma crítica à sua manutenção hegemônica evidenciada no motor econômico não só do Brasil, mas do mundo, que se estabelece por meio de uma relação de dependência do mercado americano.

Diante do cenário que se apresentou, de imersão na crise de acumulação do capital mediada também pelos preceitos do neoliberalismo, o papel do Estado foi redefinido gerando muitas consequências para a democratização da educação pública brasileira. A crise de acumulação do capital “afetou várias partes do mundo de maneiras e graus diferentes, mas afetou todas elas, fossem quais fossem suas configurações políticas, econômicas e sociais” (HOBBSAWN, 1995, p.19).

O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO - ORGANIZAÇÃO HISTÓRICA

Para entendermos a discussão sobre a relação público-privado em seu âmago, é necessário contextualizar o que permeou essas duas concepções, no que tange a historicidade entre o conflito das mesmas, nesse sentido identifica-se a importância das políticas de fortalecimento da educação pública, dentre as quais destacamos o financiamento como meio de efetivação da educação pública.

É central investigar e conhecer o desdobramento histórico das políticas de financiamento da educação, visto que é através do financiamento que o Estado oferece as condições concretas de fortalecimento da educação pública, ou, contrariamente, favorece o estímulo à privatização e ao desenvolvimento da educação privada e do mercado educacional. (ANTONIO, 2019, p. 67)

Sendo assim, entendemos que o Brasil passa por três momentos distintos de significância: o de indefinição de recursos, de vinculação de recursos e o de políticas de fundos. O primeiro momento consiste no período histórico compreendido desde o Brasil colonial até meados da década de 30 do século XX, sendo caracterizado pela falta de investimentos e/ou políticas voltadas para a educação; com isso, as primeiras iniciativas educacionais aconteceram no âmbito privado, a partir da ação da igreja no Brasil, sendo conhecida como “público religioso”; apesar de haver ruptura entre o Estado português e a igreja, a educação continuou a não ser oferecida à população, como um direito seu (ANTONIO, 2019, p. 67).

Com a chegada da Família Real ao Brasil, começa um processo de desenvolvimento de instituições educacionais, neste momento é visível em relatórios governamentais, cartas, decretos, dentre outros, o incessante trabalho em desenvolver a educação no Brasil, no entanto, as questões que regiam o financiamento de recursos para a educação

permaneciam como algo indefinido (VIEIRA; VIDAL, 2015). Esta situação passa a ser modificada a partir do século XX.

Em consonância com o entendimento de Vieira e Vidal (2015) entendemos que a década de 30 se caracteriza como um período regido por mudanças relacionadas às políticas educacionais, sendo estas embasadas pelo que passamos a conhecer como a Reforma dos Pioneiros da Escola Nova, constituída por pensadores e educadores de renome da época que defendiam a educação pública e a necessidade de investimentos através de fundos públicos. Ou seja, neste momento percebemos o embate entre as concepções de público e privado, o primeiro sendo representado pelos Pioneiros da Escola Nova e o segundo pelos membros da Igreja, visto que nesse momento, a mesma se configurava como representante e defensora da privatização educacional. Vemos isto na fala de Maria Francisca Pinheiro, onde

[...] as duas principais forças em confronto eram, de um lado, educadores pertencentes ao movimento da Escola Nova e, de outro, à Igreja Católica. Os Pioneiros da Educação Nova reuniam-se na Associação Brasileira de Educação (ABE) e inspirados nos princípios liberais defendiam a escola pública gratuita, universal e leiga (i). A Igreja reunia-se na Liga Eleitoral Católica (LEC) e defendia o ensino de religião na escola pública e a subvenção oficial à escola particular (PINHEIRO, 1991, p. 48).

É durante este “confronto” de ideais e de fortalecimento pela demanda educacional que na Constituição de 1934, o financiamento educacional surge como um elemento constitucional; neste momento o Estado se posiciona através da Carta Magna, como legítimo financiador da educação, vinculando as receitas em níveis federativos.

