



Organizadoras

MÁRCIA COSSETIN

JULIANA PASINI

JULIANA FRANZI

ANA PAULA

ARAÚJO FONSECA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CURRÍCULO ESCOLAR:

FORTALECENDO REDES LATINO-AMERICANAS

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO
INCLUSIVA E CURRÍCULO ESCOLAR:
FORTALECENDO REDES LATINO-AMERICANAS**

**MÁRCIA COSSETIN
JULIANA PASINI
JULIANA FRANZI
ANA PAULA ARAUJO FONSECA
(ORGANIZADORAS)**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO
INCLUSIVA E CURRÍCULO ESCOLAR:
FORTALECENDO REDES LATINO-AMERICANAS**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Márcia Cossetin; Juliana Pasini; Juliana Franzi; Ana Paula Araujo Fonseca [Orgs.]

Políticas educacionais, educação inclusiva e currículo escolar: fortalecendo redes Latino-Americanas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 324p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1095-7 [Digital]

1. Políticas educacionais. 2. Políticas públicas. 3. Educação inclusiva. 4. Currículo. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Márcia Cossetin Juliana Pasini Juliana Franzini Ana Paula Araujo Fonseca	
EIXO I - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NA AMÉRICA LATINA	
HACIA UN CURRÍCULUM DECOLONIAL: REFLEXIONES SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DEL PARAGUAY	29
Derlis Ortiz Coronel	
HACIA UNA EVALUACIÓN TRANSMODERNA E INTERCULTURAL EN COLOMBIA RUMO A UNA AVALIAÇÃO TRANSMODERNA E INTERCULTURAL NA COLÔMBIA	47
José Pascual Mora García José del Carmen Correa Alfonso Julián Fernando Bonilla Real Yenifer Beltran Sierra	
O CAPITAL FINANCEIRO E O NEOLIBERALISMO: UM NOVO MARCO NA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	65
Matheus de Oliveira Juliana Fatima Serraglio Pasini	
EDUCAÇÃO E ORDEM: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR DO OESTE PARANAENSE	95
Maria Carolina Vieira da Silva Ana Paula Araujo Fonseca	

REFORMA CURRICULAR EM CURSO NO BRASIL: PARA ONDE APONTA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)?	123
Cláudia Valentina Assumpção Galian	
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: EM DEBATE A REFORMA Nº 13.415/2017	139
Daniel Alfonso Rusch Márcia Cossetin Lidiane Cossetin Alves	
PROVA PARANÁ E OS DESDOBRAMENTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I	171
Maria Laura de Oliveira Machado Juliana Fatima Serraglio Pasini	
O ESTADO DO PARANÁ E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O PROJETO PARCEIRO DA ESCOLA	197
Márcia Cossetin Talita Larissa de Oliveira Aquino	
EIXO II - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS E AÇÕES	
QUEM REIVINDICA INCLUSÃO? UM OLHAR ANTROPOLÓGICO SOBRE A CONCRETIZAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DE UMA RESIDÊNCIA INCLUSIVA	215
Ana Carolina Pereira Ana Paula Araujo Fonseca	
REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: UM OLHAR PARA A EXPERIÊNCIA DA VENEZUELA	235
Neide da Silveira Duarte de Matos Lucia Terezinha Zanato Tureck Jane Peruzo Iacono	

Maria Lidia Sica Szymanski
Silvane dos Santos de Moura Macagnan

**EDUCACIÓN Y CURRÍCULUM EN EL CONTEXTO DE
LA CULTURA NEOLIBERAL EN CHILE: HIPÓTESIS
PARA UNA REPARACIÓN** 257
María Angélica Oliva

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS
DESAFIOS À EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOBRE
A PRESENÇA DA TEMÁTICA DE GÊNERO NOS PPPS
DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE FOZ DO IGUAÇU
(PR)** 279
Maitê Pastorini Camargo
Juliana Franzi

**IMPACTOS DA BNCC NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO
MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU** 299
Júlia Flores
Juliana Franzi
Ana Paula Araújo Fonseca

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES 313

APRESENTAÇÃO

Márcia Cossetin
Juliana Pasini
Juliana Franzi
Ana Paula Araujo Fonseca

Trabalho coletivo: esta tem sido a característica essencial que une este grupo de docentes que se reúne no projeto de extensão: “Rede de diálogo: a educação em debate”. Em seu terceiro ano, este projeto de extensão contou com um período intenso de atividades em 2023. Este livro resulta da articulação e movimentação – nacional e internacional – que esta rede vem tecendo. Foram muitos contatos, muitas aprendizagens e muitos esforços empreendidos no sentido de fortalecer a luta em prol da educação de qualidade, pública, obrigatória, laica, plural e diversa no Brasil e na América Latina. A intensidade desta movimentação torna difícil a tarefa de aqui sintetizar as distintas atividades que realizamos, e ainda mais árdua a tarefa de resumir os anseios pelos trabalhos e pelas conexões futuras.

No entanto, no intuito de seguir permitindo ao(à) leitor(a) que deseja acompanhar nosso trabalho e as discussões que vimos tecendo, fazemos uma vez mais o esforço de registrar, em forma de livro, o trabalho de nossa rede. Este é o terceiro livro que resulta de nosso trabalho coletivo. O primeiro deles foi publicado em 2022, com o título *Disputando narrativas: uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular* (Franzi; Fonseca, 2022) e o segundo, publicado em 2023, intitulado *Políticas educacionais e currículo: construindo redes latino-americanas* (Fonseca; Pasini; Franzi; Cossetin, 2023).

Uma das primeiras ações realizadas no ano de 2023, entre os dias 20 e 25 de março, foi a IV Semana da Pessoa com Síndrome de Down de Foz do Iguaçu, evento já com histórico de realização desde

o ano de 2016, mas incorporado às ações da Rede de Diálogo na busca pelo fortalecimento da temática Educação Especial e inclusiva junto aos professores da rede pública de Educação Básica, bem como a estudantes dos cursos de licenciatura da UNILA, a familiares e demais interessados nestes assuntos. Foram cinco dias de atividades presenciais, com transmissão ao vivo pelo *Youtube* e registro no canal do evento¹. O evento contou com estudiosos e lideranças que abordaram assuntos em perspectivas variadas. A abertura contou com a presença da professora Dra. Carla Biancha Angelucci (USP-SP), que tratou sobre “Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva: uma história de luta por direitos”.

No segundo dia, a psicóloga Ms. Larissa Schelbauer, que já atuou na Residência Inclusiva de Foz do Iguaçu, e atualmente é servidora do CRAS do município de Guarapuava-PR, falou sobre “Cultura de Institucionalização e interdição da pessoa com deficiência intelectual: implicações psicossociais”. No terceiro dia contamos com quatro participantes: Luiza Acosta – estudante de publicidade e propaganda, diretora do grupo de autodefensores do estado do Paraná e membro da Associação DownloAd de Apucarana, que falou sobre “Quem disse que eu não posso”, abordando sua própria vivência como pessoa com trissomia do 21 e suas realizações. Ela falou na companhia da professora da professora Dra. Liana Lopes Bassi (UEL) – que também é vice-presidente da Federação Paranaense de Associações de Síndrome de Down - FEPASD e da Diretoria da Associação Download de Apoio à Síndrome de Down, que abordou o tema “O controle social e a luta por direitos pelas pessoas com deficiência”.

Além das duas convidadas, os presidentes do Conselho Municipais de Educação - professor Ms. Edilson Carlos Balzan e do Conselho Municipais de Saúde - artista plástico Dilson Paulo Alves, de Foz do Iguaçu também fizeram exposições a respeito do

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/@semanadapessoacom синдrome down/streams>.

papel destes Conselhos na temática relativa à pessoa com deficiência.

No dia seguinte, foi a vez da professora Dra. Neide da Silveira Duarte de Matos (UNIOESTE, Cascavel), proferir palestra sobre “Inclusão da pessoa com deficiência: fundamentos e alternativas prático-sociais na educação de crianças e adolescentes com Síndrome de Down”. Após a fala da professora, a vereadora da Câmara Municipal de Foz do Iguaçu, Yasmin Hachem – atual presidente da Comissão Educação, Cultura, Esporte, Saúde, Assistência Social e Defesa do Cidadão, fez uso da fala para explicar sobre o papel de um/uma vereador/a e destacar os trabalhos que ela vem desenvolvendo na pauta relacionada às pessoas com deficiência, em especial, os surdos e pessoas autistas.

No último dia, contamos com a presença da jornalista, educadora, fundadora do Instituto Cáue, mestranda em Educação pela USP-SP, Mariana Rosa. Ela fez sua apresentação com o título “Por que falar de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil”. O evento foi finalizado com uma reunião envolvendo as famílias da Associação de Famílias Unidas pela Trissomia do 21 de Foz do Iguaçu, com o objetivo de organizar pautas de reivindicações para garantia de direitos das pessoas com trissomia do 21 na cidade e região.

Ainda, articulado às ações do Projeto, ocorreu o “I Congresso Internacional de Estudos sobre as Políticas Educacionais (I CIPE)”, realizado de 16 de maio de 2023 a 19 de maio de 2023, presencialmente nas dependências da UNILA, coordenado pelas professoras Márcia Cossetin e Juliana Pasini, e que contou com palestrantes de Universidades brasileiras e de países latino-americanos. Na programação do primeiro dia, 16/05/2023, organizou-se mesa de abertura do evento com os professores Dr.^a Isaura Monica Zanardini (UNIOESTE), e Dr. Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca - Chile), Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional (Chile), que abordou a temática: “As políticas sociais e a definição das políticas educacionais: determinações e possibilidades no contexto latino-americano”.

No segundo dia, 17/05/2023, contamos com uma mesa de debate, com as professoras Dr.^a Selma Venco (UNICAMP), e Dr.^a Eloísa Bordoli (Instituto de Educación/Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Universidad de la República/Uruguay), que debateram sobre “Condições do trabalho docente na América Latina: Panoramas Brasil e Uruguai”.

No dia 18/05/2023, terceiro dia do evento, tivemos a mesa redonda que tematizou as “Políticas Educacionais em Rede: tecendo novas experiências no contexto latino-americano”, com a presença das professoras, Dr.^a Cassia A. Domiciano (UFPR), Dr.^a Juliana Pasini (UFRGS), Dr.^a Ana Paula Araújo Fonseca, Dr.^a Juliana Franzi e Dr.^a Márcia Cossetin, as três últimas da (UNILA) e, por fim, no dia 19/05/2023, ocorreram as apresentações de trabalhos em formato de comunicações orais de resumo expandido.

Desse modo, tivemos a participação entre mesa de abertura, mesa de debate e mesa redonda de 9 professores/pesquisadores de diferentes instituições (Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional - Chile; Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Instituto de Educación/Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Universidad de la República - Uruguay), que se dedicam à temática das políticas educacionais e que trouxeram o debate sobre o contexto latino-americano, fortalecendo e enriquecendo a compreensão sobre a área.

A partir da apresentação de trabalhos no I CIPE, houve a organização, pelas professoras Márcia Cossetin; Lidiane Cossetin Alves; Juliana Pasini, do E-book intitulado *Caderno de Trabalhos do I Congresso Internacional de Estudos sobre Políticas Educacionais* (I CIPE), com os textos dos Anais do Evento - (<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/7399>). Além disso, foi produzido um Dossiê temático, organizado pelas professoras Márcia Cossetin, Juliana Pasini em conjunto com a professora Myriam Feldfeber (Universidade de Buenos Aires - UBA/Argentina), do qual participaram os palestrantes do evento e demais pesquisadores convidados de instituições nacionais e

internacionais latino-americanas, totalizando 13 artigos. O Dossiê foi intitulado *Políticas Educacionais na América Latina: Retrocessos e Perspectivas*, publicado na Revista *Debates em Educação [RDE]*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL) (<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/686>), no v. 15, n. 37/2023.

O projeto de extensão também seguiu com encontros presenciais e on-line (*Via plataforma Google Meet*) que nos permitiram maior aproximação com a Educação Básica de Foz do Iguaçu (PR). Estes encontros costumam ter a duração de três horas e são marcados pelo diálogo entre a equipe da Universidade e da Educação Básica. As atividades presenciais foram realizadas na Escola Municipal Professor Pedro Viriato Parigot de Souza, do município de Foz do Iguaçu-PR e contaram com o apoio do Sindicato dos Profissionais de Educação de Foz do Iguaçu (SINPREFI).

Entre os meses de julho e dezembro, foram realizados seis encontros formativos, sendo três encontros on-line para debater sobre políticas educacionais e impactos de avaliações em larga escala e três encontros presenciais para tratar da temática da privatização da educação. Estas atividades contaram com a mediação das pesquisadoras Dra. Juliana Fatima Serraglio Pasini (Colégio de Aplicação/UFSC) e Dra. Márcia Cossetin (UNILA).

Outra ação de grande importância foi a realização do *I Congresso Internacional de Educação e currículos latino-americanos: construindo redes a partir de uma abordagem interdisciplinar*, entre os dias 11 a 15 de setembro de 2023. O evento contou com atividades presenciais nos dias 11, 12 e 13 de setembro de 2023, na UNILA, uma atividade virtual na noite do 11 de setembro e apresentações de trabalhos que ocorreram na modalidade virtual, nos dias 14 e 15 de setembro. A realização deste evento tornou-se possível a partir de recursos oportunizados pelo Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA-UNILA), por meio do Edital nº 01 /2022/IMEA - Apoio à Organização de Eventos Interdisciplinares ou

Transdisciplinares e foi estratégico para avançar na consolidação de uma rede de pesquisadores latino-americanos.

Na mesa de abertura do Congresso, que debateu sobre os desafios e potencialidades dos currículos chileno e paraguaio, contamos com a presença da professora Dra. María Angélica Oliva, professora e investigadora chilena em Política Educativa e Direito à Educação e professor Dr. Derlis Ortiz Coronel – docente da Universidad Nacional de Asunción. No mesmo dia, e em formato virtual, contamos com a participação do professor Dr. José Pascual Mora García - Docente do doutorado em Ciências da Educação, na Universidade de Cundinamarca, falando sobre a avaliação transmoderna e intercultural na Colômbia.

No dia seguinte foi momento de debater o currículo da tríplice fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina), espaço em que está situada a cidade de Foz do Iguaçu e a UNILA. Para este debate, estiveram presentes o professor Carlos Clerici (FHyCS-UNaM - Universidad Nacional de Misiones – Argentina), a professora María Gloria Pereira, Especialista em Currículo, Educação Bilíngue e Educação em Direitos Humanos, do Paraguai e a professora, Dra. Juliana Fatima Serraglio Pasini, docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina-Brasil.

Em continuidade ao debate sobre currículo latino-americano, no que diz respeito a obstáculos e proposições, foi possível contar com a presença da professora Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian (Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo-Brasil), e do professor Javier Paredes (Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello, Bolívia).

O Congresso teve apresentações de trabalhos organizados em quatro eixos, a saber:

- (i) *Currículo: história, políticas, concepções e legislações;*
- (ii) *Currículo, inclusão, diversidade e direitos humanos;*
- (iii) *Currículo contra hegemônico: um enfrentamento necessário;*
- (iv) *Currículos latino-americanos: práticas pedagógicas e possibilidades múltiplas de processo educativo.*

Os trabalhos aprovados foram registrados no *Caderno de Trabalhos do I Congresso Internacional de Educação e currículos latino-americanos: construindo redes a partir de uma abordagem interdisciplinar*, disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/7650>.

Este livro, portanto, constitui-se como a compilação de diferentes debates vividos ao longo do ano de 2023, sendo um dos resultados das atividades realizadas no Projeto de Extensão “Rede de Diálogo: a educação em debate”, e também das orientações de trabalhos de conclusão de cursos das professoras organizadoras da obra. Os autores e autoras estiveram envolvidos(as) de alguma maneira nas atividades realizadas, nesta Rede, e foram convidados a registrar suas contribuições sobre as temáticas desenvolvidas. Há textos escritos em português e textos em espanhol, pois desde o início do projeto temos defendido a importância de preservar o bilinguismo que também é marca da UNILA. Entendemos que o livro precisa refletir a dinâmica e a riqueza que está sendo tecida por este grupo de professores/as.

Os textos foram agrupados em dois amplos eixos considerando-se as temáticas abordadas pelos(as) autores(as), quais sejam: Eixo I - **Políticas educacionais e currículos na América Latina** e Eixo II - **Educação Inclusiva: políticas e ações**. Na sequência, faremos uma exposição sucinta de cada texto para auxiliar na leitura dos capítulos.

Para abertura do Eixo I, temos o primeiro capítulo, de autoria de Derlis Ortiz Coronel, intitulado “Hacia un currículum decolonial: reflexiones sobre la realidad educativa de los pueblos indígenas del Paraguay”. Coronel explica que os povos indígenas do Paraguai estão em um processo de construção de seus próprios currículos educativos, um currículo marcado notadamente pela língua, pela cosmovisão, pelos valores e pela espiritualidade deste povo. Neste sentido, destaca a Lei nº 3132/2007 que versa sobre a Educação Escolar Indígena, tratando-se de um instrumento que estabelece a autonomia na construção participativa deste documento político e permite, a 20 povos do Paraguai, avanços na

elaboração de seus próprios currículos. Esta tarefa pressupõe uma redefinição dos fins, objetivos, valores e princípios, bem como estimula uma ressignificação das fontes epistemológicas, socioculturais, psicológicas e pedagógicas de cada proposta. Como parte deste processo, Coronel reconhece a relevância de algumas indagações, a saber: que? como? para que e por que ensinar e avaliar a partir de uma perspectiva decolonial? O autor aponta que as respostas a estas perguntas podem potencializar a identidade cultural dos povos.

O segundo capítulo é de autoria de José Pascual Mora Garcia, José Del Carmen Correa Alfonso, Julián Fernando Bonilla Real e Yenifer Beltran Sierra. O capítulo intitula-se “Rumo a uma avaliação transmoderna e intercultural na Colômbia”. A compreensão de uma avaliação transmoderna visa potencializar o desenvolvimento de ontologias regionais na compreensão do mundo multidimensional, especialmente no contexto do Campo de Aprendizagem Cultural Bagüe da Universidade de Cundinamarca. Metodologicamente, é qualitativa, descritiva e multiversa, inspirada nas epistemologias do Sul, para ressignificar a desconstrução do eurocentrismo, da racionalidade cartesiana, da avaliação para controle e da matematização do cotidiano. Os autores concluem que o olhar intercultural da avaliação transmoderna, descolonial e rizomática, com base no Desenho Curricular Transmoderno, no Doutorado em Ciências da Educação da Universidade de Cundinamarca, conduz à valorização de uma cultura da sensibilidade alternativa, do *pathos* em oposição a *logos*.

O terceiro capítulo intitulado “O capital financeiro e o neoliberalismo: um novo marco na expansão do ensino superior no Brasil”, escrito por Matheus de Oliveira e Juliana Fatima Serraglio Pasini, objetivou compreender as razões da expansão da educação superior no Brasil, entre os anos de 1990 e 2010, retomando ao período histórico anterior que gerou a crise capitalista e desencadeou transformações na disputa entre capital e trabalho, acarretando em reformas institucionais do Estado na educação, em

específico a do ensino superior. O Banco Mundial foi um dos direcionadores dessas mudanças, sendo instrumentalizado por um compromisso de desregulamentação e financeirização do Estado. Realizado a partir de uma análise documental e estatística, os impactos e desdobramentos de duas décadas de políticas neoliberais na educação superior, na formação de oligopólios na educação, como consequência da transferência de fundos públicos ao setor privado, consolidam assim, um novo *ethos* educacional subordinado pelas dinâmicas do capital financeiro.

O quarto capítulo denominado “Educação e ordem: um estudo de caso em uma escola cívico-militar do Oeste paranaense”, de autoria de Maria Carolina Vieira da Silva e Ana Paula Araujo Fonseca, é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora, que se graduou em História-licenciatura na UNILA. O capítulo explora o fenômeno das escolas cívico-militares no Brasil, com foco em um estudo de caso realizado em um colégio desse modelo na região Oeste paranaense. A pesquisa é motivada pela crescente adesão a esse modelo educacional nos últimos tempos, como plataforma política para a área educacional de governos de direita e de extrema direita no Brasil e no Paraná, e pela necessidade de compreender suas implicações, buscando entender por que esse modelo restritivo tem atraído educadores e a comunidade escolar. Foram realizadas entrevistas com professores que atuam no sexto ano do ensino fundamental e com a direção escolar, além da análise do Projeto Político Pedagógico de uma escola. Tal análise revelou características específicas de uma instituição militarizada, como a ênfase na disciplina e hierarquia. Os resultados apontam para a complexidade das percepções dos professores e para a necessidade de considerar os impactos deste modelo tão restritivo e disciplinador na vida de um adolescente em formação. Este estudo contribui para o entendimento das escolas cívico-militares no estado do Paraná, destacando questões relacionadas à adesão, implementação e perspectivas dos educadores.

O quinto capítulo, de autoria de Cláudia Valentina Assumpção Galian intitula-se “Reforma curricular em curso no

Brasil: para onde aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?” A autora reporta-se ao debate sobre o currículo e sobre as mudanças curriculares como elementos para a discussão sobre os caminhos formativos que vêm sendo definidos para a Educação Básica brasileira, em tempos recentes. Para tanto, a autora aborda, inicialmente, as perspectivas de currículo e reforma curricular que sustentam essa discussão – ligadas ao conceito de currículo em processo. Na sequência, delinea o panorama de pressões nacionais e internacionais que recaem sobre os elaboradores de propostas curriculares desde a segunda metade da década de 1990, a fim de reconhecer aspectos que ganham especial ênfase na reforma curricular atual – como a importância conferida à aprendizagem em detrimento do ensino e ao desenvolvimento de competências e habilidades. Nessa reforma, é central o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto como prescrição a ser tomada como fundamento obrigatório por estados e municípios brasileiros na produção de suas propostas curriculares, como na condição de eixo em torno do qual deve se dar o alinhamento das demais políticas educacionais, dentre elas as que orientam a formação inicial e continuada de professores, a elaboração de materiais didáticos e as avaliações externas. Assim, busca-se ao longo do texto reconhecer que o movimento em curso guarda semelhanças com o que vem acontecendo – desde pelo menos os anos 1980 – em outros países, que, como o Brasil, vêm sendo denominados “países em desenvolvimento”. Na identificação dessas semelhanças evidenciam-se as raízes de noções legitimadas e valorizadas na BNCC, mas já presentes no cenário educacional brasileiro há muito tempo, como é o caso das competências, e da associação entre qualidade da educação e desempenhos dos estudantes em avaliações de larga escala.

O texto do sexto capítulo, intitulado “As políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil: em debate a Reforma nº 13.415/2017”, cuja autoria é de Daniel Alfonso Rusch, Márcia Cossetin, ambos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), e de Lidiane Cossetin Alves, da Universidade

Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), tem como objetivo, discutir a Reforma do Ensino Médio no Brasil, instituída a partir da Medida Provisória nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017, e apresentar alguns elementos para compreensão do proposto nessa legislação, além de vislumbrar possíveis desdobramentos para a formação ofertada no Ensino Médio a partir da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Inicialmente o(as) autor(as) trabalharam na apreensão da constituição histórica do Ensino Médio no Brasil e, em seguida, apresentaram a discussão sobre a Reforma do Ensino e seus elementos constitutivos, problematizando-os. A partir dos estudos realizados, concluíram como problemático o processo pelo qual se implementa a Reforma do Ensino Médio, por meio de Medida Provisória, de forma autoritária, e posteriormente da Base Nacional Comum Curricular para essa etapa, medidas realizadas sem que houvesse o necessário debate com os educadores, estudantes, movimentos sociais e entidades. Por fim, demarcaram que a Reforma e a BNCC/EM, alicerçada em alterações no conteúdo curricular e na carga horária, remetem à uma formação limitadora que apresenta a centralidade nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, indicando vinculação com as avaliações externas, e que podem significar uma formação voltada apenas para conhecimentos básicos relacionados ao atendimento do mercado de trabalho. Refletem, ainda, sobre a fragmentação do currículo, ao delimitar-se uma base geral e outra diversificada denominada como itinerários formativos, reduzindo a formação à precoce escolha do itinerário formativo. Todos esses elementos são alicerçados por uma limitação analítica quanto aos reais desafios a serem enfrentados nessa etapa, reduzindo-os à definição de um currículo, não apresentando-se os diversos fatores dentre os quais a crescente desigualdade social, que precarizam e determinam o acesso e a permanência de diversos sujeitos também na etapa do Ensino Médio.

O sétimo capítulo intitulado “Prova Paraná e os desdobramentos do ensino de História no Ensino Fundamental I”, escrito por Maria Laura de Oliveira Machado e Juliana Fatima

Serraglio Pasini, trata da Prova Paraná, uma avaliação diagnóstica, de larga escala, aplicada trimestralmente em todos os componentes curriculares, desde 2021, assim busca-se analisar a relação entre Prova Paraná e os desdobramentos do ensino de história no ensino fundamental I. A pesquisa busca responder às seguintes questões: as avaliações de larga escala, em específico a Prova Paraná, seria realmente uma forma de melhorar a qualidade do ensino? Ela contribui para tornar os alunos mais críticos, ou está a serviço da reprodução, classificação e competitividade entre os envolvidos? A pesquisa apresenta um resgate histórico sobre o surgimento das avaliações de larga escala, e apresenta a proposta do governo paranaense para a Prova Paraná, com a inclusão desta avaliação no trimestre, no componente curricular de História, tomando como base o ano de 2022. Como resultado a pesquisa alerta para a interferência do Estado na metodologia do professor polivalente, indicando atividades e orientações para o ensino de História, com vista a melhoria nos resultados da Prova Paraná, contribuindo para a padronização curricular e retirada da autonomia docente. O referencial teórico está ancorado em Cunha e Muller (2018); Savaris (2022), Pasini e Soligo (2022); Finoccio (2012); Nadai (1993); Silva e Silva (2018).

No oitavo capítulo, as autoras Márcia Cossetin e Talita Larissa de Oliveira, com o texto denominado “O estado do Paraná e a privatização da educação: o Projeto Parceiro da Escola”, têm por objetivo problematizar os encaminhamentos políticos educacionais que vêm sendo engendrados no âmbito da Rede Estadual de Educação do estado do Paraná, sobretudo, dedicando-se ao “Projeto Parceiro da Escola”, apresentado pelo Governo estadual em outubro do ano de 2022. No texto, as autoras discutem os elementos conjunturais que promovem os processos de privatização da educação, em seguida, debatem o anúncio e o que propõe o referido Projeto, como também, o conturbado processo de abertura do Edital, a repercussão social, sobretudo, educacional, e, por fim, como o Governo mesmo desistindo parcialmente de seu intento inicial, que era passar a gestão administrativa de 27 escolas da Rede Estadual

Pública para o setor privado, mantém o Projeto em andamento em duas escolas estaduais, denotando constituírem o Projeto Piloto que pode significar o engendramento de sua ampliação.

No Eixo II, abre-se a discussão com o nono capítulo, escrito por Ana Carolina Pereira e Ana Paula Araujo Fonseca, intitulado “Quem reivindica inclusão? um olhar antropológico sobre a concretização de políticas educacionais para pessoas com deficiência intelectual de uma Residência Inclusiva”. Este texto é derivado da pesquisa etnográfica para o trabalho de conclusão do curso de Antropologia e Diversidade Cultural Latino-Americana da UNILA, no qual as autoras se dedicaram a analisar a política de assistência social para pessoas com deficiência intelectual, numa Residência Inclusiva da cidade de Foz do Iguaçu. A investigação apontou para a necessidade de análise da política educacional para o público atendido naquele equipamento público. O foco da análise recai, então, sobre a Residência Inclusiva (RI I), situada em Foz do Iguaçu-PR, e as vivências sociais e educacionais como adjacentes e sintomáticas enquanto representações das desumanidades empregadas a residentes assistidas por essa política pública. Buscou-se evidenciar as perpetuações de discursos que orientam as práticas institucionais, mergulhando nas experiências educacionais e contextuais de mulheres assistidas por uma política pública destinada a pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade social e econômica. A estrutura do capítulo é uma intersecção entre a apresentação das características do trabalho etnográfico, realizado entre o final de 2022 e o início de 2023, as reflexões sobre a narrativa emergente do campo e a análise dessas experiências, considerando os diversos caminhos de observação trilhados, com foco especial às observações relacionadas à escolarização das mulheres que moram na RI.

O capítulo seguinte, de autoria de Neide da Silveira Duarte de Matos, Lucia Terezinha Zanato Tureck, Jane Peruzo Iacono, Maria Lídia Sica Szymansk e Silvane dos Santos de Moura Macagnam intitulado “Reflexões sobre a política de educação especial na América Latina e Caribe: um olhar para a experiência da

Venezuela”, é um trabalho resultante do grupo de estudos vinculado à pesquisa interinstitucional de diferentes Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras, cuja pesquisa geral teve como objetivo a investigação das políticas públicas para a Educação Especial na América Latina e no Caribe. Assim, neste trabalho, delimitou-se a temática e análise contextual, política e histórica da implementação de políticas públicas para a Educação Básica ao ensino Superior, bem como para a Educação Especial na Venezuela. Com o objetivo da coleta de dados sobre as políticas públicas deste país, realizou-se a análise de documentos, subsidiada por produções teóricas pesquisadas no Portal de Periódicos CAPES. A partir disso, elaborou-se fundamentações teóricas da realidade objetiva com apoio no Materialismo Histórico-Dialético e na Teoria Histórico-Cultural. Assim, abordou-se as condições socioeconômicas da Educação na Venezuela, determinadas principalmente pelas ações do governo Chávez e, em consequência das organizações (relações comerciais internas e externas) do capital internacional. Destacou-se desde o movimento de ações de integração educativas para as políticas públicas relacionadas à pessoa com deficiência no ano de 1912 até o ano de 1980, com a Lei Orgânica específica direcionada à Educação Especial. A partir de 1990, com o advento do neoliberalismo as políticas públicas para a educação começaram a ser direcionadas por organismos internacionais, os quais se apropriaram da problemática das desigualdades sociais, causadas pelo próprio capital, para a justificação e promoção de políticas públicas de inclusão escolar. Nesse contexto, a Educação Especial na Venezuela se encontrava um passo à frente em relação a outros países, sendo que no ano de 1999 foi implementada a Constituição Bolivariana, e no ano de 2009, a Lei Orgânica da Educação. Por volta do ano de 2015, iniciou-se o asfixiamento econômico e seus reflexos culminam diretamente na Educação venezuelana. Durante o governo Maduro, o país enfrentou graves problemas econômicos e sociais, acometendo políticas públicas essenciais como as de saúde e educação. Com a desvalorização da moeda nacional, o país obrigou-se a compactuar

cada vez mais com a lógica do capital mundial. Desse modo, concluiu-se que houve esforços significativos de segmentos sociais, executivos e legislativos para a implementação de políticas públicas para a Educação Especial na Venezuela, porém com eventuais lacunas e inconsistências.

O capítulo de María Angélica Oliva intitula-se "Educação e currículo no contexto da cultura neoliberal no Chile: hipótese de reparação". A autora aborda o texto e o contexto da cultura neoliberal na educação e no currículo, no Chile, e a tensão entre inclusão e exclusão, em que segundo uma lógica empresarial, de empreendedorismo, individualismo, competição e de responsabilização, se decide a favor da exclusão. São estudados os dispositivos que dão forma a esta cultura neoliberal, como parte das políticas hegemônicas adotadas e promovidas pela ditadura chilena. A ambivalência de termos tais como "Reparar - advertir e reavivar" – permite à autora, abordar a cultura neoliberal na educação e no currículo da história recente do Chile, e descobrir algumas chaves para promover o pensamento e a ação política.

Propõe-se uma hipótese textual e iconográfica ao longo de dois eixos: Da antiga floresta da educação à árvore neoliberalizada do currículo – a partir da obra "El desayuno largo" – e Recuperar a educação e o currículo da devastação do neoliberalismo e desafios (im)possíveis na Atelier de Reparación. Inspirada na filosofia dos dispositivos, Oliva destaca os seguintes mecanismos: a privatização, a normalização, o exame e a responsabilização que, quando reunidos, maximizam o seu potencial disciplinar para construir uma ordem neoliberal. A voz "Reparación" permite descobrir algumas chaves por meio das quais a Reparación pode ser confrontada como revivificação e reparação. A primeira chave, refere-se à Política. Razão e Sentido da Reparación na Atelier e, em segundo lugar, A Tríade dos Discursos, Políticas e Práticas.

Um dos principais traços da cultura neoliberal é a desterritorialização da educação e do currículo, colonizados a mando de determinados discursos, políticas e práticas da economia, da engenharia, da neogestão, da estatística, da

psicometria, entre outros, expressões de uma racionalidade técnico-instrumental; de uma lógica mecanicista, a serviço de visões empresariais hegemônicas, que se desvinculam da educação como prática histórica, ética, política e estética. Nesse contexto, a Reparação é um imperativo de inclusão. Um dos principais traços da cultura neoliberal é a desterritorialização da educação e do currículo, colonizados a mando de determinados discursos, políticas e práticas da economia, da engenharia, da neogestão, da estatística, da psicometria, entre outros, expressões de uma racionalidade técnico-instrumental; de uma lógica mecanicista, ao serviço de visões empresariais hegemônicas, que se desvinculam da educação como prática histórica, ética, política e estética. Nesse contexto, a Reparação é um imperativo de inclusão.

O décimo segundo capítulo conta com a autoria de Maitê Pastorini Camargo e Juliana Franzi, tendo como título “Base Nacional Comum Curricular e seus desafios à Educação Básica: um olhar sobre a presença da temática de gênero nos PPPs do ensino fundamental I de Foz do Iguaçu (PR)”. Neste capítulo, as autoras tomam como objetivo identificar e analisar como o Ensino Fundamental I de Foz do Iguaçu está traduzindo a temática do gênero nos Projetos Políticos Pedagógicos a partir das normativas advindas da Base Nacional Comum Curricular. A análise dos PPPs foi realizada a partir de uma amostra composta por doze escolas municipais do referido município - sendo seis delas de maior e seis de menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As autoras sinalizam que a investigação revelou um negligenciamento da temática de “gênero” na Base Nacional Comum Curricular e, de igual maneira, nos PPPs da rede municipal de Foz do Iguaçu.

Por fim, o décimo terceiro capítulo, de Julia Pereira Flores da Conceição, Juliana Franzi e Ana Paula Araujo Fonseca, conta com o título “Impactos da BNCC na educação inclusiva nas escolas de ensino fundamental do município de Foz do Iguaçu”. Neste capítulo as autoras têm como objetivo, analisar a relação entre as políticas curriculares presentes na Base Nacional Comum

Curricular e as propostas e encaminhamentos para a educação inclusiva presentes em escolas do município de Foz do Iguaçu (PR). Para tanto, dedicam-se a uma pesquisa documental, por meio da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de catorze escolas municipais, sendo escolhidas para compor a amostra, sete escolas municipais, de maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e sete escolas municipais de menor Ideb. A pesquisa revelou que o processo de criação dos PPPs passa por uma intensa padronização, fazendo com que todos os textos analisados se encontrassem extremamente semelhantes, quando não idênticos. Sobre a educação inclusiva os documentos revelam a organização de classes especiais no município analisado, contrariando orientações já existentes no Brasil.

Convidamos aos(as) leitores(as) a desfrutarem da obra que segue. Compreendemos que o material elaborado pode aportar de modo expressivo para a formação de estudantes dos cursos de licenciatura, professores(as) e demais profissionais e pesquisadores(as) dedicados(as) à área da Educação, ou mesmo pessoas que, embora não sejam diretamente da área, tenham interesse nas temáticas tratadas. Em tempos de aposta deliberada na mercantilização da Educação, urge somar forças que busquem a contracorrente do sistema estabelecido. Esse livro é mais uma aposta nesta direção!

Fica o convite à leitura!

REFERÊNCIAS

- FRANZI, J.; FONSECA, A.P.A. (org.). (org.). **Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEC, 2022. 228p.
- FONSECA, A. P. A.; PASINI, J. F. S.; FRANZI, J.; COSSETIN, M. (org.). **Políticas educacionais e currículo: construindo redes latino-americanas**. 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEC, 2023.160p.

**EIXO I - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
CURRICULARES NA AMÉRICA LATINA**

HACIA UN CURRÍCULUM DECOLONIAL: REFLEXIONES SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DEL PARAGUAY

Derlis Ortiz Coronel (Universidad Nacional de Asunción)

INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda algunos puntos clave en la construcción colectiva del currículum en Paraguay, basados principalmente en experiencias de trabajo con los diversos pueblos existentes en el país. Es importante destacar algunas precisiones conceptuales que servirán para el análisis de las ideas expuestas en este capítulo del libro, para abordar términos que conforman el mundo de las ideas de los que procuramos reconfigurar el currículum como un elemento no sólo educativo, sino como una posibilidad política para respetar las diferentes cosmovisiones en ellas configuradas.

Desde la perspectiva intercultural, es importante posicionarse como indica Walsh (2007, p. 32) en: “la atención puesta por ambos en (re)construir y fortalecer pensamientos y conocimientos propios, no como un saber folklórico local, sino como epistemología – sistema de conocimientos -, lo que permite empezar a enfrentar la colonialidad del saber y la geopolítica”.

Históricamente, la asimilación cultural se ha institucionalizado en muchos países, donde la propuesta de un currículum impuesto y hegemónico ha cobrado fuerza, en especial en la educación indígena. Por eso, como indica Quijano “el sistema educacional pasó a ocupar un lugar central en las relaciones entre ‘indio’ y no ‘indio’. La educación escolar fue inclusive mistificada y mitificada en ambas partes” (Quijano, 2022, p. 720).

La lógica de la imaginación del currículum parte desde una perspectiva donde la idea epistemológica y democrática recobra su voz, como indica Sousa Santos (2022, p. 253) “a imaginação

epistemológica permite diversificar los saberes, las perspectivas y las escalas de identificación, análisis y evaluación de las prácticas. La imaginación democrática permite el reconocimiento de diferentes prácticas y actores sociales”.

En síntesis, el currículum entendido como un camino a recorrer tiene como misión en la coyuntura actual, reconocer cuatro aspectos fundamentales, cuales son: las fuentes vivas, las del saber, las pedagógicas y fuentes que aporten al sentipensar, donde la escuela se constituye en parte integrante de esa dinámica comunitaria y participes de la formación integral del estudiante que reconoce y respeta los diferentes espacios de aprendizaje, tales como: la comunidad, la familia, la naturaleza y el territorio.

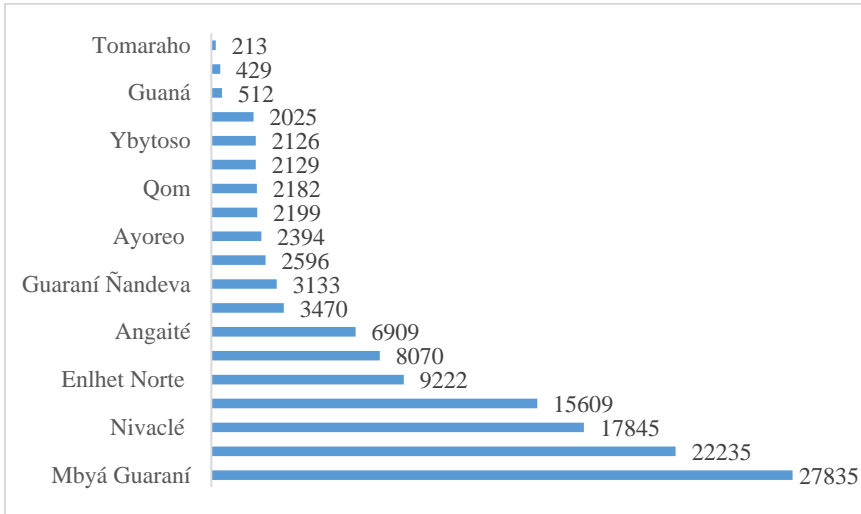
CONTEXTUALICEMOS: LOS PUEBLOS INDÍGENAS DEL PARAGUAY

En el territorio paraguayo se encuentran asentados 19 pueblos indígenas [3], que pertenecen a cinco familias lingüísticas, según datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) del Paraguay, en la actualidad existen 140.206 individuos, de los cuales 137.450 personas viven en comunidades ubicadas en 14 departamentos y en la capital del país Asunción (INE, 2023)¹.

Las familias lingüísticas existentes en el Paraguay son: (i) Guaraní (Aché, Avá Guaraní, Mbya Guaraní, Paĩ Tavyterã, Guaraní Ñandéva, Guaraní Occidental); (ii) Lengua Maskoy (Toba Maskoy, Enlhet Norte, Enxet Sur, Sanapaná, Angaité, Guaná); (iii) Mataco Mataguayo (Nivaclé, Maká, Manjui); (iv) Zamuco (Ayoreo, Ybytosó, Tomárãho); y (v) Guaicurú (Qom) (SPL, 2019, párr. 2).

Figura 1 - Población indígena por pueblo según censo del año 2022 en Paraguay

¹ Con relación al último censo realizado en el año 2012 cuyos datos indicaron que la población indígena fue de 117.150, existe un aumento de 23.056 personas con relación al año 2022, que representa un total de 137.450 personas, teniendo un aumento porcentual de 19.68%, aproximadamente.



Fuente: INE (2023)²

Esta diversidad de pueblos y de idiomas obliga a los responsables de la planificación de las políticas públicas a implementar estrategias para gestionar con más eficacia el relacionamiento intercultural entre las naciones indígenas y la paraguaya.

La población no indígena del Paraguay utiliza normalmente una de las variables del guaraní llamado “guaraní paraguayo”, en la cual Ortiz Coronel (2020, p.13), dentro de su análisis menciona:

El castellano no pudo extinguir al guaraní, a pesar de que el castellano se presentaba un rol hegemónico en las culturas conquistadas. En este caso el Paraguay mantiene viva su lengua vernácula, es el idioma indígena más hablado por una población no indígena. Una de las tesis más sostenidas por los historiadores de la lengua guaraní, atribuyen al mantenimiento gracias a las mujeres que hablaban a sus

² Nota: Con relación al último censo realizado en el año 2012 cuyos datos indicaron que la población indígena fue de 117.150, existe un aumento 23.056 personas con relación al año 2022 que representa un total de 137450 personas, teniendo un aumento porcentual de 19.68% aproximadamente.

hijos en sus hogares, durante la crianza, en particular que las madres eran en su gran mayoría indígenas.

Una de las peculiaridades del paraguayo no indígena es su poco conocimiento de esta pluralidad de lenguas existentes en el territorio, más aún desconoce en la mayoría de los casos de las necesidades educativas y la autonomía curricular necesaria para preservar, conservar y fortalecer la cultura.

Por ello, es fundamental pensar en el currículum como una herramienta política y poderosa para conjugar dentro de sus fundamentos el reconocimiento de las fuentes vivas, el análisis de saberes, pedagógica y el sentipensar de la cosmovisión de los pueblos es proceso urgente en la realidad histórica en la cual viven en la actualidad (Sá; Coronel, 2023).

En este contexto, cada pueblo indígena cuenta con procesos diferentes en la construcción de su propio currículum, algunos se encuentran en un estadio incipiente de elaboración, debido a la falta diagnóstico de las realidades socio comunitarias, la falta de un equipo técnico encargado de la dinamización de las actividades, la aparición de algunos conflictos de liderazgos en las comunidades, la falta de recursos humanos y financieros para la estructuración de un plan de trabajo, entre otros.

En otro grupo, existen pueblos con avances significativos sobre preguntas básicas asociadas a la construcción del currículum: qué enseñar, para qué enseñar, dónde enseñar. En este conjunto se halla la mayoría de las comunidades, quienes están preparados para dar el siguiente paso en la construcción del diseño curricular que aglutine y organice las propuestas que respondan a los valores, cosmovisiones, saberes y principios propios de la cultura de sus comunidades y escuelas. Además, se pudo identificar colaboraciones de pueblos indígenas hermanos de América Latina en esta dinámica, especialmente de Argentina, Bolivia y Ecuador.

En un tercer grupo se ubican aquellos cuyos avances de la elaboración del currículum se encuentran en una fase de cierre y socialización del documento, cuyo principal objetivo es la validación

de las propuestas y la puesta en común de los lineamientos, principios y mallas curriculares establecidos en dicho currículum.

¿QUIÉNES LIDERAN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CURRÍCULUM?

La educación escolar indígena del Paraguay, como indica Ortiz Coronel (2023) se encuentra en un proceso de resignificación y desarrollo en miras, de estructurar sus propios fines, objetivos y valores que apunten al diseño curricular de cada uno de los 19 pueblos existentes en el país (Franzi, 2023, p. 142).

El punto de inflexión fue la Ley n° 3231 del 26 de junio del 2007 que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena. Esta ley es el resultado de años de lucha de los líderes, organizaciones y las comunidades indígenas, cuyo objetivo principal se resume en reconocer y garantizar el valor de los saberes existentes dentro del proceso de formación en las comunidades indígenas. En sus principios generales, en el artículo 1, menciona “que las comunidades indígenas tienen garantizada una educación inicial, escolar básica y media acorde a sus derechos, costumbres y tradiciones”(Ley n° 3231,p.1).

Con la creación de la Dirección General de Educación Escolar Indígena (DGEEI) se buscó instalar una política de respeto a los procesos educativos, el reconocimiento y la defensa de sus intereses y participación en la vida nacional. Por ende, dicha dependencia del Ministerio de Educación y Ciencias ha trabajado con los diferentes pueblos del país, principalmente con la intención de organizar una estructura que velaría por el cumplimiento de dicho marco legal.

Desde su creación de la DGEEI, uno de los hechos históricos importantes fue el nombramiento como Directora General por Decreto del Poder Ejecutivo n° 9156 una docente perteneciente al pueblo Guaraní Occidental. Este nombramiento representa una oportunidad de reimpulsar definitivamente la educación indígena en el país (*Ultima Hora*, 2023).

En este contexto, desde la promulgación de la Ley la nueva estructura organizativa de la Dirección General de Educación Indígena, se conformaron varios estamentos, entre ellas: el Consejo Nacional de Educación Indígena que busca establecer principios y políticas de los procesos pedagógicos; y el Consejo de Área de Educación Escolar Indígena por pueblo enfocada al aseguramiento de los procesos de formulación y puesta en marcha de los diferentes currículos de manera regional y local.

Por otra parte, otra de las dependencias administrativas de la DGEEI es la novel Dirección de Área del Pueblo (DAP), donde actualmente se encuentran 15 (quince) directores del pueblo. Sin embargo, 4 (cuatro) pueblos aún no cuentan con esta figura, además, existen las Supervisiones Educativas encargadas de acompañar los procesos de gestión de los Directores de los centros escolares que cuentan con Equipo de Gestión Comunitaria Indígena (EGCI) (MEC, 2023, párr. 7).

En el proceso de construcción del currículum educativo, en la cual la capacidad de liderazgo del Director de Área del pueblo puede acelerar o no construcción y fundamentalmente, como una alternativa para incorporar una perspectiva decolonial, como indica, Ortiz Coronel, (2022, p. 62) en la cual:

El tipo de hombre y mujer que se debe formar en las escuelas indígenas, respondiendo indefectiblemente, a la cosmovisión, el fortalecimiento de su lengua y el respeto a los conocimientos colectivos transmitidos oralmente durante siglos, donde la educación indígena se observa como un proceso integral de todo su ser con relación a la naturaleza y la vida en comunidad.

En todo este proceso, el liderazgo del Director de Área del Pueblo y la colaboración de los Consejos de Área del Pueblo, donde la comunidad se sienta partícipe, se identifique y considere el fortalecimiento de la capacidad de comunicación, el razonamiento lógico – matemático y el cuidado de la salud, es de vital

importancia para la concreción de saberes que respondan a su cosmovisión y desarrollo integral.

En este sentido, Dussel muestra el camino de la construcción del currículo desde una mirada decolonial, donde afirma que “los pueblos originarios tienen otra comprensión del mundo y es justamente un pueblo que sabe vivir en otro sentido y por eso son tan importantes” (Dussel, 2022, p. 32).

CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA DEL CURRÍCULUM

En el debate sobre la participación en la construcción colectiva se debe principalmente desestructurar o deconstruir la manera de encarar las dinámicas de acercamiento a los saberes existentes en las comunidades indígenas. En muchos países de América Latina, Paraguay no es la excepción, el ocultamiento de los pueblos se asocia además un creciente prejuicio social, donde los “pueblos indígenas, por lo general, están invisibilizados en el seno de sus propias sociedades, confundidos casi siempre con la población campesina y rural” (Quijano, 2010, p. 32)

Es esencial reconocer la conexión del currículo con las características socioeconómicas, filosóficas, lingüísticas, antropológicas, sociológicas y pedagógicas con la comunidad, y este proceso debe incorporar dinámicas participativas en su diagnóstico, en donde la construcción colectiva del conocimiento es el primer paso en la generación del saber.

La palabra “participación” proviene del latín *participare*: en donde *pars*, *partis* significa “ser parte” y, del verbo *capere* cuya traducción sería “tomar” o “agarrar”, siendo la traducción etimológica de “ser parte de algo” (Anders, 2023). Esta mirada exige a los responsables de organizar el currículo que desde el primer momento los miembros de la comunidad puedan apropiarse y ser partícipe de su concepción, diseño y desarrollo en los diversos niveles de concreción (macro, meso y micro).

Cuando tomamos como referencia la participación, la primera pregunta que debemos responder ¿quiénes deben participar?, y en

este sentido es claro, se debe oír todas las voces, donde involucre la palabra de niños/as, adolescentes, padres/madres de familia, líderes religiosos, líderes políticos, ancianos/as, sabios/as, marginados, docentes, consejeros del pueblo, supervisores, especialistas, organizaciones no gubernamentales, entre otros.

No todos los procesos participativos realmente cumplen su objetivo, sino existentes distintos niveles que reflejan el grado de interacción y compromiso en la elaboración del diseño curricular. En este sentido, Expósito Verdejo, (2003), reconoce la existencia de siete niveles en la construcción colectiva del conocimiento, entre las cuales se pueden citar:

1) La pasividad, donde el constructor del currículum fija los objetivos y toma decisiones sobre las acciones.

2) Fuente de información: donde el equipo técnico realiza el diagnóstico, pero no deja decidir sobre las preguntas ni las acciones futuras.

3) Consulta: toma la opinión de la comunidad, pero no tiene injerencia en las decisiones.

- Participación con incentivos materiales: se propone una dinámica de participación en base a insumos o financiamiento.

4) Participación funcional: el grupo participa en la toma de decisiones y se independiza a lo largo del proyecto.

5) Participación interactiva: la comunidad se involucra desde la fase inicial y participa en la toma de decisiones y la ejecución del mismo.

6) Autoayuda: es donde la comunidad toma la iniciativa, liderazgo y actúa independientemente.

Por ello, si el propio diagnóstico no se realiza con características participativas es una premisa inicial que invalidaría todo el proceso, o en pocas palabras, cambiar para no cambiar nada.

7) Formación Docente Intercultural

La formación docente en el ámbito indígena se erige sobre un denominador común: la interculturalidad, esto exige al sistema de formación inicial y continua del Ministerio de Educación y Ciencias un compromiso para el fortalecimiento de las potencialidades de

los maestros donde “requiere de una educación que conozca y reconozca a cada sujeto que está en el aula y a su contexto, con docentes formados desde una perspectiva de derecho, inclusión e interculturalidad” (Montiel, 2022, p. 177).

Esta exigencia implica no solo abordar aspectos pedagógicos convencionales, sino también integrar una comprensión profunda de la interculturalidad y el plurilingüismo, donde la capacitación de fomentar el respeto, la valoración de las diversas contribuciones de cada uno de los actores educativos. Otro punto fundamental “es percibir como docentes la perspectiva diaria, desde el quehacer que se ejercita comúnmente en el colegio, que de forma muy poco visible se hace dominante, excluyente, avasallante, con una colonialidad no concienciada, no percibida, no reconocida” (Arias López; Ortiz Ocaña, 2019, p. 9).

Existen diversas experiencias de formación docente continua con la especialización en Educación Intercultural Bilingüe, cuyo objetivo fue formar a 100 docentes que pasaron a profesionalizar a otros 400 educadores en el contexto intercultural, el objetivo de dicha formación es “responder a las exigencias educativas actuales de los docentes del contexto educativo indígena y garantizar una educación escolar que fortalezca la identidad y promueva la participación activa de los Pueblos Indígenas en la sociedad nacional paraguaya en igualdad de condiciones”(OEI, 2017, párr. 7).

En febrero del 2023 se aprobó la habilitación del programa de Maestría en Educación Indígena e Intercultural en la Universidad Nacional de Concepción (UNC) por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), siendo la primera formación de postgrado ofrecida desde una iniciativa gubernamental dirigida a docentes de diferentes puntos del país, con una carga horaria de 810 horas, que darán las herramientas necesarias para gestionar curricularmente los espacios escolares y la generación de investigaciones sobre la efectividad de los procesos adoptados (Aula Pyahu, 2023)

Actualmente, en las escuelas indígenas se encuentran tres tipos de docentes. El primero consiste docentes indígenas que, en

su mayoría, poseen la lengua materna del pueblo, el saber colectivo, espiritual y la identificación con el territorio, elementos necesarios para la concreción del currículum en un ambiente intercultural.

El segundo es el docente no indígena formado generalmente desde una perspectiva nacional, cuyo principal aporte es el acercamiento a los saberes occidentales y el manejo de los idiomas oficiales del currículum educativo (guaraní y castellano) y el vínculo entre los pueblos originarios y la comunidad en general.

El tercer tipo son maestras y maestros tradicionales, referentes comunitarios con un profundo conocimiento de la cultura indígena poseedoras/es del arte culinario, manualidades, saberse naturales y espirituales, que pertenecen a las comunidades de las instituciones escolares. En este sentido, el Plan Nacional de Pueblos Indígenas del Paraguay indica dentro de sus medidas centrales existe la “incorporación del aprendizaje de las prácticas culturales y espirituales de cada Pueblo en la educación escolar indígena” (Indi, 2021, p.50).