Este foi o primeiro passo importante para a constituição de um alicerce sobre o qual se poderia edificar a educação pública. Entretanto, ao mesmo tempo, percebe-se a responsabilização do setor privado, ao conferir a determinadas empresas responsabilidade sobre a oferta do ensino primário. Vê-se, dessa forma, que as contradições legais envolvendo financiamento e o conflito público e privado não são novidades nas políticas educacionais brasileiras (ANTONIO, 2019, p. 68).

Entendemos este como um passo importante a ser dado referente à educação Brasileira, no entanto, o mesmo foi interrompido durante o advento do regime autoritário do Estado Novo, que legitimou a Constituição de 1937, anulando as conquistas acima citadas, com isso, apesar da educação pública passar a ser vista como algo direcionado aos menos abastados, a gratuidade de ensino passa a ser deixada de lado, visto que os direitos dos pobres não eram vistos como algo a ser universalizado.

A partir do que foi abordado acima conseguimos construir o corpus histórico acerca do conflito entre público e privado na educação, mostrando articulação e os direcionamentos de ambos perante o Estado, o que segundo Antônio (2019, p. 70) acaba por “influir nos processos de tramitação e definição das políticas públicas, que por vezes, acabam incorporando as posições e demandas contraditórias destes grupos”. Reafirmando a concepção de Estado capitalista e sua correlação entre lutas de classes, se materializando assim nas políticas públicas. Sendo assim, Vieira e Vidal constatam que o advento da ditadura militar em 1964 fortalece a expansão privada na educação (VIEIRA; VIDAL, 2015).

[...] no que se refere à concepção e ao financiamento da educação, a Constituição de 1967 guarda fortes semelhanças com o texto de 1937, afastando-se do teor democrático das constituições de 1934 e de 1946. É flagrante o apoio ao setor privado, como se pode verificar na orientação de que, “respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” (Brasil. Constituição, 1967, art. 168, § 2º), ou seja, mantém-se o espírito da LDB de 1961. Por outro lado, em lugar da vinculação de recursos para as diferentes esferas do poder público, o que se vê é uma passagem que retrata o descompromisso destas para com a educação pública (Ibid., p. 25).

Nesse contexto, a década de 80 é marcada por lutas sociais, gerando pressões ao Estado, requerendo em suma a oficialização

e concretização dos direitos civis, sociais e políticos; gerando assim uma constante luta pelas políticas públicas sociais no Brasil, frente a Constituinte de 1987/1988. O desejo dos publicistas em garantir o bem-estar social direcionado à população mais pobre de modo a diminuir as desigualdades resultou na Constituição de 1988, a qual reestruturou os paradigmas da democracia burguesa, e trouxe ao cenário do Congresso Nacional novas disputas e conflitos.

No entanto, apesar da nova constituição afirmar o direito à educação, ela também traz consigo contradições do conflito público-privado que resultam na consolidação destes direitos:

[...] a Constituição de 1988, no que tange o direito à educação, consignou avanços e contradições, espelhando a configuração dos embates travados no processo constituinte. Se de um lado, a regra consagrada no texto é de que os recursos públicos seriam direcionados para efetivar a cobertura escolar descrita no seu artigo 208, por outro lado, fruto da força dos setores privatistas, o seu artigo 213 abriu uma brecha para a utilização de recursos públicos no setor privado, restringindo tal uso em entidades privadas sem fins lucrativos, de caráter filantrópico, confessional e comunitário (ARAÚJO, 2017b, p. 10).

A partir do que foi relatado acima podemos inferir que a Constituição de 1988 deixou caminhos disponíveis para os interesses do setor privado acerca dos recursos públicos, como ficou garantido pelos incisos II e III do artigo 206. Outro ponto observado é que mesmo havendo uma intensa luta para que os recursos públicos se mantivessem no âmbito das instituições públicas, a destinação de recursos públicos para instituições privadas ficou assegurada pelo artigo 213 da Constituição Federal. Segundo Araújo, essas “brechas” encontradas na Constituição, resultaram em políticas públicas que beneficiaram a instituição privada.