La coexistencia de estos tres tipos de docentes en los establecimientos educativos es variada, en algunos pueblos como el Mbya Guaraní, más de la mitad de los docentes son no indígenas, donde existe una disociación marcada por la poca o nula preparación intercultural y el bajo conocimiento de los saberes colectivos.

En el caso de los pueblos que se encuentran en la región del chaco paraguayo, debido a la distancia de las comunidades de los centros urbanos en muchos casos mantienen sus características de cosmovisión, lingüísticas y espirituales y un contacto pleno con el territorio donde la escuela es parte.

Además, la existencia de instituciones escolares multiétnicas cual es el caso de Escuela y Colegio de la comunidad donde interactúa los pueblos: Guaraní, Nivaclé y Manjuy en San Agustín, en la localidad de Pedro P. Peña, Departamento de Boquerón, Chaco (ONU, 2023). La realidad en estos espacios de aprendizaje denota una riqueza intercultural en donde el docente debe

gestionar el currículum de manera a que ninguna de las mismas se opeque una a otras, ni mucho menos cercenarse entre sí.

Un tema no menor son los desafíos geográficos y accesibilidad en regiones del territorio paraguayo, donde la distancia de las comunidades a los centros urbanos plantea desafíos adicionales, principalmente cuando los docentes deben movilizarse para el acceso de formación docente continua, donde la demanda de un conocimiento profundo y respetuoso de estas prácticas debe asegurar un equilibrio intercultural.

MATERIALES DIDÁCTICOS Y EDUCACIÓN INDÍGENA

Los materiales didácticos cumplen una función indispensable en el desarrollo del currículum, en este sentido, existen esfuerzos desde las instituciones gubernamentales y entidades internacionales para el diseño de dichos recursos, la Dirección General de Educación Escolar Indígena con la validación del Consejo Nacional de Educación Indígena (CNEI), y la participación de 18 pueblos.

Este proyecto, marcó un hito importante donde entregaron a las escuelas indígenas “guías para educación inicial, materiales didácticos para el primer y segundo ciclo de la educación escolar indígena, en lenguas nativas y castellana, y podcasts que tratan temas interculturales y de derechos humanos para el tercer ciclo y la educación media” (UNICEF, 2022, párr. 3).

Aunque existe un avance, aun quedan por delante grandes desafíos de manera a responder a las necesidades reales observadas en las instituciones escolares, entre ellas, la reorganización de la propuesta didáctica a través de los materiales didácticos donde conviven algunos denominadores comunes principalmente a lo que refiere a escuelas plurigrados.

La elaboración de materiales educativos puede ayudar a preservar y promover las lenguas y culturas indígenas, especialmente, sobre todo en contextos donde muchos idiomas están en riesgo de desaparecer. La lengua materna puede facilitar la comprensión y

retención de conocimientos, pues en muchos casos, los estudiantes no tienen que luchar con la barrera idiomática mientras aprenden nuevos conceptos. Esto además da una relevancia a la cultura del pueblo, fomentando un mayor interés y respeto por la cosmovisión indígena, ayudando de esta manera a construir una conexión entre la educación y la vida cotidiana del alumno.

En la mayoría de los casos, la situación en las escuelas indígenas es crítica, pues en la actualidad muchas de ellas utilizan los materiales didácticos proveídas del MEC en formatos no indígena y poco interculturales, esto puede contribuir a la pérdida de la identidad cultural y lingüística de los estudiantes, al no reflejar su herencia cultural que a largo plazo barrera para sus tradiciones y lenguas.

Esta desconexión comunitaria crea una brecha y esa exposición continua a valores, normas y comportamientos de la cultura dominante y colonial, contribuyen negativamente y genera una pérdida paulatina de todo aquello significativo para los pueblos, en la espiritualidad y las cosmovisiones de estos.

CALENDARIOS ESCOLARES DIFERENCIADOS

Uno de los criterios establecidos dentro de la Ley n° 3231/2007 es la elaboración de calendarios escolares diferenciados, aspectos fundamentales que dinamizan la escuela en la vida de la comunidad.

En Paraguay la implementación de calendarios diferenciados en los pueblos indígenas es muy incipiente o casi nula. Durante en un panel de debate titulado “Educación: pasado, presente y futuro – Diálogo con Mujeres Indígenas” cuando se consultó sobre la conveniencia de adaptar el calendario escolar a la realidad chaqueña, las respuestas fueron:

María Yarati: Desde nuestro punto de vista lo correcto sería tener un calendario diferenciado, porque muchos de los pueblos indígenas son cazadores y recolectores. Entonces, en ese periodo de

septiembre, ellos ya empiezan a irse a otros lugares, abandonan su escuela y no llegan a culminarla. Nosotras creemos que lo correcto sería que a partir de septiembre ellos tuvieran también un receso hasta diciembre y pudieran retomar las clases desde enero.

Liz Sandra: Con mis alumnos de 5to y 6to grado ya estoy practicando lo del calendario diferenciado. Como les comentaba, el MEC desarrolla sus temas en la plataforma, pero de igual manera yo los descargo y los reviso para luego adaptar los materiales otra vez a la situación de la comunidad, de la casa y, sobre todo, a la situación económica que estamos viviendo (OEC, 2022, p. 17).

Estas propuestas destacan la importancia de integrar de manera más orgánica los calendarios en la vida de la comunidad, este enfoque no es solo relevante y significativo para los estudiantes, sino también facilitaría una mayor participación y apoyo de la comunidad en el proceso educativo.

Actualmente, existe un desafío en la planificación e implementación de los calendarios diferenciados, pues requieren: una organización cuidadosa, recursos adecuados con un enfoque flexible por parte de las autoridades educativas, debido a que las comunidades indígenas suelen tener ciclos de vida y actividades culturales que están profundamente arraigados en sus tradiciones y entorno natural.

CONSIDERACIONES FINALES

El estudio del panorama educativo de los pueblos indígenas del Paraguay plantea dentro de su realidad un momento histórico fundamental en la redefinición y resignificación de sus procesos educativos, donde la Ley n° 3231/2007 ha sido un paso significativo hacia la autonomía y el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de las comunidades, donde la construcción participativa de currículos que reflejen sus valores, cosmovisiones y conocimientos ancestrales.

En este sentido, la disparidad de avances logrados en la elaboración de currículos anticoloniales, aun existen desigualdades

entre los distintos pueblos, marcan un movimiento positivo hacia el respeto a la pluralidad cultural y lingüística, donde la formación docente intercultural, los materiales didácticos, adaptación de calendarios escolares son ejemplos de cómo la educación puede y debe ser transformada para servir a las comunidades indígenas.

Sin embargo, enfrentamos grandes desafíos en los centros escolares, incluyendo la escasez de recursos, barreras geográficas, liderazgos efectivos y participativos, así como la desconexión entre los materiales didácticos actuales y las realidades de los estudiantes indígenas. En definitiva, el enfoque anticolonial en la educación no implica sólo la elaboración del currículum educativo, sino también una perspectiva de valoración de los conocimientos colectivos y prácticas indígenas.

REFERENCIAS

ANDERS, V. **PARTICIPAR**. Etimologías de Chile - Diccionario que explica el origen de las palabras, 2023. <https://etimologias.dechile.net/?participar>.

ARIAS LÓPEZ, M. I.; ORTIZ OCAÑA, I. **Currículo decolonial: Prácticas curriculares y colonialidad de la educación**. Unimagdalena, 2019. <https://www.perlego.com/es/book/1870035/currulo-decolonial-prcticas-curriculares-y-colonialidad-de-la-educacin-pdf>.

AULA PYAHU. **Postgrados en educación**. Aula Pyahu, 2023. <https://aulapyahu.una.py/implementacion-de-programas-de-postgrado/>.

DUSSEL, E. El lugar de los pueblos originarios en la historia mundial. Conferencia magistral. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, 2022, 27(98), e 6634920. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6634920>

EXPÓSITO VERDEJO, M. **Diagnóstico rural participativo: Una guía práctica**. Centro Cultural Poveda, 2003. <http://bibli>

otecavirtual.clacso.org.ar/Republica_Dominicana/ccp/20120731033315/diag_rural.pdf.

FRANZI, J. (org.). **Caderno de Trabalhos do I Congresso Internacional de Educação e Currículos Latino-Americanos: Construindo Redes a partir de uma Abordagem Interdisciplinar**, 2023. <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/7654>.

INDI. **Plan Nacional de Pueblos Indígenas**, 2021. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NYJ8jTdHgF4J:https://www.indi.gov.py/application/files/4816/2463/4540/Plan_Nacional_Pueblos_Indigenas_-_digital_compressed.pdf&hl=es-419&gl=py.

INE. El Instituto Nacional de Estadística (INE) dio a conocer los resultados preliminares del octavo Censo Nacional de Población y viviendas 2022 (CNPV 2022), y el cuarto Censo Indígena este jueves 31 de agosto, 2023. <https://www.ine.gov.py/>.

LIZAMA QUIJANO, J. J. (coord). **Los Caminos de la Educación Intercultural en América Latina**. Icaria Desarrollo Rural, Centre de Cooperació per al Desenvolupament Rural, 2010. <http://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/33568>.

MEC. **Educación Indígena**, 2023. <https://mec.gov.py/cms/?ref=299300-educacion-indigena>.

MONTIEL, M. D. las N. Una mirada a la formación de los docentes indígenas en un contexto de Transformación Educativa en Paraguay. **Revista Científica Estudios e Investigaciones**, 11(2), Article 2, 2022. <https://doi.org/10.26885/rcei.11.2.167>.

OEC. **Observatorio Educativo Ciudadano—Diálogo con mujeres indígenas sobre educación**, 2022. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:woY0nunaUNsJ:https://www.observatorio.org.py/uploads/report_file/url/66/1595602760-Sistematizacion_Dialogo_con_mujeres_indigenas.pdf&hl=es-419&gl=py.

OEI. **Especializaciones en Educación Intercultural Bilingüe y en Educación de personas jóvenes y adultas**. Organización de Estados Iberoamericanos, 2017. <https://oei.int/oficinas/paraguay/>

noticias/especializaciones-en-educacion-intercultural-bilingue-y-en-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas.

ONU. **Arete Taanga**. Naciones Unidas en Paraguay, 2023. <https://paraguay.un.org/es/229351-arete-taanga>.

ORTIZ CORONEL, D. El Diseño Bilingüe guaraní-castellano en el sistema educativo paraguayo. Una reflexión sobre su desarrollo curricular en 25 años de ejecución, 2020. **El Toldo de Astier**, 11(20-21), 10-30.

ORTIZ CORONEL, D. Educación indígena del pueblo Mbya Guaraní: Perspectivas y desafíos desde la mirada descolonizadora. **Revista Letra Magna**, 2022, 18(29), Article 29. <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2038>.

PARAGUAY. **Ley N° 3231**. Crea la dirección general de educación escolar indígena, 2007. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3278/ley-n-3231-crea-la-direccion-general-de-educacion-escolar-indigena>

QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes**: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO, 2022.

SÁ, R. L. de, & ORTIZ CORONEL, D. Un vistazo anticolonial de la cosmovisión indígena del currículum en Paraguay. **Interritorios**, 2023, 9(18), Article 18. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258772>.

SOUSA SANTOS, B. Para uma sociologia das ausencias e uma sociologia das emergencias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2022, 63. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF.

SPL. **Secretaría de Políticas Lingüísticas ¿Cuántas lenguas indígenas hay en Paraguay?** 2019. <https://www.spl.gov.py/es/index.php/noticias/cuantas-lenguas-indigenas-hay-en-paraguay>.

Ultima Hora. Nativa asume por primera vez en Educación Escolar Indígena. **Última Hora**. Noticias de Paraguay y el mundo, las 24 horas. Noticias nacionales e internacionales, deportes, política. Noticias de último momento, 2023. <https://www.ultimahora>.

com/nativa-asume-primera-vez-educacion-escolar-indigena-n3059353.

UNICEF. Con el apoyo de UNICEF, MEC presenta materiales didácticos para educación indígena, 2022. <https://www.unicef.org/paraguay/comunicados-prensa/con-el-apoyo-de-unicef-mec-presenta-materiales-did%C3%A1cticos-para-educaci%C3%B3n>.

WALSH, C. E. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista educación y pedagogía**, 2007, XIX (48), 1-32.

HACIA UNA EVALUACIÓN TRANSMODERNA E INTERCULTURAL EN COLOMBIA

RUMO A UMA AVALIAÇÃO TRANSMODERNA E INTERCULTURAL NA COLÔMBIA

José Pascual Mora García
(Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC)¹

José del Carmen Correa Alfonso
(Escuela Superior de Administración Pública -ESAP)

Julián Fernando Bonilla Real
(Universidad de Cundinamarca)

Yenifer Beltran Sierra
(Universidad de Cundinamarca)

INTRODUCCIÓN

Nuestro tiempo latinoamericano está revestido de realismo mágico, desde América Latina y el Caribe la racionalidad se inscribe en la lógica macondiana; entre las lógicas borrosas y polisémicas que pueden ser analizadas desde las epistemologías disidentes del sur. Por eso los criterios de la evaluación centrada en el control, la homogeneización de los grupos, la colonización del ser, la colonización del saber y la colonización del poder están en declinación. Razón por la cual proponemos una metodología alternativa entre las tendencias curriculares emergentes que empoderan andamios mentales para una evaluación, entre las que incorporamos: transmmodernidad, rizoma, decolonialidad, biocentrismo, y epistemologías del sur. De tal manera, que tenemos

¹ Este capítulo aporta al proyecto de investigación titulado “La Universidad Colombiana en la Formación de Educadores: Modernidad, Poder Político en la Sociedad del Conocimiento (1992-2019)”, identificado con el código SGI 3366.

el reto de resignificar los criterios de la evaluación con un perfil prospectivo que incorpora la relación con la naturaleza y los animales cónsonos con los lineamientos de la carta de Escazú, 2021. Y que sean correlativos para las representaciones sociales latinoamericanas y caribeñas que empodera el Nuevo constitucionalismo Latinoamericano (Estupiñán, 2019).

La evaluación emergente transmoderna es un modelo que se fundamenta contextualmente desde el Modelo Educativo Digital Transmoderno (Medit) de la Universidad de Cundinamarca, Fusagasugá, Colombia, y que le apuesta a la Decolonización del saber, al desmontar el modelo enciclopédico por un modelo emergente del aprender a vivir juntos en paz; Decolonización del ser, en tanto centra su formación en el Ser y no en el tener (Muñoz, 2019); y Decolonización del poder, para deconstruir los modelos geopolíticos dominantes por una visión Translocal en la que todos aprendemos de todos.

Igualmente, se retoma la categoría de la hermenéutica diatópica (Sousa, 2008), para fortalecer la comprensión de la interculturalidad, en el cual se amplía el concepto de que ninguna cultura es superior por sí misma, por tanto, toda cultura es en algún sentido una versión de la incompletud de otras. Se requiere entonces el tener la disposición y proactividad de abrirse sin prejuicios a todas las culturas, con el fin de reconocer lo que tienen en común y lo que puede enriquecerla en reciprocidad. Es oportuno también incorporar la Altersofía (Ortiz; López, 2019, p. 89), como estrategia intercultural, en la que se pueda “reconocer y visibilizar el saber del otro colonizado y subalternizado, sus conocimientos situados (Sofías), emergiendo así la altersofía como una epistemología “otra”, una forma “otra” de conocer y amar”.

LA EVALUACIÓN TRANSMODERNA EMPODERADA EN EL CAMPO DE APRENDIZAJE CULTURAL BAGÜE

Los valores de la Evaluación Transmoderna aluden a generar actitudes a la construcción de subjetividades y una nueva

racionalidad transmoderna (Mora, 2020), que pueda empoderar los principios de la tolerancia, el respeto a la diversidad y el reconocimiento de la alteridad (Mora, 2019). Temas que no son nuevos en la historia de la humanidad, pues ya en los libros ancestrales, como el *Bhagavad Gita*, de la India; el *I Ching*, de la China (Sadlers, 2000); o bien, el *Popol Vuh*, en la cultura Quiché; o la filosofía *Náhuatl* (Portilla, 1956), ya estaban interiorizados culturalmente. Sin embargo, el cartesianismo deformó nuestra ancestralidad e impuso una racionalidad decolonial en la que la evaluación dejó de ser un acto para la admiración del otro y la mejora. En su defecto matematizó la vida cotidiana y buscó homogeneizar los saberes antes que comprender que la diversidad de saberes enriquecía el buen vivir. La racionalidad occidental minó esos saberes populares e impuso una mirada inquisidora que fue alimentando las tendencias curriculares con criterios positivistas, particularmente controladores heredados del mecanicismo, el conductismo y la inducción al control signado por el enfoque Tayloriano de la Organización Científica del Trabajo (Taylor), en la que el ser humano son “dos manos que trabajan” (Chiavenato, 2006).

En nuestro trabajo recuperamos para la evaluación transmoderna los saberes ancestrales inspirados en el Sumak Kawsay, para hacer de la evaluación un acto de creación de lo sublime, en convivencia con los saberes míticos; en donde se conjuga lo ideal, lo hermoso, lo bueno, la auto-realización y la antifragilidad (Taleb, 2012). El kawsay nos remite al retorno a la vida digna, del buen vivir en armonía y equilibrio con la naturaleza sujeto de derechos, pero también con los animales sujeto de derecho como no humanos, así como, la convivencia con el mundo de creencias en la que lo esotérico y la teúrgia tengan su espacio. Esta comprensión está apuntalada desde la comprensión Transmoderna (Dussel, 2016), en la cual se distancia del modelo hegemónico occidental, eurocéntrico, y aniquilador de las culturas regionales. Preciso en los saberes populares se encuentra la esencia y punto de partida de la construcción de una evaluación

transmoderna que retoma la raíz fundacional de la emergente construcción de una racionalidad alternativa, intercultural, resiliente, y más aún diríamos, revestida de la antifragilidad.

El modelo imperial con su visión eurocéntrica impuso como criterio únicamente válido la cultura universal, amparada en el concepto kantiano de una historia universal, que sirvió de correlato a la construcción de un modelo ideal de educación universal. Y, por ende, una evaluación igual y única para todas las culturas, medida con el instrumento de que lo no occidental debía exterminarse y abortarse. Fue así como terminamos siendo un remedo de occidente, y resultado de una cultura abortada.

En el contexto en el cual se genera la investigación, se busca presentar la recuperación de una evaluación transmoderna que valore y recupere la ancestralidad en el páramo de Sumpaz, el páramo más grande del mundo, en el departamento de Cundinamarca, Colombia. Esta arqueologización de subjetividades decoloniales se fundamenta en el reencuentro de los saberes ancestrales de la Ontología Regional Paramera, que convenimos en denominarla, Sumapaz-ontología (Mora, 2023). Es en este escenario que nuestra propuesta se entronca con el aporte del Campo de Aprendizaje Cultural Bagüe (Bonilla; Beltrán, 2023), desarrollado en la Universidad de Cundinamarca:

El Campo Cultural de Aprendizaje del Instituto de Posgrados de la Universidad de Cundinamarca, el cual es un espacio de intercambio de experiencias en los territorios de la mano con las propuestas formativas de los programas de posgrados y a la luz del Modelo Educativo Digital Transmoderno MEDIT, Modelo Educativo de la Universidad. Estas experiencias se enmarcan en un resultado de aprendizaje que evidencia la transformación de los participantes y que busca integrar prácticas socioculturales o agroecoturísticas a partir de inmersiones en campo y análisis de caso en las regiones de influencia de la Universidad de Cundinamarca (Bonilla; Beltrán, 2023).

Esta experiencia de campo se conecta con la propuesta de la Sumapaz-ontología (Mora, 2023), al integrar e interiorizar el

reconocimiento con de la Pachamama en el territorio del Sumapaz. Este escenario de la pachamama está personificada por Bagüe, la Madre Abuela, que es reverenciada en el cerro Quininí, escenario del trabajo de campo “Ecocienciando el territorio Cerro Quininí”, centro de la cosmovisión del reconocimiento de la Naturaleza como sujeto de derecho.

El CAC bagüe incorpora los andamios mentales de los secretos ancestrales del cerro Quininí, en el municipio Tibacuy, Cundinamarca. El proceso de formación de Evaluación en los valores emergentes en el Quininí, nos enseña una “Otra” inmersión del convivir con la Diosa Madre naturaleza (Mora, 2023), inspirada en el realismo mágico.

En este sentido, el maestro Gabriel García Márquez, en *Cien años de Soledad* (1967), logra emancipar una nueva construcción de las subjetividades decoloniales en la que la racionalidad eurocéntrica es puesta en entredicho. Y así recupera otros valores veritativos, que superan la tradicional nomenclatura binaria, de lo verdadero y falso. Es una nueva verdad sometida la que nos deja la idea de que las representaciones macondianas están más allá del principio de no contradicción aristotélico y las lógicas binarias. En el contexto latinoamericano y caribeño, no aplica esa relación de condición necesaria, porque en el realismo mágico se pueda dar el caso de que ocurra al mismo tiempo que A y no A, sin que dejen de ser válidas. Es la presencia de la cultura de la sensibilidad, de las estéticas decoloniales que se maceran a partir del sentimiento, que en términos de Leonardo Boff (1982), se fundan en el *Pathos*. Por eso somos más hijos del sentimiento que del frío racionalismo cartesiano.

La lógica de lo real maravilloso, opera en una lógica ancestral en la que lo inverosímil se torna real; lo que nos hace pensar que estamos en presencia de criterios valorativos que debe incorporar la evaluación transmoderna y que no están contenidos en la lógica de la evaluación occidental. Es así como los modelos heredados de la comprensión del tiempo abrahámico que pensaba que el futuro estaba solo adelante, terminan por ser simplistas frente a la

diversidad las culturas ancestrales, en donde el tiempo antropológico (Mora, 2006), no se mide por la linealidad, ni por universalidad, ni por el criterio excluyente de pensar que son modelos únicos de leer la existencia humana.

Es así como el modelo clásico del silogismo se fractura, pues la premisa de que Sócrates sea mortal, puede ser ambigua en la comprensión ancestral; pues pudiera ser, y al mismo tiempo inmortal. Por eso en algunas culturas ancestrales como los Yanomami, las cenizas del difunto son consumidas como alimento para que sea la esencia perpetuada en las siguientes generaciones. *En Cien años de Soledad*, se puede dar el caso de que a Remedios, la bella, se la llevaron al cielo, sin ser elegida como la virgen sagrada de la tradición católica. Y que Mauricio Babilonia, estaba destinado a convertirse en una mariposa amarilla; en esa recreación maravillosa que el “Gabo” nos regala para significar que somos una cadena que nos conecta con la naturaleza y los animales. Somos definitivamente mancondianos, en una lógica que para occidente suena a una lógica del absurdo, irreal. Pero, precisamente esa lógica es la que nos salva de la ecodepredación; si seguimos dependientes del antropocentrismo estaremos en la línea de la extinción junto a la cadena biológica.

Esta relación con la naturaleza tiene sus implicaciones en la Evaluación Transmoderna, pues en los contextos caribeños y latinoamericanos, no se pueden diseñar criterios unívocos y unilaterales que no respondan a los contextos mentales de los niños y niñas que profesan una comprensión del mundo diferente no solo con occidente, sino a veces enriquecida por una pluralidad de saberes regionales en las que se pueden juntar en una misma clase o escuela, varias visiones ancestrales. Es así como, en la Universidad de Magdalena, Santa Marta, Colombia, me encontré en una clase del doctorado a un estudiante de los Mamos, que son guías espirituales de los pueblos Arhuaco y Kogui de la cultura de la Sierra Nevada de Santa Marta, y fue una interesante experiencia, porque en vez de llevarle saberes occidentales, recibimos sus aportes ancestrales. También en ese mismo curso, pude encontrarme con otro estudiante

que se confiesa herederos del “hombre caimán.” Y, que reclama ser hijo de una ontología anfibia; es el caso, del trabajo empoderado por Habid Mejía (2023, p. 5), llevado como propuesta de investigación doctoral, en la que apunta:

En lo atinente a la cultura anfibia es imprescindible destacar lo que sobre ella expresa el entrañable maestro Orlando Fals Borda (1979) cuando señala que, la cultura anfibia se entraña una serie de manifestaciones de conductas y comportamientos de gran complejidad social, psicológica, aptitudinales y actitudinales donde desplegamos nuestra esencia arraigada las creencias, realidades y supersticiones de nuestra cosmovisión.

Este es el reto de la Evaluación Transmoderna, pues no se trata de imponer, ni negar, ni siquiera inducir otros saberes alternativos, so pena de cometer el tradicional proceso de aculturación. La paradoja es que mientras nos encontramos con esta riqueza intercultural, desde las propuestas de las políticas de Estado todavía hay quienes pretenden unilateralmente imponer la obediencia a la hegemonía de los cánones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Los cuales tienen impactos negativos, aguas abajo en la escolaridad colombiana. De hecho, las pruebas estandarizadas, que pueden ser validadas para la cultura anglosajona, no fueron igualmente validadas para la gran diversidad contextual colombiana, que puede decantarse en más de 69 lenguas ancestrales, con sus correspondientes culturas.

La nueva domesticación del pensamiento y las pretensiones de homogeneización colonialista entran por las pruebas PISA, pues se pretende medir con el mismo vernier las lógicas divergentes en el contexto colombiano. Las PISA son pruebas del Ministerio de Educación para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés): “evalúa el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años a través de tres pruebas principales: lectura, matemáticas y ciencias. La OCDE aplica este examen estandarizado cada tres años, desde el año 2000,

y en cada una de las aplicaciones profundiza en una de las tres áreas mencionadas (ICFES, 2016).” (Ministerio de Educación de Colombia, 2023). Es necesario que emerja una evaluación alternativa en la que se incorporen los criterios transmodernos, en la que no se busque homogenizar ni universalizar la educación en las comunidades regionales, y se pueda respetar la racionalidad ancestral, afrodescendiente, rom, entre otras. Porque ese criterio ha demostrado ser incompleto y determinístico.

En ese sentido, Michel Foucault, en su obra *Nietzsche, la genealogía y la historia* (1971), nos aclara que no hay un ideal universal de la educación, y que tampoco hay una única comprensión del tiempo, y menos, una cultura única. Lo que es verdad para un estudiante de origen ancestral U’wa en Boyacá (Colombia), no es lo mismo, para un Mamo en la Sierra Nevada de Santa Marta (Colombia); o bien, lo que es el fin (teleología) de la vida, para un heredero del “hombre caimán”, en la cultura anfibia (Mejía, 2023), pudiera ser diferente para un heredero del Sumapaz en su visión de la herencia ancestral Panche (Ortega; Martínez, 2020).

Estas muestras que presentamos son solo referentes de una investigación en proceso pero que nos remiten a la necesidad de pensar Otra evaluación, que sea consistente y que respete las culturas regionales. Pretender mostrar que solo hay un ideal universal de la educación ha sido el gran error. Es un error imponer un solo criterio de evaluación en el currículum, pues cada pueblo recrea sus imaginarios sociales y tiene sus propias representaciones. No se trata, por otra parte, de negar la posibilidad de integrar una mirada intercultural, y en ese sentido, alertamos que sería simplista apostar por las culturas únicas; en este punto no caben ni los universalismos radicales ni los nacionalismos y regionalismos xenófobos.

En este estudio, si bien se deben retomar las experiencias de las tendencias curriculares de occidente, también son necesarias las generadas por las herencias ancestrales; en eso consiste la propuesta de una Evaluación Transmoderna. Esta pluridiversidad en la que caben los enfoques diversos. Cada vez está más definido

que educar no consiste en atiborrarse de datos o de información, no se trata de saturar las tesis doctorales con indicadores booleanos que en poco o nada, conectan a los estudiantes con sus contextos.

Los transmodernos quiebran la Razón Ilustrada, en tanto que la organización de la vida no está sujeta irremediabilmente al eurocentrismo; son un Anti-Edipo, en el sentido que Deleuze denomina la superación “distintiva entre el hombre y la naturaleza [...] ya no existe la distinción hombre-naturaleza. La esencia humana de la naturaleza y la esencia natural del hombre se identifican en la naturaleza [...]” (Deleuze; Guattari, 1985). Porque la lógica lineal no puede ser determinada por la geopolítica, es necesaria una deconstrucción de la colonización del poder, del saber y del ser. Los límites geográficos son construcciones arbitrarias que violentan las mentalidades, los imaginarios sociales y las raíces fundadoras ancestrales se conectan con 8000 años de historia de los pueblos Muisca. La determinación de los Estados nacionales, un invento de la Modernidad fracturó las raíces fundacionales de poblaciones milenarias. Por eso razón nos preguntamos ¿Qué son 200 años de historia nacional, frente a los 8000 años de las raíces ancestrales de los Muisca?

La evaluación transmoderna no solo impacta los imaginarios sociales, sino que recuperan los engramas cognitivos de la diversidad en los derechos humanos emergentes, teniendo como referencia la *Carta de Escazú* (2022). Esta comprensión, incluso ha sido abordada para evidenciar el agotamiento del modelo en occidente. En ese caso, Han Byung Chul ha señalado que la sociedad actual, es una sociedad del Cansancio (2012), que comienza cuando el hombre de la modernidad tardía es reducido a un Prometeo cansado, un ser agotado que se consume a sí mismo, es una víctima y un verdugo a la vez; enajenado por la producción infinita, termina siendo una víctima, inmersa en un suicidio sistemático en la que la condena es la autoexplotación.

Por tanto, la evaluación transmoderna construye una mirada contrahegemónica, decolonial, anti-establishment, para la cual hemos arriesgado los conceptos de *Pedagogía Apofática* (Mora, 2020),

y *Pedagogía Transmoderna* (Mora, 2021), en la que se revisa el modelo de crecimiento indefinido de occidente. Son imaginarios que se rencuentran con las tradiciones ancestrales que vivían en equilibrio de la naturaleza, en donde no se desperdiciaba nada, la ancestralidad nos heredó una cultura biocéntrica que hemos perdido y que nos resta recuperar.

Nuestras sociedades ancestrales fueron modelos del reciclaje, de convivencia amigable con la naturaleza, del trato cuidadoso con la Pachamama. El tiempo lineal del currículum de la modernidad que busca homogeneizar y alinear los pueblos en función de un universal anglosajón eurocéntrico es un error que debemos evidenciar, y que es inducido a través de la estandarización en la producción de conocimientos, según los criterios de indización de las llamadas revistas top.

El espíritu del currículum transmoderno recupera la mentalidad mágico-religiosa de las culturas ancestrales, y que ha sobre vivido en parte, en la llamada medicina tradicional. Cada cultura tiene un tiempo antropológico (Mora, 2006). La temporalidad es la forma como las culturas organizaban el tiempo en su encuentro con los imaginarios ancestrales, con los criterios más apegados a las cosmogonías. Los antepasados leían las constelaciones para para observar el momento oportuno de la siembra y la tala, pero también el momento de la vida o la muerte. Lo propio debería acontecer para el ejercicio del acto pedagógico. Porque la temporalidad no es uniforme en todas las culturas, como nos impuso la modernidad. La teúrgia que fue eliminada al decretar La muerte de la metafísica y sabiduría popular deben regresar al contexto educativo; por eso en la posmodernidad regresan los brujos pero también regresa Dios (Naisbit; Aburdene, 2000).

Hay tiempos para aprender y tiempos para desaprender, lo cual desmonta el ideal de la uniformidad y unicidad del saber universal. Con las imagerías ancestrales se enseñaba que hasta el agua podría ser sembrada, o bien, que en creciente no se castran los animales, y que la siembra es en menguante; o, que los rezos de los

curanderos son más efectivos si se hacen con magia blanca (Lámbarri; Flores; Berenzon, 2012).

La evaluación transmoderna le apuesta a una dimensión teleológica antifinalística, en la cual no hay un solo camino para llegar a la meta; por eso, proponemos en la Evaluación Transmoderna la desaceleración de los modelos occidentales. Es una nueva racionalidad que construye subjetividades a un ritmo diferente, se nutre de la naturaleza, imitando el caminar de tortuga, incluso hay una propuesta de la Pedagogía del Caracol (Zavalloni, 2011); efectivamente, podríamos estar en una nueva mirada de las pedagogías que alimentan el currículum y que nos alertan de la inminente necesidad de hacer una reingeniería de la evaluación.

En nuestro caso, el tema de la evaluación transmoderna la incorporamos en la misma tradición del currículum machadiano (en alusión al poeta Antonio Machado 1875- 1939) que propone Caminante no hay camino:

Caminante, son tus huellas el camino y nada más; Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar (Machado, 1912)

Machado nos recuerda que la vida es un camino que no está marcado y, que no necesariamente estamos irremediamente condenados a repetir la huella trashumante, que cada ser humano debe construir su camino, haciendo renaceres con los pasos de nuestra existencia, marcamos los pasos y el destino que tomará nuestra vida. Contrario a un pensamiento determinista, Machado nos invita a innovar. La meta la ponemos nosotros mismos. Ese camino que se hace al andar, es aquel que busca incorporar las miradas interculturales, y no simplemente reproducir las lógicas lineales; es un poco aquello que plantea Elliot Eisner (1987); en donde son indispensables las representaciones para la construcción del currículum: “La creación de una forma de representación no sólo sirve como un medio para transmitir a otros las concepciones

que sostiene el individuo, sino que también proporciona a ese individuo una información sobre los resultados” (Eisner, 1987).

Eisner, lo retomamos en Mora (2008), para apuntalar que: “El Currículum para que pueda tener un nivel de predecibilidad y aplicabilidad debe tener en cuenta las Formas de Representación de una comunidad educativa y de una sociedad, pues son ‘dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado’ (Eisner, 1987, p. 84). “[...] Hoy por hoy, el docente debe ser un actor y productor de ideología; por eso no está irremediabilmente sometido a ser reproductor del currículo [...]” (Mora, 2008). El currículum oficial es un referente que debe ser contextualizado por los contextos interculturales, incluso, cada clase se convierte en un escenario en donde nacen y construyen representaciones que yacen en el currículum oculto, y son una oportunidad para retomar los andamios mentales que anidan en la cultura de resistencia ancestral, afro, rom, y las tendencias del nuevo constitucionalismo latinoamericano.

Por tanto, implica resignificar no sólo el diseño curricular sino el compromiso social y la misma comprensión del mundo, pues desde la transmodernidad, el tema tiene efectos de rizoma; “es una Pedagogía que enseña al revés, desacelerando, repedagogizando la vida cotidiana, enseñando el desconsumo; es anti-establishment.” (Mora, 2021). Es un currículum transmoderno rizomático, atravesado por el aprendizaje rizomático que: “admite la complejidad de la experiencia humana, la proximidad de las personas, el proceso de aprendizaje más puro que se puede tener. En esto, no es tanto la teoría del aprendizaje sino que es una metáfora inteligente y precisa que describe el aprendizaje como que no tiene ni principio ni tampoco fin. Se postura que los alumnos tienen necesidades diversas y diferentes y que se deben tener en cuenta para satisfacerlas sin importar lo noble o difícil que suene esto.” En ese sentido, el Currículum Transmoderno Rizomático se propone desacelerar los ritmos de los modelos educativos signados por la competencia, la descalificación del más débil, y sobre todo,

por la aplicación sistemática de la dialéctica de negación por ser diferente, aquel que sataniza al otro por ser diferente.

En conclusión, enfatizando en el contexto colombiano y latinoamericano, queremos resignificar los andamios mentales para una evaluación transmoderna, rizomática, decolonial, y signada por una ontología regional a fin de recuperar los valores ancestrales que propician comportamientos de la convivencia, como es el caso de la MINGA (Mora; Correa, 2020); que se consolida como forma de solidaridad sin estar mediada por intereses crematísticos.

Los modelos eurocéntricos en la producción de conocimientos (Mora, 2023), han sido sembrados para los saberes colonialistas, habitan entre nosotros, y han negado estas formas de resiliencia social. Generando la reproducción de la dominación. Tipificada en el inconsciente colectivo por el complejo de bastardía o inferioridad empleado por primera vez por el filósofo mexicano Leopoldo ZEA en su obra *América Latina: largo viaje hacia sí misma* (1977), hace referencia a la identidad latinoamericana, identidad que se mira en el espejo de su mezcla y no logra asimilarse como lo que es: una mezcla de culturas, europea, indígena y africana.

Es esa forma de hacernos sentir vergüenza por las formas de organización alternativas “Los pueblos indígenas son particularmente vulnerables ante los efectos del desplazamiento, puesto que su cultura es especialmente dependiente de la tierra.” (Mora; Barrera; Correa, 2021). Ellos, están apegados a la tierra, al lugar donde enterraron sus difuntos, territorios que sólo les fue reconocidos con la Constitución de 1991, en el caso de Colombia.

La evaluación transmoderna, decolonial y rizomática debe empoderar los metadisursos de la paz y la tolerancia, pero también debe superar la violencia estructural inmersas en las patologías sociales, especialmente el conflicto armado, el desplazamiento, la trata de personas, el tráfico de órganos, la infiltración de sus comunidades por clanes que desvían el uso ancestral de sus plantaciones. La criminalización de las comunidades es otra práctica que se remonta a modelos educativos instaurados desde la década

del sesenta con la doctrina de Alianza para el Progreso, en donde progreso significaba parecerse a los países de la Triada (Kenichi, 1992). De allí la necesidad de que los Imaginarios Sociales recuperen la construcción de subjetividades decoloniales, porque esa resistencia tiene más de 500 años, pero nos ha faltado incluir en los diseños curriculares la Decolonización del Saber.

REFERENCIAS

- BOFF, L. **Ternura y vigor. Sal Terrae**. [S.l.]: [s.n.], 1982.
- BONILLA REAL, J. F.; BELTRAN SIERRA, Y. Campo cultural de aprendizaje Bagüe. Biopedagogía del territorio. Una mirada reflexiva al territorio personal. **Heurística: revista digital de historia de la educación**, n. Extra 24, 2023.
- BYUNG-CHUL, H. **La sociedad del cansancio**. Barcelona: Herder, 2012.
- CALÓ. Disponivel em: <https://dem.colmex.mx/Ver/cal%C3%B3>.
- COLOMBIA. **Ministerio de Educación. PISA**, 2023. Disponivel em: <<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/PISA/Generalidades/363487:Que-es-la-prueba-PISA>>. Acceso em: Agosto 2023.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **El Anti-Edipo** (Capitalismo y esquizofrenia). Barcelona: Paidós, 1985, p. 13-14.
- EISNER, E. **Procesos cognitivos y currículum**. Barcelona: [s.n.], 1987. 97 p.
- GARCÍA V., M.; ESPINOSA R., J. R. **El derecho al Estado. Los efectos legales del apartheid institucional en Colombia**. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia, 2013.
- GARCÍA, M.; QUIROZ, L. Apartheid educativo: educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. **Revista de Economía**, 2011.
- LAMBARRI *et al.* Curanderos, malestar y daños: una interpretación social. **Salud Ment** vol.35 no.2 México mar./abr. 2012. <https://www>.

scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-3325201200200005/

LARA, L. F. Disponível em: <<https://colnal.mx/integrantes/luis-fernando-lara/>>

MACHADO, A. **Caminante no hay camino**. Disponível em: <<https://www.espoesia.com/poesia/antonio-machado/caminante-no-hay-camino-antonio-machado/>>. Acesso em: Jun. 2023.

MEJIA P., H. **Entramado Altersófico del Potencial de aprendizaje del ser humano, desde la visión cosmogónica de la cultura anfibia, a partir de nuestras raíces afectivas decoloniales**. Suficiencia Investigadora. Doctorado en Cs de la Educación. Universidad de Magdalena, 2023.

MORA-GARCIA, J. P. Aproximación a las pedagogías alternativas: de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo. **Revista Historia de la Educación Colombiana**, v. 22, p. 39-66, 2019. Disponível em: <<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/4622>>.

MORA-GARCÍA, J. P. Claves para construir y deconstruir un artículo científico. **En el Cade UPTC**, Tunja, Rudecolombia. 19 de abril. [S.l.]. 2023.

MORA-GARCÍA, J. P. Deconstrucción de los imaginarios sociales en el giro transmoderno. **En el Cade UPTC**. Tunja. Rudecolombia. [S.l.]. 2023.

MORA-GARCÍA, J. P. La construcción de nuevas subjetividades en las maestras/os venezolanos, siglo XIX: Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Jesús Manuel, Jáuregui y Beatriz Camargo. **Revista Trayectorias Humanas Trascontinentales TraHs**, París (Francia), v. 8, p. 10-30, 2020. Disponível em: <<https://www.unilim.fr/trahs/3026>>.

MORA-GARCÍA, J. P. La pedagogía apofática, una nueva pedagogía de la desaceleración ante el Covid-19. **Educere: Revista Venezolana de Educación**, n. 80, p. 235-50, 2021.

MORA-GARCÍA, J. P. La pedagogía en tiempos de pandemia de COVID-19: emergencia de la pedagogía transmoderna. **Revista Historia de La Educación Colombiana**, n. 25, 2020. Disponível em:

<Recuperado a partir de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/6435>>.

MORA-GARCÍA, J. P. **Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del giro transmoderno**. Fusagasugá: Sello editorial Universidad de Cundinamarca, 2023.

MORA-GARCÍA, J. P. Universidad, Currículum y Posmodernidad Crítica. **ULA-Hedure**, Mérida, p. 49, 2008.

MORA-GARCÍA, J. P.; BARRERA M., C. H.; CORREA A., J. Comunidades Indígenas en Colombia. Para una comprensión en la historia constitucional. Caso. Constitución de 1991. **Revista Inclusiones**, v. 8, n. Especial, p. 470-487, 2021. ISSN: 0719-4706.

MORA-GARCÍA, J. P.; CORREA A., J. D. C. La Minga como imaginario social. Una mirada a la pedagogía de resiliencia indígena en Colombia. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Tunja, v. 22, p. 140-160, 2020. ISSN: 0122-7238.

MORA-GARCÍA, J. P.; HERNÁNDEZ A., I. Repedagogización social del apartheid contra los líderes/lideresas sociales en Colombia. **Revista Venezolana de Educación**, n. 85, p. 989-1009, 2022. ISSN-e 1316-4910.

OHMAE, K. **El poder de la Tríada**. [S.l.]: McGraw Hill, 1992.

ORTEGA B., M.F. & MARTÍNEZ, C., K.E. **Identidad cultural Panche**: Mirada reflexiva a su legado desde el enfoque educativo. Macro Proyecto de investigación: Resignificando las huellas de la cultura Panche. Fusagasugá: Facultad de Educación de la Universidad de Cundinamarca, 2020.

ORTIZ OCAÑA. Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar. **Revista Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 24, n. 85, p. 89-116, 2019.

PORTILLA, M. L. **La filosofía Náhuatl, estudiada en sus fuentes**. Universidad Nacional Autónoma de México, 2006. https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/PyF_pueblos_originarios/Filosofia_nahuatl-Miguel_Portilla.pdf.

ROZO GAUTA, J. **José. Espacio y tiempo entre los Muiscas**. Tunja: Búho editores, 2004.

SADLERS, W. **I Ching de la Administración. Un Estudio Ancestral para Los Gerentes de la Nueva Era.** Castillo, Monterrey Nuevo León. 2000.

SAMPAIO, R. A.; ESTUPIÑÁN-ACHURY, L.; BALMANT, E. (org.). **Constitucionalismo en clave descolonial.** Bogotá. [S.l.]: Universidad Libre, 2022.

SÁNCHEZ-SERRANO, S. La Pedagogía del Caracol. Una rebelión a favor de la lentitud. **Revista Española de Pedagogía**, n. 79, p. 305-320, 2021. Disponible em: <<https://revistadepedagogia.org>>.

SANTOS, S. de Boaventura. **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social**, 2006. Buenos Aires: CLACSO 1-101. Disponible em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>.

ZEA, L. **América Latina: largo viaje hacia sí misma.** [S.l.]: [s.n.], 1977. Disponible em: <<https://hoy.com.do/el-complejo-de-bastardia-una-aproximacion-a-la-identidad-dominicana/>>

O CAPITAL FINANCEIRO E O NEOLIBERALISMO: UM NOVO MARCO NA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Matheus de Oliveira (UNILA)
Juliana Fatima Serraglio Pasini (UFRGS)

INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado da elaboração do trabalho de conclusão de curso em História Licenciatura, pela Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), o qual busca analisar as causas da expansão das Instituições de Ensino Superior (IES), ao longo das décadas de 1990 e 2010. Possuindo em formas gerais, o objetivo de compreender as dinâmicas e causas responsáveis dessa expansão, tendo em seu objetivo específico, entender o papel do Estado nesse processo. Em grande medida, motivado pela importância dos arranjos da reformulação institucional da educação superior no Brasil, que foi ancorada por transferências dos fundos públicos às instituições privadas e suas mantenedoras, por meio de programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criado em 1999 e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), inaugurado no ano de 2004.

Como marco metodológico deste trabalho, tomamos a análise documental como uma das possibilidades de investigação. Aqui, entende-se “documento” como materiais escritos ou iconográficos produzidos por sujeitos que viveram no momento estudado (fonte primária) ou ainda, que foram coletados por sujeitos que não se encontravam durante certo tempo, mas que fizeram o esforço de coleta de dados, posteriormente (fonte secundária), (Godoy *apud* Junior *et al.*, 2021). Entende-se também, que ao fazer a análise, é

imperativo levar em conta, além da escolha do documento em si, o contexto, a utilização e a função do documento, já que todos são fundamentais para compreender os processos ocorridos durante a produção dele (Flick *apud* Junior *et al.*, 2021).

Essa escolha documental está diretamente atrelada à escolha e delimitação do problema a ser estudado e faz parte da pesquisa, como um apoio teórico para uma hipótese e/ou para os objetivos do trabalho (Kripka; Scheller; Bonotto *apud* Junior *et al.*, 2021). Em paralelo a isso, utilizamos da análise bibliográfica de documentos, seguindo a definição de Godoy (1995), estudando também fontes secundárias como direcionamento teórico para a análise documental. Deve-se perceber que foi estabelecido um método de análise de dados estatísticos descritivo (Silvestre, 2007), em que os dados são recolhidos a partir dos documentos, neste caso, as fontes primárias.

Portanto, em primeiro momento, carece realizar uma contextualização histórica, partindo do marco da disputa entre capital e trabalho (Antunes, 2009), entendendo alguns elementos como a crise do *Welfare State* e a diminuição do acúmulo de capital, como expressão fenomênica da crise estrutural do capitalismo. Em tal cenário, surge um conjunto de ideias que, juntamente com um novo padrão de acumulação, reconfiguram os termos da relação capital e trabalho. O neoliberalismo, como é intitulado tal movimento, carece ser compreendido dentro de suas múltiplas determinações.

De forma paralela, também é necessário captar o movimento da mundialização do capital (Chesnais, 2001), na sua esfera financeira, sendo a manifestação material dos ideários neoliberais e de sua relação como os organismos multilaterais, em específico o Banco Mundial, que orientou, direcionou e transformou os sistemas educacionais dos países “em desenvolvimento”¹.

¹ Tal forma de classificação é utilizada por organismos internacionais para descrever o padrão de vida de um país, neste caso o exemplificado é o do Banco Mundial, que utiliza da noção de “em desenvolvimento” para todos aqueles países com uma renda média ou baixa.

É perante esse contexto que as mudanças econômicas e institucionais da educação advêm, de como os anos 1990 são marcados como período de adequações institucionais para o florescimento, na década seguinte, de um novo *ethos* educacional cujas transformações não demonstram nenhum sinal de desaceleração, por isso, se torna imprescindível perceber a profundidade desses acontecimentos e quais foram seus desdobramentos.

A ASCENSÃO DO CAPITAL FINANCEIRO E A HEGEMONIA DO PENSAMENTO NEOLIBERAL

Condicionantes históricas da formação do neoliberalismo

Para qualquer definição coerente sobre o neoliberalismo, primeiro é necessário fazer uma digressão histórica ao período entre o pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a década de 1970. Nos países da centralidade do capitalismo o padrão de acumulação e reprodução da vida material se caracterizava, como um modelo industrial que era centralizado pela produção e o consumo de massas, acentuando a divisão do trabalho, este não qualificado, que contava com o uso amplo da mecanização. Isto é, uma fragmentação das tarefas do trabalho, reduzindo-o ao conjunto repetitivo de atividades, das quais somados resultam no trabalho coletivo. Encontrando seu dinamismo produtivo na massificação do padrão operário-massa e em avanços tecnológicos que ampliaram essa padronização.

Tal padrão, denominado fordista², reproduzia um arranjo social que relegou ao Estado, o papel de regulador da disputa entre capital e trabalho, forjando uma sociabilidade baseada no compromisso do Estado em garantir segurança social e ganho social para a classe

² O nome advém de Henry Ford, fundador da empresa *Ford Motor Company*, que desenvolveu uma dinâmica produtiva baseada na produção em massa, se tornando o modelo produtivo dominante na primeira metade do século XX.

trabalhadora, como medida apaziguadora dessas tensões. Tal arranjo, conhecido como *Welfare State*, ou Estado de bem-estar social, foi reflexo da centralidade do operário-massa nas economias de escala humanas, e por sua vez, o elemento contraditório que gerou o seu esgotamento (Antunes, 2009; Barom, 2018).

É na década de 1970 que os países centrais do capitalismo começaram a mostrar sinais de desaceleração de suas economias e do esgotamento do padrão de acumulação fordista, podendo ser apontado três elementos centrais. O primeiro foi resultado da queda de produtividade do capital, por conta das lutas sociais que ampliaram o preço da força de trabalho nas potências centrais, ampliando a queda tendencial da taxa de lucro (Antunes, 2009). Essa diminuição da acumulação de capital, por sua vez, gerou um decréscimo na produção e nas taxas de investimento, que pressionaram de forma negativa o aumento dos salários e ampliaram as taxas de desemprego (Brenner, 1999). Tendo na ruptura dessa relação salarial a gestação do segundo elemento, a crise do *Welfare State*, que se acentuou por uma contradição interna, dado pela incapacidade do Estado, dentro do molde fordista, em acentuar o desemprego estrutural que levou a uma crise inflacionária, visto que não houve a capacidade de realização do capital, ou seja: a diminuição do consumo em relação à produção.

Isso, somado ao impacto que seria gerado no sistema de seguridade social, agravou a situação fiscal, visto que, já existia uma necessidade de transferência de parte da riqueza pública ao setor privado, em razão do estancamento econômico (Antunes, 2009). O terceiro elemento se deu no surgimento de novas tendências que se apresentaram frente ao esgotamento do padrão de acumulação fordista. Uma delas se deu na esfera financeira, que apresentava crescente autonomia, já que mostrava sinais de alcançar um aumento nas taxas de lucro, dado que se iniciava uma internacionalização da produção. Outra tendência, decorrente dessa internacionalização e da disputa intercapitalista, era a formação de outros padrões de acumulação e de dominação de

classe que mostravam caminhos de mitigação da crise estrutural do capitalismo (Brenner, 1999).

Mudança no Padrão de Acumulação e a Mundialização

Os novos arranjos que sinalizavam essa reestruturação surgem na transferência de setores produtivos importantes para além das fronteiras nacionais, como forma de recompor as taxas de produtividade. É a partir desse movimento de internacionalização do capital que ocorre a recomposição do capital a partir de outros termos, o da mundialização do capital financeiro. Esse novo padrão de acumulação que, assim dito por Chesnais (2001), citando Marx (2017), a finança tem como dinâmica o valor que valoriza o próprio valor, ou seja, dinheiro que produz dinheiro, sem nenhum processo produtivo que faça intermédio entre essas duas partes. Os juros e os dividendos são os elos que geram essa valorização. É um sistema que procura a maior mobilidade do capital, a lógica do capital portador de juros necessita da expansão de sua base de acumulação, procurando a maior rentabilidade e se movendo sem nenhum ônus sobre os investimentos - uma procura insaciável pela liquidez.

Com base nessa máxima da internacionalização se constitui a mundialização do capital. Nesse sentido, surgem diferentes arranjos de organização do trabalho, entre eles o padrão de acumulação flexível japonês³, que dotava de uma maior racionalização do trabalho, requerendo um trabalhador mais qualificado, disciplinado e multifuncional, que respondia com êxito à introdução das tecnologias da informação no processo produtivo. A recomposição da produtividade do trabalho ocorre na intensificação da forma e do tempo do trabalho com o advento desse trabalhador polivalente (Antunes, 2009).

³ Conhecido também como toyotismo, é um modelo industrial que se baseia na maior eficiência produtiva, com uma produção ancorada na demanda e na polivalência do operariado.

A potencialidade vista pela mobilidade do capital financeiro e o desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho, encontraram no deslocamento de setores produtivos aos países periféricos, a solução de recompor a rentabilidade do capital e superar as limitações do *Welfare State*. Podendo ser averiguado no aumento de multinacionais, durante os anos 1980, da busca nos países periféricos de custos reduzidos da força de trabalho, mercados consumidores e matérias primas (Baron, 2018; Brenner, 1999). É nesse cenário que o capital internacional começou a influenciar o espaço político desses países, procurando reduzir os entraves da mobilidade desse capital financeiro

O neoliberalismo e as suas definições

O neoliberalismo como um movimento político-ideológico, surge de forma reativa às políticas econômicas adotadas no *Welfare State*, do pacto social entre capital e trabalho e da regulação das relações de mercado. Esses foram objeto de crítica dos principais intérpretes do pensamento neoliberal, como Friedrich Hayek⁴, na sua obra *O caminho da Servidão* (1944) e Milton Friedman⁵, em *Capitalismo e Liberdade* (1962), que em linhas gerais, alegavam sobre os perigos da limitação das estruturas de mercado por parte do Estado, alertando sobre as consequências da restrição das liberdades econômica e política. O modelo de controle societal promovido pelo *Welfare State*, através desse “novo igualitarismo”, retirava o ímpeto concorrencial que era responsável pela

⁴ Nascido no então Império Austro-Hungáreo em 1899, foi um importante economista e filósofo, sendo um dos principais representantes da escola de pensamento econômico austríaca, a qual retoma o liberalismo clássico e o reconfigura para o século XX.

⁵ Economista estadunidense, nascido em 1912 na cidade de Nova York, foi marcado por liderar a escola de pensamento econômica de Chicago, a qual também reivindicava a reapropriação do liberalismo clássico, afirmando a centralidade dos mecanismos de mercado como reguladores da sociedade.

prosperidade de todos. Até nesse sentido, alegavam a importância da desigualdade, como reflexo de uma sociedade positiva.