A brecha presente no artigo 213 da carta, aliada à conquista de uma hegemonia política defensora do desfazimento das fronteiras entre público e privado, criaram as condições para o surgimento de novas e ‘criativas’ formas de repasse de recursos públicos para

o setor privado educacional. Se no início a brecha contemplava o formato de conveniamento do poder público com entidades privadas sem fins lucrativos, especialmente no atendimento de creche, pré-escola e educação especial, as décadas seguintes assistiram ao surgimento de programas governamentais baseados em isenções fiscais, incentivos e concessão de bolsas para oferta privada educacional. São exemplo deste processo os programas federais Prouni, Pronatec, Ciências Sem Fronteiras e o turbinamento do subsídio ao financiamento estudantil (ARAÚJO, 2017b, p. 11).

Dessa maneira, entendemos a educação pública historicamente se tornou alvo de interesses e disputas, também que, as políticas públicas influenciam em nosso cotidiano atuando de forma direta nas escolas no que diz respeito ao currículo, à formação, aos recursos e financiamento. Por isso, para compreender as políticas públicas sociais de um determinado governo, é preciso se pensar sobre concepção de Estado e políticas públicas, pois estas irão direcionar as ações, projetos e programas deste governo.

Nesse sentido, Hofling (2001) orienta que “visões diferentes de sociedade, Estado, política educacional, geram projetos diferentes de intervenção nessa área”, além disso chama atenção para as “questões de fundo” que indicam a tomada de decisões e os caminhos de implementação nas estratégias de intervenção governamental, dentre as quais se destaca a relação Estado e políticas sociais. (HOFLING, 2001, p. 30).

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O contexto histórico educacional se faz importante compreender quem está definindo as políticas educacionais, quem está por detrás da tomada de decisões, pois dessa maneira será possível mobilizar e fortalecer mudanças em prol de avanços para a educação pública. As políticas públicas são voltadas para a sociedade e se originaram como

resultado de vários movimentos populares de reivindicação do séc. XIX, essas políticas são responsabilidade do Estado no que se refere a sua implementação, esse processo demanda a integração de diversos atores na tomada de decisões, sejam estes órgãos públicos ou não, também organismos e representantes da sociedade civil envolvidos nas políticas implementadas.

Abordar sobre os diversos grupos que atuam na política educacional brasileira é algo bem mais complexo do que se imagina, Marina Avelar (2019) em contribuição ao livro Educação contra Barbárie sinaliza que “uma série de novos atores tem participado da política educacional em complexas redes de governança” (CÁSSIO, 2019, p. 74). O mais preocupante é constatar que grande parte dessas redes são compostas por atores da rede privada, os quais inseridos em cargos de poder e autonomia começam a influenciar na política educacional fortalecendo o processo de privatização e mercantilização da educação pública.

O processo de privatização começa no final do século XX e início do século XXI, se desenvolvendo dentro de um contexto de Reforma do Estado Capitalista, sendo essa uma estratégia para lidar com a crise de acumulação do capital. Essa reforma traria mudanças, pois a partir dela as funções do Estado seriam redefinidas e o mesmo teria que se adequar à política de corte de gastos. A partir disso, seriam introduzidas novas estratégias onde a *eficiência* e a *economia* estariam acima dos valores públicos, onde o *mercado* é centro da economia e o *setor privado* se torna parâmetro de qualidade. Dessa maneira, setores vinculados ao mercado se introduzem no âmbito da educação e começaram a influenciar as políticas educacionais e até mesmo os conteúdos da educação (CHAVES, 2009).

Diante desse cenário, o privado acaba por definir o público e mesmo as instituições que permanecem como propriedade estatal,

passam a aderir a lógica do mercado, o poder público é o executor, porém a direção, o controle e a supervisão são de responsabilidade das redes privadas, ou seja, o processo decisório é ausente por parte do poder público e os professores passam apenas a ser executores das ações. Nesse sentido, Peroni (2018, p. 30) indica que principalmente no ensino fundamental e médio a privatização “ocorreu via conteúdo da educação através de parcerias ou venda de sistemas de ensino” A atuação do setor privado estava presente no currículo, formação, avaliação e supervisão, ou seja, sob toda a gestão do processo educacional.

Uma das consequências da atuação direta do setor privado na educação foram o surgimento dos cursos técnicos profissionalizantes e das graduações em instituições privadas em tempo reduzido, sendo caracterizados por currículos de conhecimento “superficial”, além de uma certificação formal que não se compromete com o desenvolvimento intelectual do aluno; estes cursos de formação perpetuam desigualdades sociais que afetam principalmente jovens e adultos de classes menos abastadas, disseminando os ideais de que a população pobre necessita de uma formação voltada somente para o trabalho.

Por consequência entendemos que o setor privado mercantil é formado por sujeitos individuais e coletivos em um projeto de classes que possui especificidades, os chamados empresários da educação são identificados como “importantes atores políticos, em conjunto ou em suas diferentes entidades representativas, com condições de impor uma lógica adequada aos seus interesses” (TRIGUEIRO, 2003, p. 50). Estes adentram no sistema do Estado e atuam de maneira intencional em prol de seus interesses, os quais não estão em favor da educação pública, mas sim do mercado. Essa forma de atuação acontece da seguinte maneira:

Os empresários da educação - donos/acionistas dos conglomerados, com ações na bolsa de valores - construíram redes de cooperação dentro dos espaços políticos para apresentar proposições, formar grupos de pressão ativos e articular, junto às bancadas dos partidos, no Congresso Nacional e nos bastidores do poder, a aprovação de seus projetos. Por meio da interlocução com atores governamentais/ políticos, os atores privados, que também são representados por organismos multilaterais, buscam a implementação de estratégias mais diversificadas, investindo em parcerias público-privadas na educação (PPPE) e redefinindo novas áreas de atuação no âmbito dos serviços públicos. (SANTOS; CHAVES, 2020, p. 2)

No Brasil, o processo de privatização ocorre por meio de uma correlação de forças sejam políticas ou econômicas, ao mesmo tempo em que há a existência da luta pelos direitos sociais, por outro lado, há também o setor privado pressionando para tomar a frente da política educacional. Almeida (2019, p. 21) revela que “tais interesses financeiros se dão porque o setor educacional, hoje, é um mercado bilionário, altamente rentável e quase sem risco, já que é sustentado pelos recursos governamentais - independentemente do partido no poder”.

Os autores Santos e Chaves explicam como ocorreu a expansão e o fortalecimento do setor privado na educação.

(...) se desenvolveu por meio de uma ação instituída pelos sucessivos governos brasileiros, atendendo à pressão dos empresários do setor, que construíram e mantiveram redes de cooperação dentro do aparelho estatal. Esse processo ocorreu por meio de uma correlação de forças entre o Estado e a sociedade civil, organizada por atores públicos e privados. Identifica-se que os organismos multilaterais, em especial o Banco Mundial, tiveram papel fundamental na propagação de suas ideias em defesa da educação como mercadoria, não como bem público. (SANTOS; CHAVES, 2020, p. 13).

Em consonância com o dito acima, observamos que em novembro de 2017, o Banco Mundial publicou o relatório “Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil”.

O documento do Banco Mundial (2007) recomenda diversas reformas que atingem de forma direta a educação pública, coloca a situação do Brasil com dívida pública como insustentável e recomenda o fim da gratuidade das universidades públicas, por exemplo. Claramente se pode constatar que a privatização é um processo que está ocorrendo, além disso entendemos que “o Estado não é opositor nato da privatização, mas um de seus agentes essenciais” (MINTO, 2017, p. 18).

A agenda de ataques à educação pública vivenciados nos últimos anos, evidenciam o processo de privatização, a mercantilização, as desigualdades e os cortes no financiamento da educação pública, os cortes feitos no ex-governo (Jair Bolsonaro: 2019-2022), entre outras medidas e reformas que confrontam e suscitam profundas consequências a democratização da educação, em particular, sob os direitos sociais. Olhar para esse cenário e pensar que a educação pública está pouco a pouco nas “mãos” das redes do setor privado-mercantil é alarmante porque estas redes são guiadas pela gestão gerencial, elas não possuem compromisso algum com os preceitos constitucionais como a justiça social, a gratuidade e a universalização da educação como direito de todos.