Tais proposições não ganharam fôlego durante a 'Era de Ouro' do capitalismo, das décadas de 1950 e 1960, porém, é a partir do estancamento econômico que eclodiu nos anos 1970 que isso se inverte. As afirmações do pensamento neoliberal sobre as causas da crise econômica, do aumento do custo da produção industrial e do gasto público em questões sociais que deflagraram processos inflacionários ao reduzir os níveis de lucros empresariais, teve nos sindicatos e movimentos operários os seus principais perpetradores, em razão da constante reivindicação por aumentos salariais e o aumento do gasto social por parte do Estado, que começaram a ganhar notoriedade frente a proposição de rearranjar os termos entre capital e trabalho, uma vez que, esses termos já vinham se deteriorando (Anderson, 1995).

É aqui que se apresenta outra dimensão do Neoliberalismo, de formato econômico, que ganhou palco na década de 1970, quando teve as condições de se apresentar como uma alternativa concreta ao keynesianismo⁶. O crescimento da esfera financeira e a ascensão do padrão de acumulação flexível japonês sinalizaram a necessidade de um novo arranjo institucional que amarrasse a disputa capital e trabalho aos moldes dessas novas tendências, de um Estado que fosse forte na estabilização dos fluxos monetários, que para atingir tais objetivos seria necessário um grande controle orçamentário, alvejando principalmente os setores de maior gasto público e de maior intervenção estatal. A reestruturação do Estado se tornava um imperativo:

⁶ Doutrina econômica formulada pelo economista britânico John M. Keynes, tendo na obra *A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda* (1936), a fundamentação basilar do seu pensamento, que em contraposição à visão liberal neoclássica, dá ao Estado um papel central no desenvolvimento e controle da economia. Utilizando da noção dos ciclos econômicos não serem autorreguláveis, necessitando da intervenção de um ente externo, neste caso o Estado.

A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa 'natural' de desemprego, [...] reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. [...] reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas (Anderson, 1995, p. 2).

Tal reformulação ganha concretude ao longo das décadas de 1970 e 1980, a experiência mais significativa, a primeira na centralidade do capitalismo e ilustrativa do modelo neoliberal, foi na Inglaterra com a ascensão de Margaret Thatcher ao cargo de primeira ministra no ano de 1979. Um regime político marcado por grandes transformações que alinhou a Inglaterra para a nova divisão internacional do trabalho, ou seja, a destruição do compromisso do Estado na disputa entre capital e trabalho. Agindo para reduzir o impacto do setor produtivo estatal, através da privatização das empresas estatais e expansão do setor de serviço privado, em mesmo sentido restringiu a emissão monetária, ampliando as taxas de juros e retirando o controle sobre os fluxos financeiros. A soma desses fatores acarretou em uma enorme massa de desempregados e, com o processo de dissolução do Estado regulador, foi preciso desenvolver legislações que desregulamentam as condições de trabalho, flexibilizando os direitos sociais e criando um conjunto de normativas que constroem as ações sindicais (Antunes, 2009; Anderson, 1995).

Apesar do desmanche do tecido social, o neoliberalismo na Inglaterra atingiu seus objetivos iniciais, como o controle da inflação e aumentos das taxas de lucro empresariais, consequência direta do aumento do desemprego. Todavia, não teve sucesso em atingir seu resultado final, o aumento das taxas de desenvolvimento econômico, em razão do impacto da abertura irrestrita dos fluxos financeiros que geraram uma inversão de prioridades, a dimensão especulativa se tornou mais interessante que a produtiva. Outro elemento é a carga que a desestruturação da vida social gerou ao Estado inglês, ampliando e não diminuindo, o gasto social, demonstrando que, apesar dos ataques ao *Welfare State*, ele não teve uma grande redução

(Anderson, 1995). Com esses resultados econômicos não otimistas, os ideólogos neoliberais continuavam a replicar que as causas desse fracasso eram pelo "inchaço" do Estado. Portanto, o neoliberalismo só há de florir nas ruínas do *Welfare State* - o Mercado tornando-se regulador da relação capital e trabalho, relegando ao Estado a função de observador.

Neoliberalismo na América Latina

O neoliberalismo como modelo econômico ganhou maior relevância no governo de Thatcher, na Inglaterra, porém é no Chile que ocorre a sua primeira experiência concreta, com a tomada do poder pelo ditador Augusto Pinochet (1973), sendo replicada posteriormente em terras britânicas. Nesse primeiro momento o neoliberalismo surge com traços antagônicos ao socialismo, representado pelo então presidente chileno Salvador Allende (1971-1973), atrelado a uma política econômica que teve como principal meta conter a hiperinflação, seguindo uma cartilha parecida de aumento de desemprego, fruto da desregulamentação do trabalho, repressão dos movimentos operários e privatização dos bens públicos (Anderson, 1995). Porém, diferente dos países centrais do capitalismo, não existia um sistema de seguridade social robusto como o do *Welfare State*, deflagrando um desarranjo do tecido social muito mais intenso do que o experienciado na Inglaterra.

Entretanto, é na virada da década de 1990, que o neoliberalismo ganha dimensão continental na América Latina, com a subida ao poder de diversos presidentes que assumiram políticas econômicas neoliberais, como: Salinas (1988), no México; Menem (1989), na Argentina; Pérez (1989), na Venezuela; Fujimori (1990), no Peru; e Collor (1990), no Brasil (Anderson, 1995). Apesar das mudanças presidenciais, em quase todos os casos, foram mantidas as agendas neoliberais até os anos 2000 e seguintes. Uma exceção, foi o caso venezuelano.

O resultado não foi muito diferente do constatado na experiência inglesa, assim como aponta Baron (2018), parafraseando Freitas

(2003), o caso latino-americano foi marcado por um aumento da desigualdade social, favelização das cidades, restrição dos direitos trabalhistas e do aumento do investimento e consumo de bens internacionais em detrimento dos nacionais. Mesmo que parecida a dinâmica de fratura do tecido social, existiu um elemento que agravava esse panorama: o da mundialização do capital financeiro que corroeu as capacidades produtivas dos países periféricos, esse avanço da competição intercapitalista, com o avançar da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico, tinha por tendência desmontar e desestruturar essas capacidades, intensificando o grau de subordinação desses países (Antunes, 2009).

O modelo neoliberal é marcado por uma intensificação das desigualdades sociais e da doutrina do controle orçamentário como forma de aumentar as taxas de lucro empresarial, no caso latino-americano, parte desse montante vai para os fluxos de capital internacional. Porém, apesar de resultados econômicos débeis, o neoliberalismo mostra grande resistência no campo político e ideológico como modelo de dominação de classe, de tal sorte que, constituiu-se como a forma dominante na disputa entre capital e trabalho, não tendo no horizonte próximo, nenhuma perspectiva concreta que consiga impedir o seu avanço.

AS DETERMINAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA O ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES “EM DESENVOLVIMENTO”, E SUAS INSERÇÕES NO BRASIL (1990-2010)

Os organismos multilaterais agem como alavanca para esse modelo econômico e político-ideológico. Um deles é o Banco Mundial, fundado em 1944 na Conferência de Bretton Woods⁷, que

⁷ Conjunto de acordos que criaram as bases para a comercialização de mercadorias e ativos financeiros em âmbito internacional no período posterior à segunda guerra mundial até os anos de 1970, procurando estabelecer um equilíbrio entre as moedas de cada país, além de criar o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

teve como função inicial a reestruturação das economias dos países afetados pela Segunda Guerra Mundial na Europa, e que posteriormente, no crescimento das tensões com o bloco soviético, foi usado como instrumento de incorporação do Terceiro Mundo para o bloco capitalista (Silva; Azzi; Bock, 2008). Nos anos 1950 a 1970, o Banco Mundial se tornou um sustentáculo do desenvolvimento econômico desses países através de empréstimos, incentivando políticas industriais, a entrada no sistema de comércio mundial e em investimentos nos setores sociais. Todavia, é nos anos 1980, com a crise do endividamento dos países terceiro mundistas que o Banco Mundial aumenta sua influência, quando se coloca como negociador e garantidor do pagamento das dívidas externas a partir de certas concessões políticas e ajustes estruturais nas economias desses países. Indo desde a abertura comercial, as privatizações, desregulamentação do mercado de trabalho e reforma do sistema educacional (Silva; Azzi; Bock, 2008), tendo neste último elemento, a concessão que nos cabe maior foco, da necessidade de um organismo multilateral em definir os direcionamentos da Educação de um país, cuja premissa é ser autodeterminado, e se colocando como instrumento de uma introdução forçosa a essa internacionalização.

Por quais razões se torna necessário uma reforma educacional e quais seriam os argumentos elencados pelo Banco Mundial? Podemos encontrar pistas nos seus relatórios que tangem a questão educacional nos países “em desenvolvimento”. Um deles é o *Financing Education in Developing: A Exploration of Policy Options Countries* (1986), que traz a crítica sobre os métodos de financiamento do sistema educacional, que está vinculado à capacidade orçamentária do Estado de contar com um ambiente macroeconômico favorável para sua expansão. Essa argumentação surge, segundo o Banco Mundial, na diminuição do gasto público em resposta às recessões econômicas mundiais, no qual a educação perdeu relevância na disputa orçamentária, em um cenário de aumento das demandas de serviços educacionais. De forma paralela, tal situação é agravada pelo uso ineficiente desses

recursos, questionando a divisão de gasto entre a educação primária, secundária e terciária.

Visto que, o ensino superior possui muito peso no orçamento e detém um número baixo de estudantes, configurando um uso ineficiente desses recursos. Em um ambiente de escassez é preciso mudar a forma do gasto público, priorizando setores que geram mais retorno social e uma administração pautada na eficiência da alocação de recursos, tornando-se necessário retirar as assimetrias do sistema educacional, buscando maior equidade e outros métodos de financiamento.

Nesse sentido, é proposto um pacote de mudanças centrado em premissas como a realocação de recursos e a recuperação parcial dos gastos, expressas nessas medidas: a recuperação do custo investido no ensino superior; priorizar níveis educacionais que geram maior retorno social; o desenvolver de um mercado de crédito e um sistema de bolsas estudantis, preferencialmente no ensino superior; e o último, a descentralização do controle estatal nas instituições de ensino e no incentivo do crescimento de instituições privadas (World Bank, 1986).

Já no primeiro relatório é possível observar a importância dada pelo Banco Mundial ao ensino superior para a reformulação do sistema educacional. É por meio da abertura dos seus modelos de financiamento que foi possível retirar do Estado, parte da carga orçamentária e realocar para níveis da educação que geram maior retorno social.

O segundo relatório, *Higher Education: Lessons of Experience* (1994), delinea quais políticas devem ser exploradas e fundamenta alguns direcionamentos norteadores:

- (i) Encouraging greater differentiation of institutions, including the development of private institutions
- (ii) Providing incentives for public institutions to diversify sources of funding, including cost-sharing with students, and linking government funding closely to performance
- (iii) Redefining the role of government in higher education

(iv)Introducing policies explicitly designed to give priority to quality and equity objectives (World Bank, 1994, p. 26).

Em síntese, todos esses apontamentos sinalizam uma reconfiguração do ensino superior, estruturado pela relação autônoma entre estudantes e as IES, recaindo a eles a capacidade decisória de seus rumos. É a agudização de ideais mercantis, dos quais emulam a dinâmica entre “consumidor” e “fornecedor”, cabendo às IES o anseio da competitividade interinstitucional para atrair esses novos “consumidores” e dos estudantes de decidirem em quais instituições podem estudar. Porém, para que haja sustentação é necessário criar estruturas que garantam a autonomia de escolha dos estudantes e das instituições. Surge assim, a fundamentação por trás desses norteamentos, a alternância dos esquemas de financiamento é o marco fundamental para que ocorra essa reformulação, representado pela máxima: liberdade econômica é geradora de autonomia.

Essa constatação pode se dar de formas distintas, por exemplo, para as IES públicas é de mobilizar maiores recursos privados, através do compartilhamento de custo com os estudantes, cobrança de mensalidades, doações dos graduandos e atividades geradoras de renda, como pesquisa e consultoria. No entanto, para não gerar uma distorção no acesso, e desenvolver a autonomia dos estudantes, é preciso desenvolver um sistema de bolsas, baseando-se no mérito e na condição socioeconômica, e em esquema de empréstimos estudantis para alunos carentes. Todos esses mecanismos, segundo o Banco Mundial, são para corrigir os problemas do financiamento centralizado na figura do Estado, que cria distorções e privilegia o acesso a um grupo restrito da população. Essas novas formas de financiamento buscam superar a desigualdade do acesso, dando maior equidade ao sistema.

Em linhas gerais, os relatórios repensam o papel do Estado na sua relação com a educação, a tal ponto que, retira a sua centralidade e propõe outra sistematização, essa orientada pelos mecanismos de mercado. Junto a essa transformação, também

surge uma nova perspectiva de Educação, assim como aponta Laval (2003), é crescente a orientação do conhecimento na atividade econômica, portanto se desenvolve um modelo educacional que renega a importância do conhecimento cultural, político e social para uma que valoriza apenas a dimensão econômica. Em essência esse projeto de reforma é a adequação do Estado e da Educação aos moldes da mundialização do capital, que usa da formação ideológica do Neoliberalismo como motor de propagação desses ideais. Nesse sentido, na mercadorização de todas as dimensões da vida, a educação, nesse arranjo, se torna mais um bem privado. Cabendo a nós descobrirmos como essas dinâmicas adentram o território brasileiro e quais são seus impactos no sistema educacional, em específico, no ensino superior.

A década de 1990 como período de conformação de uma nova institucionalidade educacional no Brasil (1990-2000)

A entrada dos ideais neoliberais em território brasileiro está relacionada com a movimentação de reforma do Estado⁸, visto que essa surgiu como medida para acabar com as crises inflacionárias, que assolavam o Brasil, desde os anos 1980, e prosseguiram para a década de 1990. Para isso, era preciso repensar o papel do Estado, colocando na mundialização a possibilidade de superação desse quadro. Portanto, na década de 1990 inicia-se um processo de adequação do Brasil às mudanças internacionais, da mundialização do capital na formação de reforma do Estado.

Isso nos dá a possibilidade de repensar os termos usados para compreender esse período transitório entre os anos 1980 e 1990, a primeira década como um período transitório entre o modelo desenvolvimentista latino-americano, tendo nesse período sua maior crise, conhecido como a “Década Perdida”, a segunda que é

⁸ Tal mobilização é apresentada no documento *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (1995), encabeçada pelo então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira.

o momento de preparação para a modernização, seguindo a “tendência global” - do arcaico e ultrapassado, para o moderno (Baron, 2018). Apesar do neoliberalismo já ganhar projeção com a eleição Collor (1990-1992), ocorrem algumas transformações, a que cabe atenção, aqui, a abertura de fluxo de capitais internacionais e a desregulamentação financeira promulgada pelo Banco Central em 1992. Sendo com a subida de Fernando Henrique Cardoso (FHC) ao cargo da presidência em 1995, marcando um dos principais eventos na guinada das políticas neoliberais no Brasil, declarando a sua principal volição a da “modernização” institucional, privatizações e abertura parcial da economia (Paulani, 2006). Sinalizou-se assim, um importante momento de mudanças nos rumos da educação brasileira.

Porém, a década de 1990 não inaugura o ideal de Educação como um bem privado, isso foi herança da lógica educacional pós-secundária do período da ditadura empresarial-militar (1964-1988), que já se encontrava em “um avançado processo de mercantilização do ensino” (Seki, 2021, p.3). O que ela representa é a intensificação desse processo e que a sua realização foi pensada nos termos da financeirização. Assim, a abertura democrática brasileira efetivada pela formação da Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988, não tocou na trajetória elitista do ensino superior e até mesmo a continuou, como apontado por Chaves e Amaral (2019), a CF de 1988 vincula o financiamento da educação como um dever do Estado, com recurso dos fundos públicos, das famílias, no pagamento de mensalidades, e na colaboração da sociedade, na interação com empresas e indústria. No caso do ensino superior, afirmam um grau maior de subjetividade, pois ela apresenta que o acesso a níveis maiores da educação é dado a partir da capacidade de cada sujeito.

O cenário que se apresenta entre os anos 1990-95 das IES é, segundo o documento de *Evolução do Ensino Superior - graduação 1980-1998* (INEP, 2000), de um crescimento modesto dos números de matrículas, com uma taxa média anual de 2,8%, numa divisão entre matrículas das IES públicas de 37,5% e das IES privadas de

62,5% no ano de 1990, porém 5 anos depois é aferível o aumento das matrículas das IES públicas em 3% quando comparada às das IES privadas. Isso ocorre, em grande medida, pelo crescimento negativo das IES privadas nos anos de 1991-92, chegando a -5,5% quando comparado ao ano de 1990. Ainda que advindo de um quadro econômico complicado, o ensino superior privado compõe a maior parte desse nível da educação, não demonstrando nenhuma mudança nesse cenário, visto que, já em 1994 ocorre a retomada de seu crescimento.

Entretanto, isso alcança novas projeções com a aprovação da Lei nº 9.394/1996, definidora das diretrizes e bases da educação nacional (LDB), indo a favor das diretrizes internacionais, promovendo medidas como: aumento do crédito estudantil, incentivo ao crescimento de instituições privadas, estímulo às IES públicas a procura de financiamentos no setor privado, junto com um contingenciamento em seus recursos do setor público e de transformação dos seus processos de gestão e regulação. A LDB/96 propulsionou o crescimento do setor privado ao legalizar instituições educacionais com fins lucrativos, liberalizando a oferta educacional para a iniciativa privada (Chaves, 2010). Ao se deparar com o crescimento das IES privadas no período pós-LDB é possível ver seus impactos: enquanto a taxa de crescimento das matrículas chegou a 10% entre os anos de 1990-95 a das instituições privadas foi de -1,7%. Quando comparado ao período entre 1996-00, as matrículas tiveram um acréscimo de 59,5% e as instituições privadas, um aumento de 41,2% (INEP, 2000; INEP, 2001). Em termos gerais, essa explosão de IES privadas é resultante da inserção de uma nova perspectiva educacional, da relação mercantil do ensino. Entretanto, esses resultados são uma relação da LDB/96 com outros decretos e leis que intensificaram esse cenário.

Logo, três legislações complementares levaram destaque nessa expansão: o decreto nº 2.306/97, que aumenta a flexibilidade das instituições superiores, deflagrando uma brecha do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Dourado,

2002), uma das premissas reconhecidas pela CF de 88; a Lei nº 9.870/1999, que libera “a abertura de capital e operação na bolsa de valores de empresas do setor de educação superior” (Brettas, 2019, p. 12), por último, a criação do FIES através da Medida Provisória nº 1.827/1999, que mudava o funcionamento do crédito estudantil, atrelando os pagamentos as IES por certificados federais de dívida contra o Tesouro Nacional, que eram contabilizados diretamente nos caixas, de forma líquida, dessas instituições (Seki, 2020). Em outros termos, foi o uso da dívida pública como garantia de ganhos que possibilitou a expansão do ensino superior privado.

Mesmo com a participação direta do Estado brasileiro na expansão das IES privadas, é possível pensar que essa pulsão foi igualmente intensa no crescimento das IES públicas. No entanto, o cenário se apresenta como outro, isso porque não houve uma política de ampliação do financiamento público, de forma contrária houve um recrudescimento dos recursos públicos, em específico para Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), isso foi em razão da falta de elaboração de um Plano Nacional da Educação (PNE) pós-LDB, que vinculasse despesas das instituições ao da arrecadação da União, algo que é evidenciado pela dissincronia desses dois elementos em relação à distribuição dos recursos públicos (Chaves; Amaral, 2019), implicando a falta de uma política pública que alinhasse o crescimento econômico do país com a expansão da oferta do ensino superior público.

Nesse sentido, o processo de mercantilização é acelerado por outro direcionamento da União, na forma de instaurar uma nova institucionalidade na educação, pautada pela racionalização de recursos. Nessa articulação, o Estado passou a ser um ente regulador e controlador dos serviços educacionais, através da criação de instrumentos avaliativos e de credenciamento. Todavia, já era possível ver implementações dessa sistematização em momentos anteriores à aprovação da LDB/96, exemplificado:

[...] Lei nº 9.131/95, que regulamentou o Conselho Nacional de Educação e instituiu avaliações periódicas nas instituições e nos

cursos superiores, resultando, desde a edição da Portaria nº 249/96 do MEC, nos exames nacionais de cursos (ENC-Provão); o Decreto nº 2.026/96, definindo os procedimentos para avaliação das instituições de ensino superior e dos cursos (Dourado, 2002, p. 242).

Tais processos avaliativos e a configuração arbitrária de seus critérios fomentam a competitividade entre as IES, inserindo um mecanismo capaz de alterar os processos administrativos das instituições e realinhando seus horizontes. Isso é dado na reconfiguração da cultura institucional norteadas por critérios mercadológicos de disputa e do aumento da produtividade, uma forma do Estado mediar essas concorrências e controlar os processos de gestão e regulação das instituições, visto que é ele que define os padrões de qualidade e os “vencedores” dessas disputas interinstitucionais.

A década de 1990, em particular o período pós-LDB, configurou um alinhamento do Estado brasileiro com as diretrizes internacionais promulgadas pelos organismos multilaterais. Consequência de uma conjuntura que uniu elementos históricos, políticos e econômicos, que permitiram uma maior capilarização de discursos de “mudança das coisas”, que assumiram nesse contexto, a forma de Reforma do Estado e da Educação, lançando para a próxima década um panorama que aponta para a continuidade da expansão do setor privado no nível terciário da educação.

A primeira década do milênio e a continuação do projeto neoliberal (2001-2010)

A primeira década do novo milênio começou em ritmo acelerado, uma nova era que trazia consigo novas possibilidades, marcada por disputas antagônicas de visão de Mundo, porém na prática não se mostraram fortes o suficiente para romper com as tendências que surgiram na década passada. O milênio começava em meio ao segundo mandato de FHC (1999-2002), que continuou sua agenda de reforma do Estado, recrudescendo as metas de

inflação e fiscais. Logo em seguida, viria a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que sinalizava a retomada de outra perspectiva educacional, pautada em uma formação cidadã, visto que sua eleição foi fruto de movimentações populares e do campo intelectual da esquerda. Entretanto, no que tange às políticas educacionais do nível superior, sua ação foi de continuidade e manutenção das políticas neoliberais.

Retomando ao começo da primeira década, a LDB/96 determinou a necessidade de criação de uma PNE pela União, indicando diretrizes e metas a serem alcançadas, com elaboração da sociedade civil e órgãos governamentais, como o Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Dourado, 2002). Porém sua efetivação ocorreu apenas com a Lei nº 10.172/01 e seu prazo de vigência foi entre os anos 2001 a 2011, um marco para essa década de manutenção das políticas neoliberais, reafirmando as diretrizes da LDB/96 e lançando metas inalcançáveis, se expressando na meta estabelecida pelo PNE (2001), de alcançar uma oferta de 30% para as faixas etárias de 18 a 24 até 2010. Um objetivo difícil de ser alcançado, visto que, em 2000, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2014), chegava apenas a 9,1%.

A falta de direcionamento e de incremento dos esquemas de financiamento educacional questiona a possibilidade de alcançar tais objetivos, afirmado no veto ocorrido no governo de FHC em vincular 10% do PIB (Produto Interno Bruto) para o financiamento da educação, veto esse, que não foi discutido pelo governo Lula. O recurso gasto com o ensino superior era de 0,8% do PIB em 2010, mantendo essa média de gasto desde os anos 2000 (Chaves; Amaral, 2019), apresentando um cenário pouco provável do financiamento público alcançar a meta prevista até o final da vigência do PNE.

É nesse cenário, de estagnação do investimento público, que políticas como o FIES e o PROUNI se apresentam como modelos capazes de expandir o acesso ao ensino superior, em meio à junção da iniciativa privada e dos fundos públicos. O PROUNI é um

programa de concessão de bolsas de estudos integrais e parciais criado por meio da Medida Provisória nº 213, no ano de 2004, idealizado pelo governo federal no primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006). Sua articulação visa a isenção fiscal das IES privadas como mecanismo de estímulo para a criação de bolsas e também como modo de preencher as vagas ociosas nas IES privadas, por conta da insuficiência do crédito estudantil (Seki, 2020; Bretas, 2019).

A convergência de uma política de crédito estudantil (FIES), que garantiu as mantenedoras e as IES privadas balanços contábeis positivos, por meio de certificados da dívida pública, que por definição da União deveriam ser usados apenas para fins previdenciários e de tributos federais, e uma política de criação de bolsas de estudo (PROUNI), realizada a partir de isenções tributárias, aparentam ser políticas dissonantes, ambas focadas no mesmo princípio, o de incentivo fiscal. Ainda mais quando contrastado que o FIES começou a conceder financiamento aos estudantes que recebiam bolsas parciais (50%) do PROUNI (Gemaque; Chaves, 2010), a partir de 2005. Entretanto, o que, em primeiro momento, aparenta ser uma incongruência, é na realidade um cenário mais complexo com um planejamento mais elaborado, precisamente quando relacionada com a abertura, entre os anos de 2007 e 2010, da comercialização dos títulos da dívida pública, advindos do FIES, em praças financeiras. A união dessas duas políticas gerou, em seu duplo movimento de acúmulos e desonerações, um panorama na qual as IES privadas conseguiram crescer seus montantes de certificados da dívida pública, os inserindo como indexadores de seus valores no mercado, ou seja, um crescimento de seus valores de mercado por meio dos fundos e subsídios públicos (Seki, 2020).

Nesse sentido, o direcionamento das políticas educacionais apontam a ampliação do setor privado como objeto central para o alcance das metas propostas pela PNE, embora tenham ocorrido medidas do Estado brasileiro como o de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado em 2007, pelo Decreto

nº 6.096/07, sendo um programa de expansão e reestruturação da educação superior federal, que incrementou o orçamento de forma considerável, usando a premissa de melhorar o aproveitamento dos recursos humanos e das estruturas físicas já existentes, foi ao mesmo tempo, um reforço do princípio de reforma das lógicas administrativas de adentraram a educação terciária na década passada (Gemaque; Chaves, 2010).

Dentro desses múltiplos movimentos, o incentivo ao setor público se torna pálido em comparação ao do setor privado, isso é corroborado na continuação do crescimento das matrículas e da criação de novas instituições privadas ao longo da década de 2010. Comparando às taxas de matrículas e a ampliação de IES entre os anos 2001 e 2010, as IES privadas tiveram um aumento de 126,5% das taxas de matrículas e de 73,8% em relação a quantidade de instituições, que quando comparada ao setor público, para cada 1 IES pública, existem 7,5 IES privadas. Isso implica em um aumento da capilarização da esfera privada na educação superior, enquanto que nos anos 2001 a proporção de matrículas era de 31,1% para as públicas e 68,9% para as privadas, em 2010 essa diferença se estendeu em mais de 5%, fazendo com que as IES particulares representassem 74,2% do número total de matrículas neste ano. Mesmo com programas como o REUNI, que expandiram o número de IES públicas, um acréscimo de 51,9% (2001-10), com uma expansão considerável de suas matrículas, em volta de 75% (2001-10), não foi possível reverter esse cenário (INEP, 2012).

Em grande medida, o perpetrador desse processo de ampliação da dimensão privada no ensino superior é o Estado brasileiro, mesmo atravessado por governos presidenciais com visões antagônicas, essa dinâmica não teve nenhuma desaceleração, pelo contrário, são claras as evidências de seu ímpeto e *momentum*. A reversão desse quadro se mostra bastante difícil, uma vez que, é ainda necessário compreender os impactos dessa proliferação, saindo de métricas como o número de matrículas e instituições, buscando outras perspectivas que mostram com mais clareza outras dimensões afetadas por essas

políticas educacionais. Em suma, um balanço dos impactos de quase 20 anos sobre o regime neoliberal e quais legados ele deixou para o Brasil.

OS RESULTADOS DE 20 ANOS DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO ENSINO SUPERIOR

A mercantilização da educação pode ser pensada como o principal motor dessas transformações que ocorreram ao longo de duas décadas, o resultado de conexões mais profundas vinculadas às transformações estruturais do capitalismo. Em momentos de crises, o Capital apresentou uma resiliência e capacidade de transformação impressionante, não obstante, as mudanças nessas décadas foram pautadas pela intensificação da exploração da força de trabalho e de um rearranjo institucional do Estado para comportar a expansão do capital, que entrou em sua forma mundializada. Nesse processo, estruturas de pensamento voltadas ao desenvolvimento nacional se transformaram em obsoletas, trazendo à tona uma necessidade de se encaixar nesse mundo agora mundializado.

Esse movimento transmuta todos os aspectos da vida material, subjugada pela dinâmica do capital financeiro, em que a Educação como princípio e ação não saiu ilesa. Se os anos 1990 foram o período de nascimento de um novo *ethos* educacional, a década de 2010 foi o período em que ele amadureceu. O modelo neoliberal de ensino é objetivado por transformações baseadas na produtividade e na competitividade, centrada numa gestão educacional de controles e objetivos padronizados (Laval, 2003). Ou seja, um padrão educacional voltado para formar uma classe trabalhadora que esteja alinhada com o regime de acumulação flexível, do trabalhador polivalente, responsável por suas próprias decisões, com competências comunicacionais e adaptativas. Portanto, uma Educação pautada exclusivamente na existência da vida humana subordinada à vida profissional. Não é indiferente que, a expansão das IES tenha focado apenas na dimensão do ensino, com as

faculdades compondo 85,2% do número total de instituições no ano de 2010 (INEP, 2012), e relegando as áreas de pesquisa e extensão.

De tal sorte, que a negação dessas outras dimensões deu aos estudantes um processo educacional débil, restringindo o ensino superior ao papel de garantidor de uma profissão. Entretanto, tal formação débil não impactou apenas os estudantes; aos docentes, lhe são atribuídos outra gama de desafios no exercício de suas profissões. Ao longo da década de 2010, foi possível observar uma degradação das condições de trabalho dos professores no nível superior. Isso ocorreu por meio da expansão do setor privado que prioriza um regime de contratação de tempo parcial e por hora, intensificado pelo aumento da relação docente/aluno. No ano de 2001, para cada 1 professor existiam 13,8 alunos, no entanto, esse número chegou a 18,5, em 2010 (INEP, 2012). A intensificação da exploração do trabalho docente se vincula à crescente privatização da esfera educacional e da transformação do professorado em apenas “componentes abstratos dos dados de eficiência e de performance sobre os capitais investidos” (Seki, 2021, p. 52). Nesse sentido, os professores se tornam ativos financeiros que são valorados na sua capacidade de retenção do alunato.

A mera compreensão da mercantilização da educação também não consegue nos apresentar o panorama geral, nela está inserida a dinâmica da financeirização, conectando as IES privadas e suas mantenedoras às instituições financeiras. O capital portador de juros busca rentabilidade como sua máxima, em termos práticos, ele impõe uma nova temporalidade à educação, colocando à disposição dos calendários contábeis (Seki, 2021). Porém, dentro dessa dinâmica, ocorre de forma paralela a acumulação e centralização de capital, que no setor educacional, se apresenta com o surgimento de oligopólios de ensino, com a possibilidade de captação de recursos e abertura de seus capitais nas praças financeiras. A partir de 2007, ocorre uma “explosão” no movimento de fusões e aquisições, formando verdadeiros gigantes da educação, marcado pelo surgimento de quatro grandes empresas educacionais:

[...] a Anhanguera Educacional S.A., com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais; e a empresa SEB S.A., também conhecida como ‘Sistema COC de Educação e Comunicação’, com sede em São Paulo (Chaves, 2010, p. 491).

Ao conseguirem adentrar as praças financeiras e absorver grandes montantes de capital, em sua grande maioria estrangeiros, iniciam um processo de “bola de neve” na compra de IES menores, acentuando a centralização desse segmento. Em razão desse crescimento, os oligopólios de ensino conseguem operacionalizar em uma escala ampliada, reduzindo o custeio de materiais e equipamentos. Com essa centralização, é ampliado o poder de barganha dos oligopólios sobre os salários, restringindo a capacidade de negociação dos trabalhadores, fruto de sua extensão no mercado educacional. Tal redução de custo causa a redução do preço das mensalidades, o que inviabiliza a operação de instituições menores que posteriormente são absorvidas pela incapacidade de competir com essas empresas maiores (Chaves, 2010; Seki, 2021).

A padronização da esfera financeira condiciona uma extensão da acumulação de capital, a níveis outrora nunca visto, no caso de sua entrada do nível terciário da educação, o ponto inicial é dado na vinculação da dívida pública e as desonerações fiscais promulgadas pelo Estado. Um mecanismo um tanto característico da década de 1990, a vinculação desse passivo público em ativos na forma de crédito e juros do setor privado (Chenais, 2001). Logo, a expansão do mundo financeiro ocorre em relação direta com o endividamento dos governos, isso pode ser observado em mecanismos como o FIES e o PROUNI, que garantiram balanços contábeis positivos às IES e suas mantenedoras, que por meio dos títulos públicos tornou viável a sua fusão com os fundos de investimentos e bancos (Seki, 2021). Que logo depois se fundiu com

os fundos de investimento internacionais, realizando o passo final para a mundialização do capital.

Por detrás de todas as relações de transferência de riqueza pública para os capitais privados, se encontra o endividamento dos estudantes e suas famílias, num vislumbre que a formação superior pode acarretar em uma melhoria das suas condições de vida. O lema da ‘democratização do ensino superior’, hasteado com vigor tanto pelo governo de FHC, quanto no governo de Lula, criaram a narrativa que a fusão entre a dimensão pública e privada concretizaria a ampliação do acesso, o que de fato o fez, todavia, suas consequências foram o controle econômico e político da educação terciária por um grupo limitado de grandes corporações, que agora atreladas ao capital internacional, ganham dimensões difíceis de serem mensuradas. Mas uma coisa é certa, a mercantilização do ensino agora chegou em seu estágio de maturação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este capítulo buscou-se compreender as razões da expansão do ensino superior nas décadas de 1990 e 2010. Nesta trajetória foi preciso retroceder, historicamente, aos anos 1980, abarcando a ruína do *Welfare State* e o surgimento de novas formas de organização do trabalho, vinculadas ao processo de mundialização do capital financeiro. Ocorre assim, a conformação de um novo arranjo internacional, pautada no alastramento da financeirização e do entranhamento de tal dinâmica em todas as dimensões da vida. Tal forma de reprodução social, incutiu ao Estado, o papel de reconfigurar os termos entre capital e trabalho.

Com esse rearranjo, o ideal político-ideológico neoliberal encontrou um cenário favorável para o seu alastramento, a simbiose entre o capital financeiro e o neoliberalismo adotou na reforma do Estado, principalmente na desregulamentação financeira e do trabalho, os pontos de mediação dessa transição, usando de uma conjuntura de crises econômicas e altas

inflacionárias, um processo estruturante do capitalismo, para alavancar a execução dessas reformas. No Brasil, os anos 1990 foram marcados por tal dinâmica, podendo ser observado um agravamento de políticas institucionais que sinalizavam para uma desregulamentação da educação, proporcionando e induzindo um crescimento das IES privadas.

Tendo nos primeiros anos do milênio a ampliação desse quadro, no qual o Estado foi indutor direto do crescimento, por meio do fisco e desonerações atreladas à dívida pública, que proporcionaram em primeiro momento a centralização dos capitais de ensino em âmbito nacional e, posteriormente, com a eliminação das restrições de investimento estrangeiro, as fusões com o capital internacional, potencializando ainda mais a centralização desse segmento. O conjunto dessas medidas ocorreram em detrimento do endividamento público e das famílias dos estudantes.

Entretanto, essas transformações são o reflexo da mundialização do capital, um movimento mais amplo que adentra o cenário educacional brasileiro, agregando-o de forma compulsória ao seu metabolismo. Segundo Brenner (1999), tal reação, encabeçada pelas políticas neoliberais, são mecanismos que garantem e expandem o lucro do capital financeiro, facilitando a mobilidade do capital e diminuindo a possibilidade de investimentos mais duradouros. Resultado da constante necessidade de expansão desse modelo econômico (Chesnais, 2001), o qual salienta o papel do Estado de propulsor dessa dinâmica no Brasil.

Com isso, os próximos anos apresentam uma conjuntura não muito favorável, os sinais indicam a continuidade da neoliberalização da educação. Entretanto, tal dinâmica não está alheia à luta de classes, pelo contrário, é uma constatação desse fenômeno. O Estado aqui se apresenta como um instrumento de dominação da classe detentora dos meios de produção sobre aquela que vive do salário. A organização da classe trabalhadora se torna o único instrumento capaz de conter essa tendência, o horizonte

não parece muito promissor, mas o sol há de brilhar no nascer de um novo mundo - livre da sociedade de classes.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanços do Neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BAROM, W.C.C. América Latina, identidade latino-americana e ideologia neoliberal. *In*: CERRI, L.F. (org.). **Os jovens e a História**: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018, p. 211-257.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Censo da educação superior**: 2010 – resumo técnico, 2012.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Sinopse estatística da educação superior**: 2000, 2001.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Sinopse estatística da educação superior**: 2001, 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Censo da educação superior 2010**: divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010, 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Evolução do Ensino Superior-Graduação 1980-1998**, 2000.
- BRENNER, R. A Crise Emergente do Capitalismo Mundial: do Neoliberalismo à Depressão? **Revista Outubro**. São Paulo, p. 7-18, 1999.
- BRETAS, T. As Bolsas, o Crédito e os Fundos: a financeirização do ensino superior no capitalismo dependente no Brasil. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 11, n. 3, p. 7-18, 2019.

- CHAVES, V. L. J. Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: A Formação dos Oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, 2010.
- CHAVES, V. L. J. Política de Financiamento da Educação Superior Brasileira no Governo Lula da Silva. **UFPA**, 2012-2014.
- CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de financiamento da educação superior–análise dos Planos Nacionais de Educação pós-constituição/1988. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 43-55, 2014.
- CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Revista Outubro**, v. 5, n. 2, p.7-28, 2001.
- CORBUCCI, P. R., Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, **Texto para discussão - Evolução do Acesso de Jovens à Educação Superior no Brasil**. Brasília: Rio de Janeiro, 2014.
- DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 234-252, 2002.
- GEMAQUE, R. M. de O.; CHAVES, V. L. J. Perfil da expansão no setor público e privado e financiamento da educação superior brasileira pós-LDB. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 30, p. 71-91, 2010.
- JUNIOR, E. B. L. *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo editorial, 2019.
- PAULANI, L. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. *In*: LIMA, J.C.F.; NEVES, L.M.W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 67-107.
- PSACHAROPOULOS, G. *et al.* **Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options**. DC: The World Bank, 1986.

SEKI, A. K. Apontamentos Sobre a Financeirização do Ensino Superior no Brasil (1990-2018) **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.48-71, 2021.

SEKI, A. K. **Determinações do capital financeiro no ensino superior**: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). 2020. 436 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

SILVA, C. C.; AZZI, D.; BOCK, R. A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação. *In*: Haddad S. (org.) *et al.* **Banco Mundial, OMC e FMI**: impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-28.

SILVESTRE, A. **Análise de dados e estatística descritiva**. Lisboa: Editora Escolar, 2007.

WORLD BANK. **Higher education**: The lessons of experience. DC: The World Bank, 1994.

EDUCAÇÃO E ORDEM: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR DO OESTE PARANAENSE

Maria Carolina Vieira da Silva (UNILA)

Ana Paula Araujo Fonseca (UNILA)

INTRODUÇÃO

A educação é um pilar vital para a formação de cidadãos conscientes e participativos em uma sociedade democrática, contudo, nos últimos anos, observamos a ascensão de modelos de ensino cívico-militares, uma educação que integra elementos civis com valores militares.

O capítulo a seguir explora o fenômeno das escolas cívico-militares no Brasil, utilizando um estudo de caso realizado em um colégio cívico-militar na região Oeste do Paraná. Tal pesquisa é motivada pela crescente adesão a essa modalidade de ensino e pela necessidade de compreender suas implicações, buscando entender a razão pela qual esse modelo restritivo tem atraído, tanto educadores quanto a comunidade escolar. A análise do Projeto Político Pedagógico da escola revelou características específicas de uma instituição cívico-militar, como a ênfase na disciplina e na hierarquia. Os resultados apontam para a complexidade das percepções dos professores e para a necessidade de considerar os impactos deste modelo tão restritivo e disciplinador na vida de crianças e adolescentes. Este estudo contribui para o entendimento dos colégios cívico-militares no Paraná, destacando questões relacionadas à adesão, à implementação e às perspectivas dos educadores.

Este capítulo é derivado do Trabalho de Conclusão de Curso de História – Licenciatura, da primeira autora, sob orientação da segunda, apresentado na (UNILA). A relevância deste estudo emerge dos debates polarizados em torno do modelo cívico-militar:

enquanto alguns advogam por melhorias na disciplina e no ambiente escolar, outros expressam preocupações quanto às possíveis implicações na liberdade acadêmica e no desenvolvimento crítico dos alunos, questionando a própria essência da educação democrática. Nessa exploração do fenômeno das escolas cívico-militares, procuramos proporcionar uma base sólida para reflexões informadas sobre o impacto desse modelo educacional.

Partindo da hipótese e da percepção pessoal da primeira autora de que o modelo cívico-militar é atrativo aos professores e familiares, a pesquisa de campo teve como objetivo investigar se as percepções de outros professores eram semelhantes, compreendendo os possíveis fatores que tornam esse modelo atrativo. O estudo de caso auxilia numa visão mais aprofundada das dinâmicas práticas dessa modalidade acadêmica, contribuindo para debates informados sobre o papel da educação na construção de uma sociedade justa, democrática e preparada para os desafios do século XXI.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia adotada compreendeu uma revisão bibliográfica com foco em palavras-chave como "cívico-militar", "Paraná" e "escolas cívico-militares", além de uma pesquisa documental utilizando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola e entrevistas com professores do sexto ano e com o diretor da instituição.

As questões de caracterização dos professores seguiram o modelo do IBGE de 2022, abordando aspectos demográficos e sociais dos participantes. Posteriormente, o questionário trouxe cinco perguntas com o objetivo de captar as perspectivas desses profissionais em relação às escolas militares e cívico-militares, bem como identificar possíveis diferenças entre ambas. Além disso, buscou-se entender como os docentes percebiam o papel dos militares no ambiente escolar, se possuíam preferência por

trabalhar em instituições de ensino militarizadas ou não, sua avaliação em relação à escola objeto de estudo e sua definição da função da escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

SOBRE A ENTREVISTA

A comunicação com a direção escolar foi estabelecida inicialmente via *e-mail*, embora a maior parte da interação tenha ocorrido por meio do *WhatsApp*, conforme escolha do próprio diretor da escola. A direção autorizou que as entrevistas fossem realizadas nas dependências da instituição.

Durante as entrevistas com os professores, observou-se certo desconforto por parte deles quanto à gravação em áudio, ao conteúdo das perguntas e à garantia de anonimato, que foi formalizada por meio do termo de consentimento. Durante a gravação das entrevistas, os professores pareciam adotar uma postura mais cautelosa, provavelmente para preservar uma imagem positiva da escola e dos colegas de trabalho. Após o desligamento dos gravadores, os professores demonstraram maior abertura e conforto para expressar suas opiniões. Vale mencionar que apenas uma docente recusou-se a participar das entrevistas.

Quanto à entrevista com o diretor, ele também manifestou relutância em relação à exposição da escola. Foi solicitado que o nome da instituição e do município fossem mantidos em anonimato, com o intuito de proteger os docentes e a equipe pedagógica, e para, nas palavras dele, "evitar retaliações por parte da Secretaria de Educação" (informação verbal).

PROCESSO DE CRIAÇÃO DAS ESCOLAS MILITARIZADAS NO BRASIL

A militarização das escolas no Brasil, um fenômeno complexo e objeto de intensos debates, requer uma análise histórica aprofundada para uma compreensão abrangente. Este texto se

fundamenta principalmente no artigo "Pedagogia de Quartel", de Joselita Romualdo da Silva e na Dissertação intitulada "Restauração Conservadora na Educação: Um Estudo sobre o Projeto das Escolas Cívico-Militares no Brasil", de Thayane Ellen Machado da Silva. Essas fontes são complementadas por diversos outros artigos acadêmicos, dissertações, notícias e documentos oficiais, incluindo o Programa de Ensino Cívico-Militar (PECIM) e Editais de contratação de militares, assim como as leis que fundamentaram o modelo cívico-militar no Brasil e no Paraná.

A militarização escolar teve início historicamente em Goiás, em 1998, com atividades educativas implementadas em 1999, durante o mandato do ex-governador Marconi Perillo (PSDB). Importante notar que a Lei nº 8.125, que respalda a gestão compartilhada nas escolas, foi promulgada em 1976, remontando ao período da Ditadura Militar (Silva, 2021). A criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM) no início do governo Bolsonaro, em 2 de janeiro de 2019, evidenciou a prioridade do modelo cívico-militar na agenda educacional. Essa ênfase foi consolidada com a instituição do Programa de Ensino Cívico-Militar (PECIM) pelo Decreto nº 10.004/2019, no mesmo ano, visando a transição de 216 escolas públicas em todo o país para o modelo cívico-militar (Sousa, 2023).

A popularização do modelo cívico-militar na educação pública brasileira, solidificada por iniciativas como o Programa de Ensino Cívico-Militar (PECIM), é vista por muitos como uma alternativa para impor controle disciplinar e disseminar valores patrióticos e militares nas escolas. No entanto, para educadores e pesquisadores como Barros; Fernandes da Silva (2023), Almeida Santos; Alves; Mello Lacé (2023) e Oliveira (2016), essa abordagem tem gerado preocupações significativas, sendo percebida como contrária aos princípios fundamentais da educação.

"Pedagogia de Quartel", termo introduzido por Joselita Romualdo da Silva em 2022, aborda a influência militar nas escolas, misturando disciplina, hierarquia e controle com uniformes e rotinas rígidas, afetando tanto a mentalidade quanto

a dinâmica educacional. Paralelamente, o Programa de Ensino Cívico-Militar (PECIM) busca aprimorar a educação e diminuir a violência escolar, unindo Forças Armadas e escolas públicas. Thayane Ellen Machado da Silva analisa o PECIM, como um reflexo da tendência conservadora na educação brasileira, com ênfase em disciplina e ordem, alterando as rotinas escolares para um modelo mais militarizado, impactando a interação entre alunos, professores e funcionários.

Enquanto as escolas militares concentram-se em treinamento militar e preparação para carreiras nas Forças Armadas, com uma abordagem rigorosa e valores militares, as escolas cívico-militares combinam aspectos militares com educação convencional, priorizando valores cívicos e disciplina, mas sem foco específico no serviço militar.

Resumindo, a principal diferença, segundo Silva (2021), entre uma escola militar e uma escola cívico-militar está na ênfase do adestramento dos alunos e na preparação para carreiras nas Forças Armadas, que é mais acentuada nas primeiras. Já as escolas cívico-militares buscam incorporar valores de disciplina e moral cívica, mas sem a mesma orientação estrita para a formação militar que é característica das escolas que estão submetidas ao ministério da defesa.

MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO PARANÁ

No estado do Paraná, as escolas cívico-militares têm se estabelecido como uma realidade cada vez mais proeminente na paisagem educacional. Para entender plenamente essa tendência, é crucial traçar um contexto histórico, tanto em relação à presença desse modelo de escola no estado quanto na região Oeste paranaense.

Após a aceitação do programa de Escolas Cívico-Militares, o governador Ratinho Jr. propôs um projeto de lei em 2020 para implementar escolas militarizadas no Paraná. Com a Lei Estadual nº 20.338/2020, o objetivo era militarizar 215 escolas em 117

municípios, seguindo critérios como melhores índices escolares, como o IDEB, ausência de aulas noturnas e localização em municípios com mais de 10 mil habitantes e pelo menos duas escolas estaduais urbanas.

O modelo cívico-militar paranaense envolve uma gestão compartilhada entre diretores civis e militares, sendo este último um militar aposentado. A escolha das escolas seguiu critérios semelhantes ao modelo nacional, focando em áreas vulneráveis socialmente e com baixo desempenho acadêmico. Um aspecto distintivo é a exclusão das aulas noturnas, afetando estudantes que trabalham durante o dia. Um levantamento realizado pela APP-Sindicato em 2020¹ indicou que aproximadamente 117 escolas, que ofereciam aulas noturnas, foram selecionadas, levantando preocupações sobre o acesso à educação. Estima-se que pelo menos 54% das escolas selecionadas não atendiam aos requisitos exigidos pela legislação. A votação em 216 escolas estaduais indicou que 186 optaram pelo modelo cívico-militar, 25 mantiveram o modelo tradicional, e em 5, a votação não atingiu a maioria, permanecendo no modelo tradicional².

O Paraná possui 194 colégios cívico-militares, incluindo 12 federais e 30 estaduais na região Oeste. Em julho de 2023, o governo de Lula anunciou o fim gradual do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. O governador Ratinho Jr. decidiu integrar as 12 escolas federais ao programa estadual, mantendo os colégios cívico-militares no estado. Essa decisão gerou debate sobre os custos e a polarização política na educação.³

¹ APP-Sindicato. “117 colégios selecionados para militarização não atendem requisitos exigidos pela lei”. APP-Sindicato, 28 de out. 2020. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/117-colegios-selecionados-para-militarizacao-nao-atendem-requisitos-exigidos-pela-lei/>

² Érica Aragão. “APP-Sindicato não reconhece processo de militarização de escolas no Paraná”. CUT Brasil, 06 de nov. 2020. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/app-sindicato-nao-reconhece-processo-de-militarizacao-de-escolas-no-parana-ba90>

³ Assessoria Parlamentar. “Paraná vai assumir as 12 escolas cívico-militares tocadas hoje pelas forças armadas”, anuncia deputado Hussein Bakri (PSD).

UM ESTUDO DE CASO NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

Este tópico discute um estudo de caso em um colégio cívico-militar no Oeste do Paraná, parte do programa estadual de Colégios Cívico-Militares. Para garantir o anonimato, os professores entrevistados foram identificados com nomes fictícios, auxiliando na análise do Projeto Político Pedagógico e das entrevistas realizadas.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS PROFESSORES

Localizada em uma pequena cidade no Oeste do Paraná, a escola é uma das 28 da região, oferecendo ensino fundamental, médio e técnico para cerca de 800 alunos⁴. Dos 46 professores, 14 atuam nos sextos anos, dos quais nove participaram das entrevistas. Esses professores, com idades entre 30 e 50 anos, são todos brancos e cristãos, com experiência em outras escolas da área. Trabalham em regime efetivo ou por contrato temporário. O estudo foca na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, conectando-o com os resultados das entrevistas com professores e diretor.

Assembleia Legislativa do Paraná, 12 de jul. 2023. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/parana-vai-assumir-as-12-escolas-civico-militares-tocadas-hoje-pelas-forcas-armadas>

⁴ Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico da instituição. Não será feita a referência conforme normas da ABNT para preservar o anonimato dos envolvidos na pesquisa.

Quadro 1 - Principais tópicos presentes no Projeto Político Pedagógico do colégio, evidenciando as principais características e princípios que regem a instituição.

Informações Básicas
<ul style="list-style-type: none"> - A participação da comunidade escolar na consulta para aprovação atingiu 57,73%, sendo aprovado por 93,95% dos envolvidos: pais ou responsáveis, professores, funcionários e estudantes maiores de 18 anos. - Gestão das atividades cívico-militares conduzida por militares do Corpo de Militares Inativos Voluntários (CMEIV) da SSP-PR. - 6 aulas diárias de 50 minutos, 30 horas-aula semanais. - Média de 756 alunos em 2022 (535 no ensino fundamental e 221 no médio, sendo 30 no ensino técnico). - A crença das pessoas está descrita apenas como as manifestadas através de uma instituição, são elas: Católica, Evangélica, Assembleia de Deus, Pentecostal “Deus é Amor”, Adventista do 7º dia, Metodista, Protestante, Centros Espíritas e Congregação Cristã do Brasil.
Gestão Escolar
<ul style="list-style-type: none"> - Gestão compartilhada entre civis e militares, composta por um Diretor-geral e um Diretor militar. - O atual Diretor geral é o primeiro do colégio, no formato cívico-militar. - Democracia escolar só faz sentido se estiver vinculada a uma percepção de democratização da sociedade.
Especificidades da Escola
<ul style="list-style-type: none"> - Até 2020, o colégio ofertava ensino médio matutino e noturno. Extinção do ensino médio noturno em 2021, a partir do novo formato Cívico-Militar. - O noturno possuía menos vagas e a maioria dos estudantes eram trabalhadores, geralmente, fora da faixa etária. Neste período, se concentrava o maior índice de evasão e repetência escolar. - Os alunos do período noturno foram realocados nos demais colégios estaduais do município que possuem aulas noturnas.

- Fluxo de estudantes, muitos oriundos do Paraguai.
- O alto índice de vulnerabilidade social, baixos índices de fluxo escolar e baixo rendimento escolar são algumas das características descritas no PPP para justificar a escolha da escola, para o modelo de Colégios Cívico-Militares do Paraná.

Monitores

- As funções atribuídas aos monitores no PPP são: atender responsáveis quando solicitados, assegurar o cumprimento das Normas de Condutas e Atitudes; lançar ocorrências dos estudantes no sistema; acompanhar a conduta do estudante e atuar preventivamente na correção de comportamento inadequado; apurar falta; desenvolver nos estudantes o civismo e patriotismo, estimulando o culto a símbolos nacionais; conduzir e auxiliar na preparação das formaturas diárias; ensinar movimentos de ordem, sinais de respeito e a forma correta de usar uniformes; ensinar o hino nacional e o hino à bandeira aos estudantes; orientar e acompanhar os chefes de turma; elogiar as atitudes positivas dos estudantes sem desmerecer os demais.

Modelo Cívico-Militar

- Compete à Direção geral, a condução da instituição em relação à organização e ao acompanhamento das ações burocráticas e pedagógicas.
- As tarefas do Corpo de Militares são descritas como complementares às dos docentes e não concorrentes. São fortes aliados às ações pedagógicas e devem atuar fortemente nas dimensões afetiva, ética, social, moral e simbólica que integram a formação e desenvolvimento global humano.
- Atribuições específicas do Diretor geral, Diretor militar e monitores são apresentados no Regimento da Instituição (Manuais CCM/PR).