Almeida (2019) refuta as argumentações presentes no documento do Banco Mundial (2017) as quais consideram a educação como gasto público, mas defende a educação como investimento social. Em concordância, Peroni (2013) assevera que existem problemas na educação, mas não se deve recorrer ao setor privado em busca de “pacotes de qualidade”, mas sobretudo que sejam pensadas políticas públicas para elevar os padrões de oferta e qualidade da educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a educação pública como um bem social e não como mercadoria, por isso entendemos que a mesma não pode aderir a lógica empresarial e mercantil, não deve ser considerada um foco de negociações entre empresários. A educação pública representa o cerne do acesso em uma sociedade, a porta aberta para o encontro com a criticidade e a autocrítica. Identificamos um caminho provisório na gestão democrática da educação pública e concordamos com Anísio Teixeira ao afirmar que “as relações, portanto, entre o Estado Democrático e a Educação são relações intrínsecas, no sentido de que a Educação é a condição *sine qua non* da existência do Estado Democrático” (TEIXEIRA, 1968, p. 80)

Defendemos a gestão democrática da educação pública, também proposta pelo autor, a qual tem a preocupação de livrar-se de influências político-partidárias eleitorais e da burocracia do Estado. Nesse sentido, propõe que “(...) os serviços de educação constituam serviços autônomos, de responsabilidade conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, superintendidos por Conselhos representativos da sociedade e de composição leiga”. (TEIXEIRA, 1968, p. 81).

Ao olhar para a gestão pública do contexto brasileiro, entende-se que a responsabilidade da criação e articulação de metas e estratégias a serem cumpridas por todos os membros do regime federativo envolve grandes dificuldades, além de contar com muitas variáveis, sendo assim, esta tarefa exige um trabalho conjunto e colaborativo que precisa se desenvolvido na gestão das políticas públicas. (ABRUCIO, 2010)

Nessa perspectiva, Dourado (2013, p. 775) assevera que se faz necessário “garantir condições para que as políticas educacionais,

concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam formação integral, por meio da garantia da universalização, da expansão e da democratização, com qualidade, da educação básica”.

Por isso, ressaltamos o papel do Estado na sobrevivência da educação pública, sua intervenção como defensor da educação pública e protetor dos direitos sociais, assegurando o acesso à educação pelo viés democrático tendo em vista a importância do desenvolvimento social e político da sociedade através da educabilidade humana, sendo assim, consideramos o Estado em ação como aquele que implementa os projetos de governo, por meio de ações e programas específicos para diversos setores da sociedade (HOFLING, 2001, p. 31).

Em linhas gerais, este trabalho nos levou a perceber que mais do que tomar a consciência do processo de privatização da educação e o constante crescimento de grupos do setor privado influenciando a definição das políticas educacionais, é necessário se colocar em defesa da educação pública, da escola democrática e progressista que possui como postulados a democratização da educação. Ao Estado e governos, livre de interesses político partidários cabe reunir esforços em prol de realizar uma gestão democrática e do financiamento adequado da educação, valorizando a participação popular com vistas ao fortalecimento e efetivação das políticas públicas para educação.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e proposta de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil: combate as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

ALMEIDA, W. M. **Sobre o fim da gratuidade do ensino superior público brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 10-26, jul.-set. 2019.

ANDERSON, Perry et al. **Balço do neoliberalismo**. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.

ANTONIO, Caio Eduardo Jardim. **Financiamento da educação em disputa: o conflito público-privado na Câmara dos Deputados**. 2019.

ARAÚJO, Luiz. **Apresentação**. In: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José Marcelo (Org.). Público x Privado em tempos de Golpe. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017b.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. [S. l.]: Grupo Banco Mundial, 2017. (Volume I: Síntese)

CÁSSIO, Fernando (Ed.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Boitempo Editorial, 2019.

CHAVES, V. L. J. **Parceria público-privada na gestão da universidade pública brasileira**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 33, p. 311-324, maio-ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 761-785, 2013.

EASTON, David. **O sistema político**, NewYork, Knopf, 1953, p. 106

FRIEDMAN, Milton& FRIEDMAN, Rose. **Liberdade de escolher**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo. Boitempo, 2016. p. 15 - 72.

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

HOBSBAWM, E.. A era dos extremos - O Breve Século XX - 1914-1991. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

HÖFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 30-41, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003. 5 ed.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2009. p.31-46.

MESZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MINTO, L. W. **A educação superior entre o público e o privado: do PNE à PEC 241/2016**. In: SILVA JÚNIOR, J. R. et al. (orgs.). **Política de educação superior brasileira: apontamentos e perspectivas**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2017. p. 17-44.