Principais Atribuições do Diretor Cívico-Militar

- Zelar pela disciplina escolar, pela ordem e pelo cumprimento da justiça, de acordo com as Normas de Conduta e Atitudes dos CCM-PR.

- Planejar, organizar e coordenar o apoio às atividades de ensino que estiverem sob sua responsabilidade, orientar as ações dos monitores em relação ao respeito e relacionamento com o corpo discente, respeitando ECA e demais legislações, participar da apuração e aplicação de medida educativa dentro de sua competência, exigir uso correto de uniformes e boa apresentação pessoal dos monitores, liderar os monitores pelo exemplo e orientar a se portarem sempre como referências positivas, e manter a direção escolar informada sobre as atividades da gestão educacional, principalmente, a situação disciplinar dos estudantes.

Concepção de Educação

- Nesta parte do Projeto Político Pedagógico (PPP), é notável a influência significativa de Saviani nas concepções educacionais supostamente adotadas pela escola. O autor é mencionado em várias ocasiões, assim como sua tese sobre pedagogia histórico-crítica. Isso sugere que as perspectivas da escola sobre educação, seus desafios e como superá-los estão em sintonia com as ideias do autor.

Concepção de Sociedade

- Nesta seção, as principais referências são Marx e Engels, com suas respectivas teses e noções sobre sociedade, classe e relações de poder.

- O sistema de ensino é entendido, então, como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos ao sistema. E, por vezes, como forma de garantir a hegemonia da classe dominante, ao mesmo tempo em que a educação prepara para o trabalho reproduz também no trabalhador sua ideologia, garantindo a submissão do trabalhador ao capital, utilizando todos os meios que possui para isso e entre eles, a escola de forma particular atingindo assim, os trabalhadores e os filhos destes, difundindo sua ideologia de todos os modos para garantir maior eficácia.

- Enquanto a sociedade dividida em classes não desaparecer, a escola continuará sendo um simples aparato dentro do sistema geral de exploração, e o corpo de professores será um regimento, que, como os outros, defende os interesses do Estado.

-Os educadores então devem trabalhar a educação na perspectiva da emancipação humana, ou seja, democratizando o conhecimento científico a escola torna-se democrática, o que se constitui na primeira condição para a superação, do ponto de vista pedagógico, do sistema econômico vigente. Cabe à educação devolver ao trabalhador expropriado, o conhecimento do conjunto do processo produtivo, e extinguir a divisão do trabalho em intelectual e manual, e, conseqüentemente, a alienação.

Para compreender o funcionamento e os propósitos educacionais da escola cívico-militar, além de avaliar sua eficácia à luz dos objetivos delineados no PPP, a opção será apresentar no próximo tópico os resultados das entrevistas realizadas com os professores, buscando relacioná-las com os princípios e diretrizes do projeto político pedagógico, identificando convergências e eventuais desafios na implementação prática.

Essa análise cruzada proporcionará uma visão abrangente sobre o impacto do PPP na rotina escolar, no desempenho dos estudantes e na atuação dos profissionais. Optou-se por categorias amplas nas falas dos entrevistados e no PPP, fundamentadas nos referenciais teóricos sobre militarização escolar.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CULTURA DA PAZ

A militarização de escolas amplia o controle social, um fator preocupante em uma sociedade insegura na qual o ódio e o medo visam grupos vulneráveis (Oliveira, 2016). No PPP do colégio, é destacado que a implementação e organização do CCM/PR são regidos pela legislação estadual, estabelecendo no Art. 3º como um dos objetivos do Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná, o "enfrentamento da violência e promoção da cultura da paz no ambiente escolar".

Oliveira (2016) destaca que discursos baseados no medo, mesmo sem compromisso com a verdade, necessitam de um "bode

expiatório" para os problemas sociais. Nessa perspectiva, o autor sugere que os jovens são apontados como bodes expiatórios de nossa sociedade e que "da cultura do medo nasce o apoio às propostas pedagógicas de mais controle e mais repressão" (Oliveira, 2016, p.48). Essa abordagem gera preocupações sobre a promoção de controle e repressão nas escolas.

Oliveira (2016) destaca que o medo e a violência são usados para justificar a militarização escolar, com foco na juventude no discurso do medo. A militarização é vista como forma de aumentar a segurança e combater violência, culminando na ideia de "transformar a escola em um quartel" para eficácia em segurança pública (Oliveira, 2016, p. 42).

Contudo, essa justificativa para a militarização escolar é questionável, pois ignora princípios de justiça social e educação democrática. Ela promove controle e repressão ao invés de segurança construída coletivamente. Tal abordagem, mais do que uma solução, é uma estratégia política que desvia a atenção de métodos mais complexos e eficazes para lidar com problemas educacionais e sociais.

TRANSFORMAÇÕES NO REGIME CIVIL PARA O CÍVICO-MILITAR

A implementação desse modelo foi aprovada por 93,95% em uma consulta pública, segundo o PPP da instituição. Contudo, a participação efetiva da comunidade escolar foi apenas 57,73%, sugerindo que as opiniões de muitos não foram adequadamente consideradas.

Segundo a Lei nº 20.338/2020, as instituições que migram para este modelo ficam sob responsabilidade da Secretaria de Estado da Segurança Pública (SSP/PR) e da Secretaria de Educação (SEED). É nesta lei que encontramos as funções específicas do Diretor Cívico-Militar da forma como estão descritas no PPP analisado. Essa divisão de responsabilidades dentro da gestão escolar é alvo de críticas devido à sua natureza centralizadora e ao desequilíbrio de poder

entre as partes. Tal como Silva (2022) aponta “o processo da administração escolar é um todo integrado, construído por todos os sujeitos da comunidade escolar e que o administrativo, neste processo, decorre do pedagógico e não o contrário, como foi proposto nas escolas militarizadas no Paraná”. Dessa forma, a administração escolar é vista como um processo integrado, no qual a gestão administrativa realiza-se por meio do pedagógico, mas o modelo cívico-militar parece inverter essa lógica, privilegiando a vertente militar em detrimento do caráter educacional e pedagógico.

As alterações na Lei de 2021, visando a eliminação do cargo de Diretor Cívico-Militar refletem questionamentos jurídicos e dúvidas sobre a capacidade administrativa dos militares. Apesar dessas mudanças, o PPP do colégio ainda não as incorporou. Além disso, há dificuldades em preencher os cargos militares necessários nas escolas, afetando a eficácia do modelo.

O déficit de militares, com apenas um monitor e um diretor cívico-militar em atuação no colégio, e a baixa quantidade de candidatos aptos a atuarem no programa em todo o Estado, conforme exposto pela Rede Paranaense de Comunicação, em que o Edital nº 002/2020 – SESP/SEED abriu 806 vagas destinadas ao Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários (CMEIV), e teve ao total 989 inscritos, porém, apenas 369 foram aprovados, demonstrando que a militarização das escolas enfrenta problemas de implementação e sustentação. Essa falta de adesão e interesse por parte dos militares pode indicar questões relacionadas aos supostos baixos salários, ao desinteresse e à falta de competências necessárias para desempenhar essas funções no ambiente educacional.

Em suma, a adoção do modelo cívico-militar no Paraná enfrenta críticas por ser centralizador e problemático na implementação. Fatores como baixo engajamento da comunidade, divisão de responsabilidades e falta de militares questionam sua efetividade prática.

PROCESSO DE SELEÇÃO DOS MONITORES E DIRETORES CÍVICO-MILITARES

A seleção de monitores e diretores cívico-militares, crucial no modelo cívico-militar, mas não detalhada no PPP, requer análise. O edital de seleção exige saúde física e mental, histórico funcional e social limpo, ausência de condenações, e porte de arma vigente. Contudo, a capacitação, segundo o Edital de 2021, é de apenas 20 horas, preocupante pela formação desses profissionais focada em segurança, não em educação (Silva *apud* Horn; Machado, 2022).

A capacitação insuficiente dos profissionais no modelo cívico-militar paranaense é problemática. Ela pode prejudicar a qualidade educacional e a abordagem pedagógica, favorecendo uma perspectiva militar em detrimento do desenvolvimento integral dos alunos. A falta de formação pedagógica adequada afeta a interação com estudantes e a promoção de uma cultura escolar democrática e inclusiva. Portanto, é vital questionar a adequação desses requisitos de capacitação para assegurar que o modelo não sobreponha segurança e controle à essência educacional.

FUNÇÃO DA ESCOLA

Muitos professores, como Luana e Silmara, veem a escola primordialmente como um local para transmitir conhecimento científico, não para "educar", uma tarefa atribuída às famílias. Luana afirma: "Transmitir o conhecimento, o papel da escola é esse. E não educar". Silmara concorda: "Acredito que o papel da escola seja realmente de trabalhar o conhecimento científico... ela não pode carregar com ela outros fatos, outros compromissos..." (Professora Silmara). Essas opiniões contrastam com a visão do PPP do colégio, que defende a educação para a emancipação humana, democratizando o conhecimento científico e vinculando-o à democratização da sociedade. Isso levanta questões sobre os motivos para uma educação excessivamente disciplinar e conteudista.

O conceito de ensino e educação que acompanha esse regime disciplinar é baseado em valores que segundo Apple (*apud* Silva, 2022, p. 22) pertencem a matrizes neoconservadoras e neoliberais, que privilegiam a eficiência do ensino que seria mensurado pelo desempenho em avaliações feitas dentro dessa lógica escolar, que é nutrido também de um ensino teoricamente “neutro” em currículo e provas que garantiria bons profissionais. Porém, o mesmo autor se preocupa com a pobreza qualitativa que esse ensino proporciona, pois ele ignora questões como a desigualdade racial, de gênero e social, descartando que não se adaptar a esse sistema (Silva, 2022, p. 22).

Ao analisar a concepção de educação descrita no PPP, observamos que essas noções são baseadas na pedagogia histórico-crítica. De acordo com Saviani (1991) “para que a teoria histórico-crítica possa se constituir em pedagogia histórico-crítica ela precisa assumir um posicionamento sobre o que é a educação e o que significa educar seres humanos” (Saviani, 1991, p.103). No entanto, o que se pode constatar é que falta uma noção real sobre o que é educar e o que é educação para muitos dos docentes entrevistados, uma vez que estes expressaram incômodo com relação ao processo de educar estudantes, e afirmaram que a função da escola é simplesmente a transmissão de conhecimento científico. Esta é uma visão reducionista e simplista sobre as funções que a escola tem. Saviani (1991) defende que o saber objetivo é matéria-prima para a atividade educacional, porém não se pode restringir educação somente a isso, é preciso estar ciente das noções políticas e sociais que os atos educacionais exercem, a visão destes docentes vai em desencontro com os fundamentos defendidos pela instituição em seu próprio PPP e nas teorias educacionais mais adotadas atualmente, incluindo a que embasa o currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP).

VISÃO DISCIPLINADORA

Todos os entrevistados apresentam uma visão disciplinadora, enfatizando a função dos militares como disciplinadores e a escola focada apenas na transmissão de conhecimento científico. O professor de história, João, destaca: “A questão da disciplina acho que é o maior destaque... isso faz total diferença”. Além disso, professores associam os militares com a imposição de respeito, limites e manutenção da ordem, sugerindo uma lógica militar restritiva e silenciadora. Isso levanta dúvidas sobre os objetivos da instituição, especialmente, considerando que os jovens em desenvolvimento estão formando suas identidades, pensamento crítico e controle emocional, e deveriam encontrar na escola um ambiente seguro para crescimento e desenvolvimento pleno.

Uma fala que merece destaque especial é a do professor de Educação Física, Jair. No entanto, é necessário ter em mente que esse não é um pensamento isolado, mas resultado de um conjunto de ideais dos quais todos os entrevistados manifestaram em suas respostas: “os militares têm contribuído bastante na questão da disciplina, mas assim, eles também não podem fazer coisas que às vezes seria importante fazer, como atribuir algum castigo, hoje eles não podem, entendeu?”.

Esta fala expõe problemas seríssimos encontrados nos ambientes escolares militarizados, uma vez que o governo estadual reconhece e aprova oficialmente a participação dos militares em instituições de ensino, diversas ocorrências de denúncias de violência e agressão envolvendo militares ou outros profissionais foram divulgadas pela mídia, evidenciando violações aos princípios de garantia do direito à educação e dos direitos humanos. Como é exposto no capítulo I, art. 232 do *Estatuto da Criança e do Adolescente* “Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento: Pena - detenção de seis meses a dois anos”.

Para ilustrar uma situação real, o caso do Colégio Cívico-Militar de Imbituva⁵, onde dois policiais militares aposentados que atuavam como monitor e diretor militar foram denunciados por crimes como ameaça, vias de fato, violência arbitrária, submissão de adolescente a constrangimento, entre outros, no qual o monitor retirou um estudante de sala, o ameaçou e, segundo denúncias, desferiu um soco na nuca do aluno, e, após o ocorrido, tanto o monitor quanto o diretor militar do colégio em questão tentaram evitar que as denúncias fossem levadas ao Ministério Público. Este caso apresenta um exemplo, entre vários expostos pela mídia, desde a implantação de escolas cívico-militares no Estado, de como é potencialmente danoso e perigoso, que questões disciplinares fiquem a encargo de profissionais que seguem uma lógica militar, e pouco preparados para atuarem em ambiente escolar, como policiais militares aposentados.

É importante ressaltar que mesmo que a escola em análise não tenha caso de denúncia por parte dos militares que compõem o corpo de funcionários, faz-se necessário analisar os riscos e as falhas dentro deste sistema, no qual o Estado encarrega policiais a atuarem em conflitos entre os jovens. A relação do caso de Imbituva à fala do professor de Educação Física entrevistado expõe uma lógica punitivista aflorada nas instituições militarizadas, nas quais, por vezes, são vistos exemplos em que os direitos desses estudantes ficam em segundo plano e o adestramento do aluno vira o objetivo principal, sufocando a individualidade, diversidade e liberdade de expressão do adolescente.

UMA SUPOSTA EXCELÊNCIA

Outro ponto de intersecção entre as respostas dos entrevistados é o caráter “diferenciado” que esta escola apresenta,

⁵ Redação Plural.jor.br: “Policial socou aluno e ameaçou matá-lo em escola cívico-militar do Paraná, aponta MP”, *Plural*. Curitiba, 10 de setembro de 2021. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/policial-socou-aluno-e-ameacou-mata-lo-em-escola-civico-militar-do-parana-aponta-mp/>>

quando questionados se existia diferenças entre um colégio civil e um cívico-militar, a resposta unânime dos entrevistados era que sim, existem diferenças. Foi observado que diferentes pessoas passavam a mesma ideia em suas respostas, de que esta escola seria diferente das demais, não só pelo caráter cívico-militar, mas que, até dentro deste nicho, ela se mostrava “melhor”.

No colégio cívico-militar ele é, ele funciona através de regras já impostas. E no colégio civil não, são particularidades dos alunos, que são, é..., como que eu vou dizer... as particularidades desses alunos, eles independem de regras, pode chegar atrasado, em um colégio cívico não pode, precisa cantar o hino no cívico, no outro é opcional (Professora Janice).

Aqui, a professora Janice enfatiza que nas escolas cívico-militares não há uma flexibilização dos horários que atendem as necessidades dos alunos, obrigando-os a seguirem de maneira rígida todos os procedimentos internos do colégio. Nesse sentido, a professora enxerga uma espécie de “desordem” dos colégios civis em relação ao cívico-militar, atribuindo-lhe então um sentido de “positividade”.

Já no depoimento do professor João, podemos observar que ele atribui um papel de destaque ao colégio, ao dizer que o daria uma nota “nove”, mas que tem ciência de que este encontra-se em um estágio de consolidação mais avançado que os demais colégios cívico-militares (Professor João).

Já o Professor Jair encontra na rigidez disciplinar, a característica mais destacada da escola, com o “cívico-militar prezando bastante pela disciplina, pelo comportamento, pelo respeito”, enquanto que o civil ainda não possui esses valores internos (Professor Jair).

Eu gosto do cívico-militar, mas este colégio só. Porque aqui funciona, o cívico-militar funciona aqui, como eu moro em outra cidade e lá tem, trabalhei em uma escola cívico-militar e lá só tinha cívico-militar no nome, mas dentro da escola não funcionava nada,

era indiferente ter militares ou não na escola, aqui tem militares e eles ajudam e eu acho que mudou a principalmente a parte de indisciplina dos alunos (Professora Thainá).

A professora Thainá, semelhante ao professor João, destaca o colégio específico da pesquisa dos demais colégios cívico-militares da região com o mesmo argumento de que “este é o que melhor (ou o mais consolidado) impõe as normas que um colégio militar teoricamente exigiria, afirmando que em outros lugares, o ‘cívico-militar ficava apenas no nome’”.

Trazendo esses exemplos entre os depoimentos a respeito da excelência desta escola, em específico, em detrimento das outras, podemos abrir a reflexão a respeito da atribuição positiva da escola baseada na sua excelência disciplinar. Enquanto outras escolas cívico-militares não conseguem (ainda) consolidar seu caráter disciplinar rígido, essa seria “bem-sucedida”. Esse tipo de percepção, segundo Maguire e Braun (*apud* Silva, 2022, p. 28) leva em consideração a seguinte percepção: a forma como é vista a disciplina pelos diferentes professores entrevistados dentro da instituição em questão, que não se preocupam com a qualidade do ensino, e sim com os indicadores educacionais, que conseqüentemente seriam altos devido ao nível elevado do comportamento e disciplina. Por isso eles priorizariam esse aspecto, segundo Silva:

Nas escolas militarizadas, mais do que em qualquer outra, a política de comportamento é vista como algo sagrado, sendo mais almejado que a efetivação dos processos de aprendizagens, ao ponto de militares andarem armados nas escolas para garantirem a ordem e o disciplinamento dos estudantes (Silva, 2022, p. 28).

Neste contexto, entende-se que a excelência da escola mencionada pelos professores reside na sua eficiência em consolidar práticas disciplinares comparativamente a outras. A transformação de escolas em cívico-militares ocorreu simultaneamente no Paraná em 2020, parte do programa do

governador Ratinho Júnior para militarizar 200 escolas estaduais, conforme o projeto de Lei nº543/2020 (Silva, 2022). No entanto, apesar dessa implementação uniforme, os professores observam que nem todos os colégios tiveram o mesmo sucesso em estabelecer as práticas disciplinares que, segundo eles, diferenciam os colégios cívico-militares dos civis.

POLÍTICA DE COMPORTAMENTO APLICADA A DOCENTES

Como conseguimos observar nos tópicos anteriores, esta “política de comportamento” (Silva, 2022) é mais valorizada em instituições militarizadas do que nas demais, porém, essa política não se restringe apenas aos estudantes, intervindo na forma de se portar de todos os funcionários do colégio, incluindo os professores. Tal conduta é sustentada pela fala do diretor civil do colégio, Marcelo, que diz gostar do modelo cívico-militar pois ele “influencia não só os militares, mas a equipe que constitui o colégio”. O fato curioso é que, todos os professores entrevistados manifestaram em suas respostas uma visão positiva do modelo, o que nos dá a entender que estes profissionais, apesar de experimentarem as consequências desta política de comportamento, estão entregues ao modelo e, por vezes, não se veem afetados por ela. Para Silva (2022, p. 82):

Nesse modelo educacional temos também a violação do princípio da valorização dos profissionais da educação, já que estes ficam vinculados ao regime militar, sujeitando-se às regras estabelecidas por estes, inclusive com situações nas quais é proibida a liberdade de associação e expressão desses profissionais.

Conseguimos compreender que em ambientes marcados pela disciplina militar, as práticas educacionais do profissional da educação ficam comprometidas devido aos valores disciplinadores de respeito à hierarquia e as normas estabelecidas no Manual do

Estudante, o que pode ser considerada uma doutrina que vai na contramão das estratégias docentes de se exercer o papel de lecionar, pois nesse caso específico, é indispensável a liberdade de associação e expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma análise aprofundada das escolas cívico-militares no Brasil, focando especialmente em um estudo de caso em uma escola da região Oeste do Paraná, emerge a complexidade desse modelo educacional. A pesquisa buscou compreender não apenas o crescente interesse por esse tipo de ensino e suas implicações, mas também as razões subjacentes que atraem tanto educadores quanto a comunidade escolar para essa abordagem. As entrevistas realizadas com professores e a análise do Projeto Político Pedagógico da escola destacaram as características distintivas desse modelo cívico-militar, ressaltando a ênfase na disciplina e hierarquia, por vezes, em detrimento da função social mais ampla da escola e da democratização do conhecimento.

Os resultados revelam uma percepção complexa dos educadores em relação ao modelo. Todos os entrevistados enxergam a militarização como algo benéfico e facilitador do trabalho docente. No entanto, isso ressalta a necessidade de considerar de maneira mais profunda os impactos dessa abordagem restritiva e disciplinadora na vida dos adolescentes em formação. Além disso, é fundamental compreender o impacto dessa disciplina nos próprios docentes e, conseqüentemente, em seu desempenho profissional. Isso levanta a questão para se pensar por quais motivos, apesar das tensões e desafios envolvidos, os professores mantêm uma visão favorável em relação ao modelo militar.

Os obstáculos vivenciados para a execução desta pesquisa, que impediram a realização de entrevistas com as famílias dos estudantes, colocam em destaque as complexas relações e as dinâmicas de poder que permeiam as escolas cívico-militares. Além disso, ela evidencia as restrições impostas à condução de

pesquisas acadêmicas nas escolas paranaenses. Esse aspecto é notável, considerando que, de acordo com os princípios fundamentais da educação, uma escola deveria ser um espaço aberto, democrático e fomentador do conhecimento. Portanto, é necessário questionar qual é o cerne do temor expressado pelo diretor quanto a autorizar uma pesquisa sem o aval do Núcleo Regional de Educação (NRE), e as razões de tantas imposições apresentadas pelo Núcleo. Esses obstáculos podem estar relacionados à possível projeção de uma imagem negativa desse modelo educacional, que é uma das principais iniciativas do governador Ratinho Jr. na área da educação? Essas indagações nos conduzem a uma reflexão mais profunda sobre as dinâmicas políticas e de poder que podem influenciar as escolas cívico-militares, lançando luz sobre os desafios de realizar pesquisas críticas e imparciais dentro desse contexto educacional.

Este estudo contribui para o entendimento das escolas cívico-militares no Paraná, com foco nas questões de adesão, implementação e nas perspectivas dos educadores. Em meio aos debates sobre o sistema educacional brasileiro, oferece uma visão aprofundada de um modelo em crescimento no país. No entanto, a pesquisa também evidencia desafios e tensões relacionados a esse modelo, incluindo o potencial comprometimento da prática pedagógica, a negligência de questões sociais e a marginalização de estudantes que não se encaixam nesse sistema.

Assim, é crucial repensar a implementação e o desenvolvimento das escolas cívico-militares, buscando criar um ambiente educacional que respeite a diversidade, valorize a liberdade de pensamento e associação, além de fornecer uma educação de alta qualidade para todos os estudantes. A militarização das escolas no Brasil é um fenômeno complexo que se insere no contexto histórico do país e tem impacto direto nas estruturas educacionais e sociais. Compreender essas complexidades é fundamental para delinear políticas educacionais que promovam uma educação de qualidade, inclusiva e democrática para todos os estudantes brasileiros.

Assim, esta pesquisa contribui para o debate sobre o futuro da educação no Brasil, realçando a necessidade de considerar criticamente os modelos educacionais propostos e os impactos que eles podem ter na formação das futuras gerações. A compreensão das complexidades das escolas cívico-militares é fundamental para que as políticas educacionais sejam projetadas de maneira a garantir uma educação de qualidade, inclusiva e democrática para todos os estudantes brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. F.; FERREIRA, N. S. R. O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, 2020.

ALMEIDA, S., C.; ALVES, M. F.; MELLO, L., A. Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 13–24, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emn.uvens.com.br/rde/article/view/1787>. Acesso em: 13 jul. 2023.

APP-SINDICATO. Deputados(as) interrompem recesso para dar um “jeitinho” no processo de militarização das escolas. **APP-Sindicato**, 11 de jan. 2021. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/deputadosas-interrompem-recesso-para-votar-projeto-que-amplia-o-numero-de-escolas-militares-no-estado/>. Acesso em: 09 set. 2023.

APP-SINDICATO. 117 colégios selecionados para militarização não atendem requisitos exigidos pela lei. **APP-Sindicato**, 28 de out. de 2020. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/117-colegios-selecionados-para-militarizacao-nao-atendem-requisitos-exigidos-pela-lei/>. Acesso em: 01 out. 2023.

APP-SINDICATO. Escolas cívico-militares acentuam autoritarismo e desigualdades, aponta dirigente da APP em debate sobre violência na escola. **APP-Sindicato**, 11 de ago. de 2023. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/escolas-civico->

militares-acentuem-autoritarismo-e-desigualdades-aponta-dirigente-da-app-em-debate-sobre-violencia-na-escola/. Acesso em: 01 out. 2023.

ARAGÃO, E. APP-Sindicato não reconhece processo de militarização de escolas no Paraná. **CUT Brasil**, 06 de nov. 2020. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/app-sindicato-nao-reconhece-processo-de-militarizacao-de-escolas-no-parana-ba90>. Acesso em: 01 set. 2023.

BARROS, A.; FERNANDES, S. da. E. Implicações da militarização na gestão democrática: caso de uma escola pública do Distrito Federal. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 183–204, 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i37.1656. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1656>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BISCHOFF, W. Colégio cívico-militar no Paraná: 28% das escolas escolhidas tiveram nota acima da média estadual no Ideb do Ensino Fundamental. **G1. Globo**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/11/12/colegio-civico-militar-no-parana-28percent-das-escolas-escolhidas-tiveram-nota-acima-da-media-estadual-no-ideb-do-ensino-fundamental.ghtml>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Setembro de 2019.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Julho de 2023.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019. Novembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Subsecretaria de escolas cívico-militares. **Diretrizes das Escolas Cívico-militares**. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Subsecretaria de escolas cívico-militares. **Normas de condutas e atitudes**. 2020.

G1. GLOBO. Balanço final da Seed aponta que 186 escolas aprovaram o modelo cívico-militar no Paraná. **G1. Globo**, 2020

Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/11/05/balanco-final-da-seed-aponta-que-186-escolas-aprovaram-o-modelo-civico-militar-no-parana.ghtml>. Acesso em: 15 set. 2023.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Questionário Amostra 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MIRANDA, E. M. C. **Currículo das escolas militarizadas no Distrito Federal**. 2021. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41853> > Acesso em: 01 set. 2023.

OLIVEIRA, D. D. de O. As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência. *In: O Estado de Exceção Escolar: Uma Avaliação Crítica das Escolas Militarizadas*. Goiás: Ed. Escultura. 2016, p. 41-49

PARANÁ. Lei 20.338, 06 de outubro de 2020. Institui o Programa Colégios Cívico- Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial**, 7 out. 2020.

PARANÁ. Paraná terá 215 colégios cívico-militares, maior programa do Brasil. **Secretaria de Estado da Comunicação Social e da Cultura**. Paraná, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Parana-tera-215-colegios-civico-militares-maior-programa-do-Brasil>. Acesso em: 01 out. 2023.