PERONI, V.M.V. **As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. PERONI, VMV; LIMA, PV de; KADER, CR (orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, p. 93-104, 2018.

PINHEIRO, Maria Francisca Sales. **O público e o privado na educação brasileira: um conflito na Constituinte (1987-1988)**. 1991. 444 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 1991.

SANTOS, Aline Veiga dos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Influência de atores privados no fortalecimento da privatização da educação superior brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação é um direito**: dependência essencial da democracia da efetivação desse direito; a educação como problema político e sua organização e administração como serviço público especial e autônomo; bases para um plano de organização dos sistemas estaduais de educação. Company Ed. Nacional, 1968.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil**. Brasília: IESALC/ Unesco, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. **Política de financiamento da educação no Brasil**: uma (re)construção histórica. *Em Aberto*, v. 28, p. 17-42, 2015.

ÍNDICE REMISSIVO

- B
 136, 138, 141, 145, 150, 151, 154,
 155, 164, 169, 170, 171, 172, 173,
 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187,
 189, 190, 191, 193, 197, 207, 210,
 211, 223, 224, 228, 229, 230, 236,
 237, 240, 241, 242, 244, 245, 246,
 247, 248
- Brasil 11, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 30, 31,
 32, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46,
 47, 48, 49, 54, 62, 64, 67, 68, 71, 73,
 74, 78, 79, 81, 85, 87, 89, 91, 98, 99,
 100, 104, 105, 108, 109, 110, 111,
 115, 117, 121, 122, 124, 126, 131,
 132, 133, 135, 136, 143, 144, 155,
 156, 160, 166, 167, 170, 171, 173,
 174, 180, 182, 183, 188, 194, 195,
 196, 197, 201, 205, 211, 212, 215,
 216, 217, 219, 220, 222, 224, 226,
 228, 231, 232, 233, 235, 236, 240,
 241, 243, 244, 248, 251, 252, 254
- E
 Educação 11, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 23,
 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33,
 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43,
 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 55, 56,
 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66,
 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78,
 79, 80, 83, 84, 85, 87, 90, 91, 92, 93,
 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103,
 104, 105, 106, 107, 108, 109, 115,
 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123,
 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131,
 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141,
 142, 143, 144, 147, 148, 149, 150,
 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157,
 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166,
 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173,
 174, 177, 179, 180, 181, 182, 183,
 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190,
 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197,
 200, 204, 205, 206, 207, 209, 210,
 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221,
 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228,
 229, 230, 232, 233, 236, 237, 239,
 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246,
 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253,
 254
- Educacional 14, 23, 26, 28, 32, 33, 34, 40,
 43, 52, 53, 54, 57, 58, 62, 69, 77, 85,
 86, 90, 94, 96, 97, 98, 99, 102, 105,
 106, 107, 109, 119, 128, 129, 130,
 136, 138, 141, 145, 150, 151, 154,
 155, 164, 169, 170, 171, 172, 173,
 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187,
 189, 190, 191, 193, 197, 207, 210,
 211, 223, 224, 228, 229, 230, 236,
 237, 240, 241, 242, 244, 245, 246,
 247, 248
- Ensino 11, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31,
 32, 33, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 46, 51,
 57, 58, 60, 61, 63, 64, 69, 72, 74, 75,
 78, 79, 80, 83, 84, 90, 91, 92, 93, 97,
 99, 100, 101, 104, 107, 117, 118,
 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126,
 127, 128, 129, 130, 132, 136, 137,
 138, 139, 140, 143, 144, 146, 148,
 149, 151, 161, 163, 168, 169, 179,
 180, 184, 187, 188, 190, 191, 192,
 195, 196, 197, 206, 207, 209, 210,
 213, 220, 223, 224, 225, 227, 228,
 229, 230, 232, 233, 236, 242, 243,
 247, 250, 251, 254
- Escola 11, 14, 47, 50, 53, 54, 55, 56, 58,
 59, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77,
 78, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 132, 156,
 172, 189, 191, 192, 193, 194, 197,
 211, 242
- F
 Formação 11, 15, 16, 27, 41, 51, 55, 61,
 63, 64, 66, 67, 68, 74, 77, 79, 84, 89,
 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100,
 102, 103, 104, 107, 117, 118, 125,
 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143,
 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151,
 152, 153, 154, 155, 164, 165, 168,
 170, 171, 172, 179, 180, 186, 187,
 189, 195, 200, 201, 202, 209, 217,
 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224,
 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233,
 245, 247, 250
- G
 Governo 26, 39, 56, 65, 79, 124, 173, 179,
 182, 183, 184, 185, 187, 188, 190,
 191, 192, 193, 195, 196, 197, 205,

- 207, 245, 249, 251
- P
- Políticas 11, 15, 16, 25, 26, 32, 51, 52, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 75, 83, 84, 85, 92, 94, 96, 105, 116, 121, 123, 124, 127, 128, 132, 137, 138, 140, 142, 143, 150, 151, 153, 154, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 187, 191, 192, 193, 195, 197, 199, 200, 203, 204, 205, 215, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253
- Professores 13, 15, 16, 17, 23, 33, 42, 50, 52, 55, 58, 59, 64, 65, 67, 73, 74, 75, 80, 81, 89, 91, 99, 100, 103, 104, 130, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 153, 154, 155, 163, 173, 190, 191, 192, 195, 197, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 247
- Projeto 14, 49
- Q
- Qualidade 2, 15, 17, 34, 41, 58, 74, 90, 97, 120, 124, 127, 128, 136, 137, 138, 143, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 161, 162, 163, 164, 168, 169, 173, 205, 206, 219, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 233, 236, 239, 246, 249, 250
- S
- Sistema 14, 25, 26, 28, 33, 36, 63, 64, 65, 78, 85, 90, 91, 92, 94, 96, 99, 104, 106, 107, 108, 109, 119, 120, 121, 122, 138, 162, 164, 166, 167, 169, 170, 171, 180, 190, 201, 203, 204, 205, 206, 210, 212, 213, 229, 238, 247, 252
- Sociedade 22, 23, 28, 29, 37, 39, 41, 42, 44, 52, 53, 59, 60, 64, 66, 67, 68, 69, 78, 84, 86, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 105, 107, 108, 109, 116, 117, 124, 130, 131, 136, 137, 138, 139, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 160, 163, 166, 167, 169, 171, 178, 179, 185, 186, 188, 202, 203, 204, 209, 211, 227, 236, 238, 239, 245, 246, 248, 249, 250, 251
- T
- Temas 11, 13, 38, 56, 57, 64, 76, 83, 84, 137, 191
- U
- Universidade 17, 102, 143, 148, 164, 192, 206, 207, 208, 213, 214, 215, 252

TEMAS EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A presente coletânea reúne estudos acerca de temas relevantes da educação brasileira, especialmente no contexto do neoliberalismo. Tem-se na obra uma amostra de como o ensino na pós-graduação no PPGED alia-se, como se espera, à pesquisa e à produção de conhecimento, com o estímulo de docentes e orientadores aos pesquisadores em formação.

Podem ser encontradas na obra, pesquisas de temas emergentes e vigorosos que vieram a público nos últimos anos no Brasil, como a homeschooling e Escola sem Partido, que representam bandeiras moralizantes do conservadorismo político, submetidas aqui à apreciação crítica ao serem vistas como reações aos avanços da democratização na educação e nas práticas curriculares brasileiras. Destaca-se, também, nessa emergência temática, as contribuições da decolonialidade à práxis crítica na educação situada no horizonte da modernidade colonialidade.

Aspectos da educação quilombola e da educação do campo reafirmam o lugar destacado que esses fenômenos têm merecido em estudos da educação brasileira nas últimas décadas no Brasil. Registre-se, enfim, a presença de estudos acerca da relação entre neoliberalismo e educação, que explicitam a influência dos organismos internacionais nas políticas de formação, criticam as parcerias Público-Privada (PPPs) e outras manifestações da presença da lógica mercantil na educação.

RFB Editora

Home Page: www.rfbeditora.com

Email: adm@rfbeditora.com

WhatsApp: 91 98885-7730

CNPJ: 39.242.488/0001-07

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12,
Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065