PARANÁ. Manual do Estudante do CCM/PR. Disponível em: http://www.urimozart.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/2860/274/arquivos/File/2021/manual_do_estudante_do_ccc_pr.pdf. Acesso em: 04 ago. 2023.

PARANÁ. **Manual dos Colégios Cívico-militares**. 3º Ed. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2023-02/colegio_civico_militar_manual_3edicao.pdf. Acesso em: 10 out. 2023

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Regimento Escolar das Escolas e Colégios Cívico-militares**. Curitiba, 2022. Disponível em: [119](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-</p></div><div data-bbox=)

12/referencial_elaboracao_regimento_escolar_educacao_basica.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

PARANÁ. **SESP/SEED**. Estabelece o processo seletivo para preenchimento de vagas para o corpo de militares estaduais inativos voluntários (CMEIV) – Programa de Colégios Cívico-Militares do Paraná. Curitiba, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Paraná. **Colégios Cívico-Militares**. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/colégios_civico_militares. Acesso em: 25 set. 2023.

PARLAMENTAR, Assessoria. “Paraná vai assumir as 12 escolas cívico-militares tocadas hoje pelas Forças Armadas”, anuncia deputado Hussein Bakri (PSD). **Assembleia Legislativa do Estado do Paraná**, 2023. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/parana-vai-assumir-as-12-escolas-civico-militares-tocadas-hoje-pelas-forcas-armadas#:~:text=Diante%20da%20comunica%C3%A7%C3%A3o%2C%20o%20Governo,Londrina%2C%20Rol%C3%A2ndia%20e%20Ponta%20Grossa>. Acesso em: 01 out. 2023.

PARLAMENTAR. Edital n. 001/2020 – SESP, alterado pelo Edital n. 002/2020.

PLURAL.JOR.BR, R. Policial socou aluno e ameaçou matá-lo em escola militar do PR, diz MP. **Plural Jornal**. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/policial-socou-aluno-e-ameacou-mata-lo-em-escola-civico-militar-do-parana-aponta-mp/>. Acesso em: 6 jul. 2023.

ROMUALDO, da S., J. Pedagogia do quartel: formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 83–101, 2023. DOI:

10.22420/rde.v17i37.1662. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1662>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SILVA, T. E. M. da. **Restauração conservadora na educação**: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil. Foz do Iguaçu, 2021. 136 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) - Universidade Estadual do Oeste do

Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2021.

SOARES, S. J.; LIMA, O., D. Das cirandas aos quartéis: expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 61–82, 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i37.1678. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1678>

REFORMA CURRICULAR EM CURSO NO BRASIL: PARA ONDE APONTA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)?

Cláudia Valentina Assumpção Galian (USP- Faculdade de
Educação)

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, toma-se o debate sobre o currículo e as mudanças curriculares como elementos para a discussão sobre os caminhos formativos que vêm sendo definidos para a Educação Básica brasileira em tempos recentes. Para isso, abordam-se inicialmente as perspectivas de currículo e reforma curricular que sustentam essa discussão – ligadas ao conceito de currículo em processo. Na sequência, delinea-se o panorama de pressões nacionais e internacionais que recaem sobre os elaboradores de propostas curriculares desde a segunda metade da década de 1990, a fim de reconhecer aspectos que ganham especial ênfase na reforma curricular atual – como a importância conferida à aprendizagem em detrimento do ensino e ao desenvolvimento de competências e habilidades.

Nessa reforma, é central o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a), tanto como prescrição a ser tomada como fundamento obrigatório por estados e municípios brasileiros na produção de suas propostas curriculares, como na condição de eixo em torno do qual deve se dar o alinhamento das demais políticas educacionais, dentre elas as que orientam a formação inicial e continuada de professores, a elaboração de materiais didáticos e as avaliações externas.

Assim, busca-se ao longo do texto reconhecer que o movimento em curso guarda semelhanças com o que vem acontecendo – desde pelo menos os anos 1980 – em outros países,

que, como o Brasil, vêm sendo denominados “países em desenvolvimento”. Na identificação dessas semelhanças evidenciam-se as raízes de noções legitimadas e valorizadas na BNCC, mas já presentes no cenário educacional brasileiro há muito tempo, como é o caso das competências, e da associação entre qualidade da educação e desempenhos dos estudantes em avaliações de larga escala.

CURRÍCULO E REFORMA CURRICULAR

É preciso deixar claro, inicialmente, que, ao tratar de currículo, este texto recusa-se a reduzi-lo ao que se estabelece em documentos ou propostas curriculares. Em outros termos, não se considera que a análise de um texto curricular qualquer, por mais rigorosa, permita esgotar o que é o currículo que de fato se desenvolve nas escolas brasileiras. Na verdade, toma-se essa definição materializada em documentos oficiais como uma dimensão do currículo real. Trata-se de uma dimensão muito relevante, que se desdobra em ações e discursos que sustentam material e simbolicamente o processo que constrói o currículo real, como define Gimeno Sacristán (2000). Para o autor, essas prescrições estabelecidas nos documentos oficiais são filtradas pelas condições objetivas nas quais se desenvolve o processo curricular.

Ressalta-se assim a importância de se discutir as prescrições curriculares sem perder de vista que esta dimensão se articula a muitas outras ao longo do processo – da produção de materiais didáticos, da organização do currículo no tempo e espaço da escola, do encontro pedagógico de sala de aula, dos processos de avaliação internos e externos à escola etc. –, assim delineando o currículo real.

Nesse sentido, uma reforma curricular lança mão de diversas iniciativas que se voltam a modificar o currículo em desenvolvimento nas escolas de Educação Básica – a BNCC é uma dessas iniciativas. Um exemplo dessas iniciativas são as Resoluções CNE/CP 02 de 2019 (Brasil, 2019) e Resolução CNE/CP 01 de 2020 (Brasil, 2020), que instituem, respectivamente a Base Nacional

Comum para a Formação inicial de Professores e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores, ambas em diálogo direto com o que se estabelece na BNCC.

As mudanças propostas nas reformas curriculares são justificadas, via de regra, pela recusa, integral ou parcial, do que se tinha até então como princípios ou metas a serem atingidas no processo de escolarização das novas gerações. Nesse processo, é comum a busca por apresentar as iniciativas como novidades, embora nem sempre o sejam.

A legitimação de uma reforma curricular se sustenta na negação do passado e na aliança com o que se apresenta como futuro inexorável. É nesse sentido que Kramer (1997) define uma proposta curricular como uma aposta; e, como qualquer aposta, também aqui ela vislumbra ganhos ao final das mudanças. Cabe ao campo do currículo destrinchar essas apostas, lançando luz aos interesses envolvidos nos embates para definir “novos” rumos para a Educação Básica.

AS APOSTAS DA BNCC

A construção das apostas que resultaram na publicação da BNCC volta a tempos anteriores ao segundo semestre de 2015, quando o Ministério da Educação apresentou à sociedade uma primeira versão do documento. Portanto, o processo de elaboração desse documento se iniciou durante a gestão presidencial de Dilma Roussef, do Partido dos Trabalhadores (PT). A primeira versão foi submetida a uma consulta pública, por meio digital, que se estendeu até o primeiro semestre de 2016. Neste mesmo ano, a presidenta Dilma Roussef sofreu *impeachment*, num processo vergonhoso no qual nunca se comprovou qualquer desvio de sua parte – o que permite identificar no acontecido um golpe de caráter midiático –, tendo sido substituída por seu vice-presidente, Michel Temer. Durante sua gestão (e mesmo depois), o grupo de autores envolvidos na produção da primeira versão da BNCC foi amplamente modificado – no caso de algumas disciplinas

escolares, de forma muito significativa –, o que resultou em mudanças de rumo que constituíram a segunda e a terceira versão do documento.

Vale dizer que o MEC e os apoiadores da BNCC – especialmente o Movimento Todos pela Base¹, majoritariamente formado por empresários que tiveram e têm ainda hoje forte influência sobre o “espírito” da BNCC – afirmam que a segunda versão considerou muito seriamente os apontamentos realizados durante a consulta pública. Entretanto é preciso lembrar que essa consulta foi guiada por um instrumento bastante rígido na forma de coletar as sugestões da sociedade. Não cabia, por exemplo, indicar mudanças substantivas ou propor a inclusão/exclusão de quaisquer tópicos. O instrumento permitia pouco mais do que um posicionamento do tipo “concordo” / “não concordo”. Ademais, em nenhum momento foram apresentados relatos suficientemente claros sobre como a consulta pública de fato teria influenciado na reescrita do texto em análise.

Apresentada a segunda versão da BNCC, ela foi objeto de discussão em audiências públicas desenvolvidas em todas as regiões do país – uma audiência em cada uma das regiões. Essas audiências foram marcadas com pouca antecedência e realizadas em locais que não comportavam todas as pessoas interessadas no debate – o que também permite questionar o alegado processo participativo na construção da BNCC. Ainda, foram realizadas leituras críticas por especialistas convidados pelo MEC, antes da publicação, em 2017, da terceira e última versão do documento (que incluía apenas a educação infantil e o ensino fundamental);

¹ No site do Movimento pela Base (<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>) encontra-se a seguinte auto definição: “Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio”. Dentre as organizações parceiras, constam: Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Itaú Social, Todos pela Educação, Instituto Singularidades, Fundação Roberto Marinho, dentre outras.

também não se tem clareza sobre como essas leituras críticas teriam sido consideradas na versão final.

Outro aspecto que precisa ser trazido para contar a história da BNCC é a cisão que se operou na sua produção com relação ao ensino médio. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), a Educação Básica foi assumida como a articulação de três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Porém, depois da publicação da primeira versão da BNCC, o trecho do documento referente ao ensino médio foi desenvolvido à parte, tendo sido finalizado no ano seguinte, em 2018.

Nesse processo, em 22 de setembro de 2016, no governo de Michel Temer, o país tem, instituída, por Medida Provisória (MP), uma reforma curricular para esse segmento da escolarização básica (MP nº 746) (Brasil, 2016). Em 2017, essa MP foi transformada na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), que define a Reforma do Ensino Médio, altamente criticada no campo da educação, por seu caráter instrumental e pelo empobrecimento curricular que opera em nome do que se define como a possibilidade de os(as) estudantes fazerem escolhas para definir seus percursos formativos na escola – sendo que quem de fato poderá fazer escolhas são os(as) jovens das camadas mais favorecidas, como historicamente acontece no Brasil, só que agora com o estabelecimento desta condição em lei.

Desde a publicação da primeira versão da BNCC, um grande número de iniciativas tem se voltado a apoiar a sua implementação, especialmente por parte do empresariado brasileiro, e muitos vêm se manifestado em seu favor (Costin, 2018; Castro, 2019; Melo, 2018). Seus argumentos, segundo Carvalho e Galian (2021, p. 2), giram em torno da defesa de que o documento poderia ser considerado:

Um instrumento para garantir a equidade, promovendo ao mesmo tempo uma ação mais integrada das políticas educacionais em direção a uma educação de qualidade. Além disso, por não se apresentar como

o currículo, o documento poderia deixar espaço para a expressão das especificidades das distintas regiões, escolas e sujeitos.

Porém, somam-se vários artigos publicados em periódicos científicos, desde a publicação da primeira versão da BNCC compondo um quadro de críticas contundentes às apostas nela expressas (Alves, 2014; Macedo, 2015, 2019; Ribeiro, 2019; Ribeiro, Craveiro, 2017). Galian e Silva (2019, p. 526) sintetizam esses posicionamentos e classificando-os em

tipos de críticas elaboradas [que] podem ser reunidos em três frentes: a) debate epistemológico acerca do conhecimento e da recusa à busca de um currículo nacional; b) crítica política dos direcionamentos neoliberais e neoconservadores orientadores da BNCC; c) efeitos das definições constantes da Base sobre as práticas curriculares nas escolas e no âmbito da formação de professores.

Reconhece-se, portanto, que está em curso acirrados embates em torno da BNCC, desde o começo de sua história, com as(os) apoiadores principalmente situados no campo empresarial e os(a) críticas(os), no campo acadêmico. Entre estes, incomoda sobremaneira três apostas: a que assume a possibilidade de adoção de uma base comum para um país tão diverso, a que relaciona univocamente qualidade da educação com resultados dos(as) estudantes nas grandes avaliações e a que confere centralidade às competências na organização do currículo. Sobre essas apostas, é preciso lembrar que especialmente as duas últimas não constituem absoluta novidade no Brasil e vêm se constituindo em um consenso mundial na atualidade. É deste aspecto que trata o item a seguir.

TENDÊNCIAS CURRICULARES RECENTES

Hoadley e Muller (2023, p. 97) consideram, em coerência com o que se está desenvolvendo neste texto, que a análise de propostas curriculares é relevante porque

o conhecimento oficial da escola, [...] – o que é para ser ensinado, como se organiza, a quem se destina – em outras palavras, o currículo, é de preocupação crucial quando se pensa sobre o desenvolvimento humano e o papel da educação na formação das pessoas.

Nesse sentido, a reflexão sobre as posições que se apresentam em determinado contexto e os consensos possíveis em cada situação, contribui para o reconhecimento e a construção de críticas às escolhas pedagógicas e curriculares que dificultem a criação de condições para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade para todos(as) que chegam às escolas.

Ao definirem textos oficiais de currículo como objeto de estudo, Hoadley e Muller (2023) ressaltam as semelhanças entre reformas curriculares recentes desenvolvidas em um conjunto de países em desenvolvimento. Para os autores, expressam-se nesses textos mudanças globais nas políticas curriculares, promotoras de concepções específicas de desenvolvimento humano e que buscam moldar as identidades dos(as) estudantes e de professores.

Hoadley e Muller (2023) reconhecem três grandes mudanças globais nas reformas curriculares analisadas. A primeira, que denominam de “progressivista”, dominou as reformas em países com baixa ou média renda nos anos 1990. Nelas, as

Mudanças nos currículos e nos métodos de ensino foram propostas, e as propostas geralmente foram para promover pedagogias centradas nos aprendizes (ou nas crianças – ou estudantes) e métodos ou currículos construtivistas. O construtivismo, a teoria dominante chamada a sustentar essas pedagogias, propõe a aprendizagem ‘ativa’, onde os aprendizes constroem o conhecimento, na relação com conhecimentos prévios e com o contexto imediato (Hoadley; Muller, 2023, p. 102).

A partir dos anos 1990, enquanto em muitos desses países as pressões por pedagogias centradas nos estudantes eram paulatinamente incorporadas às novas propostas curriculares, outra mudança começou a se consolidar, apostando em currículos

baseados em resultados. Nesse caso, “a preocupação era com o desenvolvimento do capital humano e com os mercados de trabalho, e a intenção em quase todos os casos era substituir um currículo baseado em conteúdos por um baseado em objetivos, orientado para processos ou baseado em resultados” (Hoadley, Muller, 2023, p. 103). Nessa perspectiva, o(a) estudante é definido(a) como um consumidor que deve desenvolver habilidade para escolher, acumular e transferir os resultados da aprendizagem. Dessa forma, em uma complexa combinação, a defesa de metodologias centradas nos(as) estudantes foi-se combinando com uma ênfase em currículos centrados em demandas externas à escola. Como resultado dessa combinação, para os autores,

O estudante se tornou ‘a unidade mensurável’, [...] um indicador do nível de desenvolvimento e da viabilidade econômica de um país. Um contingente de países africanos, europeus e asiáticos começou a revisar seus sistemas educacionais de acordo com as linhas estabelecidas pelos sistemas baseados em resultados no contexto dos Quadros Nacionais de Qualificação (ver Young e Allais, 2016). Em outros países, reformas baseadas em padrões colocaram ênfase semelhante em habilidades e conteúdos mensuráveis na relação com o seu uso direto (*Ibidem* 2023, p. 104).

O terceiro e último movimento global das reformas curriculares, identificado por Hoadley e Muller (2023), vem como reação ao que se passa a identificar como uma “crise da aprendizagem”. Os autores afirmam que

A despeito de radicais revisões de sistemas curriculares pelos países, entre 2000 e 2019, muitas delas alinhadas com a pedagogia centrada nos estudantes e com uma educação baseada em resultados, o Relatório de Desenvolvimento Humano (2019) [do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento] detalhou grandes e crescentes lacunas na formação de capacidades elaboradas, [...]. [O Relatório] confirmou uma ‘crise da

aprendizagem': a 'grande expansão da educação' não se transformou em ganhos expressivos em aprendizagem onde grandes desigualdades existiam (*Ibidem*, p. 105).

A identificação dessa "crise da aprendizagem" gerou o acirramento da busca por definir habilidades genéricas que todos(as) os(as) estudantes deveriam desenvolver. Nesse processo, um dos focos "foi a mensuração da aprendizagem, com o propósito de quantificar a crise acuradamente e, então, enfrentá-la, por meio do estabelecimento de *benchmarks*" (*Ibidem*, p. 105).

Do ponto de vista do trabalho do professor, a ênfase nos resultados da aprendizagem, segundo Hoadley e Muller (2023), citando Barret e colaboradores, ignorou a forma pela qual esses resultados poderiam ser obtidos – desprezou o ensino, portanto. Em outros termos, a atenção se deslocou das questões pedagógicas e da competência do professor para os resultados e níveis atingidos pelos estudantes – do ensino para os resultados nas grandes avaliações –, com impactos sobre a atribuição de papéis para esses sujeitos, bem como para a relação entre currículo e pedagogia.

No Brasil, a produção de propostas curriculares por estados e municípios tem por objetivo orientar o trabalho das escolas que compõem suas redes de ensino, e está ligada às diretrizes ou orientações elaboradas em nível federal. Essa vinculação, que representa uma tradição no contexto brasileiro, assumia caráter não obrigatório, antes da publicação da BNCC, em 2017. Ou seja, os entes federativos não tinham necessariamente que adotar as prescrições federais como referência para a produção de suas propostas curriculares, até então – havendo casos de estados e municípios que delas se afastavam em alguma medida e de outros que assumiam total desconsideração dos textos federais (Brasil, 2010). Com a BNCC, entretanto, estados e municípios passam a ter que adotá-la como referência obrigatória para compor suas propostas curriculares.

Tomando as propostas elaboradas na década de 1980 e no começo da década de 1990, Barretto (2000) identifica um

alheamento das escolas em relação às prescrições curriculares. Para a autora, isso se devia mais ao desconhecimento desses textos do que a um aprofundado trabalho de leitura e crítica às suas premissas. Nesse sentido, em alguns estados e/ou municípios nos quais as condições estruturais e humanas se mostravam mais favoráveis para o trabalho escolar, configurava-se um cenário propício à produção de propostas curriculares construídas de forma mais dialogada e participativa, e ainda mais cuidadosa com relação a aspectos específicos da região/local em que se situavam as escolas. Em outros, esse processo podia ser caracterizado como uma reprodução das mesmas propostas curriculares ao longo de extensos períodos, com uma ou outra mudança pontual.

Para além das restrições impostas pelas condições objetivas, o espaço para leituras próprias acerca dos caminhos a serem desenvolvidos para responder ao que se reconhecia como formação escolar almejada estava garantido do ponto de vista legal. Dessa forma, as diferenças entre as redes de ensino resultavam em propostas muito distintas, bem como em condições de implementação igualmente diferenciadas.

Nesse cenário, um caminho também tradicional no país, adotado para a produção de aproximações entre os currículos desenvolvidos nas diferentes redes de ensino, foi a produção de livros didáticos. Na elaboração desses recursos, leituras específicas das prescrições curriculares federais vão tomando formas também específicas, operando uma espécie de “tradução” das prescrições federais que as aproximam do fazer cotidiano de professores e estudantes nas escolas, constituindo dimensão importante de recontextualização desses documentos, nos termos de Bernstein (2000).

Assim, como ressalta Barretto (2000), o papel central assumido pelos livros didáticos na leitura das prescrições curriculares federais vem constituindo via importante para tornar o currículo real, aquele que se materializa nos encontros pedagógicos nas salas de aula, muito menos homogêneo do que o que resulta da liberdade que o arcabouço legal garante a estados e municípios para elaborarem suas propostas.

No campo do currículo, duas correntes de pensamento tinham expressão como fundamentação das reformas desenvolvidas no período: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, de um lado, e a educação popular, de outro. Tendo como principal referência, no caso da primeira, Dermeval Saviani, e, no da segunda, Paulo Freire, essas correntes foram vistas como em oposição. A primeira, caracterizada pela defesa dos conhecimentos tradicionalmente selecionados para o ensino escolar; a segunda, pela centralidade atribuída à cultura popular. Para Moreira, essa oposição por vezes prejudicou a compreensão de que, na verdade, ambas as correntes de pensamento tinham como primordial a defesa da escola pública e da qualidade da educação oferecida às camadas empobrecidas da população.

Na década de 1990, outros fatores se somam a esse cenário. Assim, sob a égide da LDBEN nº 9394/1996, a ordenação das etapas do ensino básico, em sua organização sequencial e no interior de cada etapa estabelecida, é acompanhada da elaboração dos primeiros documentos de referência curricular de abrangência nacional pelo MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), produzidos com o objetivo de orientar a construção dos currículos estaduais e municipais, mas, também, para ser empregado como referência para a concepção e elaboração de livros didáticos a serem adquiridos e distribuídos pela MEC às escolas do país, por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

As críticas inicialmente dirigidas aos PCN foram enfrentadas em uma complexa equação que reunia diferentes bases teóricas, uma vez que o documento foi lido e discutido por pesquisadores e professores atuantes nas universidades do país. Ainda, a noção de competência se promoveu por meio de políticas de divulgação dos PCN aos professores; isto, aliado à sua rápida assimilação na produção dos livros didáticos contribuíram decisivamente para sua incorporação como elementos de orientação curricular.

Entre os anos de 2003 e 2014, governos federais de caráter popular promoveram políticas públicas de inclusão econômica e

participação social. Durante esse período, no entanto, não houve de fato ampla reformulação dos referenciais curriculares federativos para os demais níveis da escolarização, permanecendo os PCN como os documentos empregados para orientar as políticas públicas de formação docente continuada e de produção e distribuição de livros didáticos pelo Estado brasileiro, o que evidencia um movimento de descompromisso nas políticas de então com relação aos princípios que orientavam os processos educacionais.

O descompromisso resultante da concorrência de forças ideológicas no período compôs o contexto em que a ordenação de grupos financeiros e políticos, em associação com setores de interesse na sociedade, como a mídia comercial, o poder judiciário e as forças militares, preocupadas em impedir a revisão de seus atos no período da ditadura, promoveu o golpe que depôs a presidente Dilma Roussef e estabeleceu nova governança para a implementação das reformas de base neoliberal, até então ainda não plenamente realizadas no Estado brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, as políticas públicas de parametrização curricular, embora tardias, constituíram tradição a partir da publicação dos PCNs e, agora, chegam a uma condição de atrelamento obrigatório das propostas curriculares de estados e municípios, com a BNCC. Nesse processo, a progressiva perda de força dos conhecimentos, em detrimento das competências, do ensino em função da aprendizagem e das proposições de caráter histórico-cultural para a educação, sensíveis às desigualdades da realidade socioeconômica do país, se consolidou pela implementação de repetidas reformas de caráter neoliberal, que contaram e contam com suporte crescente do empresariado organizado em movimentos que pautam, inclusive, os debates midiáticos sobre a educação brasileira.

Esse tipo de política, que suprime direitos e conforma as políticas de Estado aos interesses do capital, necessita de regimes autoritários para poder se efetivar (Foucault, 2008). Nesse sentido, o deslocamento dos debates curriculares para uma visão economicista da educação se expressa em muitas frentes, como alertam diversos autores do campo (Barretto, 2000; Hoadley, Muller, 2023; Young, 2011) e demanda a centralização das definições sobre o currículo, num cenário de desconsideração das condições reais nas quais trabalham os profissionais das escolas com descentralização e das experiências reais aí desenvolvidas. É assim que desponta a BNCC, cuja implementação demanda do campo do currículo atenção e enfrentamento das difíceis discussões sobre o que a sociedade brasileira espera da escola – e para quem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, 2(3), p. 1464–1479, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/%20article/viewFile/21664/15948>.
- BARRETTO, E. S. S. Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETTO, E. S. S. (org.). **Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000, p. 5-26.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**. Theory, research. critique. London: Taylor & Francis, 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC: CNE/CP, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). MEC: CNE/CP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. Brasil: MEC/SEB, 2010.

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, M. B.; GALIAN, C. V. A. The National Common Core Curriculum in Brazil: the power of knowledge linked to music. **International Studies in Sociology of Education**, 2021. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1953396>.

CASTRO, M. Desafios da implementação da BNCC. *In*: CASTRO, M., CALLOU, R. (Eds.). **Educação em pauta**: Uma agenda para o país. [Organização dos Estados Ibero-americanos] - (OEA), 2018, p. 53–66.

COSTIN, C. Foco no desenvolvimento de competências, por Claudia Costin. Análises e discussões sobre um povo em busca de uma identidade. **Um Brasil**, 2018. Disponível em: <http://umbrasil.com/noticias/foco-no-desenvolvimento-de-competencias-por-claudia-costin>.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALIAN, C. V. A.; SILVA, R. R. D. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. **Estud. Aval. Educ.**, 30(74), p. 508-535, 2019.

HOADLEY, U.; MULLER, J. Learning and human development curriculum and knowledge poverty in developing countries. *In*: WILKINS, A. (Ed.). **Policy Foundations of Education**. Bloomsbury Academic, 2023, p. 97-114.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, 18, (60), p. 15-35, dez. 1997.

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, 36(133), p. 891–908, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>.

MACEDO, E. Fazendo a Base virar realidade: Competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, 13(25), p. 39–58, 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>.

MELLO, G. Formação inicial e continuada de professores. *In*: CASTRO, M.; CALLOU, R. (Ed.). **Educação em pauta**: Uma agenda

para o país. [Organização dos Estados Ibero-americanos] - (OEA), 2018, p. 67–86.

RIBEIRO, W. G.; CRAVEIRO, C. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Linhas Críticas**, 23(50), p. 51–69, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v23i50.5054>.

RIBEIRO, W. Utopias e regulações de uma Base Nacional Comum Curricular: Projetos ficcionais para juventudes ideais. **Revista Espaço do Currículo** (On-line), 12(1), p. 195–208, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/ufpb.19831579.2019v12n1.38784>.

SACRISTÁN, G. J. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, 16(48), p. 609-623, 2011.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: EM DEBATE A REFORMA Nº 13.415/2017¹

Daniel Alfonso Rusch (UNILA)

Márcia Cossetin (UNILA)

Lidiane Cossetin Alves (UNIOESTE)

INTRODUÇÃO

Ao estudarmos historicamente as políticas educacionais no Brasil, sobretudo a etapa denominada na atualidade de Ensino Médio, observamos que foram e são reflexo das disputas que se dão na busca por ampliação de direitos e, por outro lado, de definição de que tipo de formação seria oferecida por parte do Estado, especialmente à classe trabalhadora; este fato destaca-se ainda na década de 1930 e perdura até os dias atuais (Ramos; Frigotto, 2017).

Apreendendo-se tal problemática, no presente texto temos como objetivo discutir a Reforma do Ensino Médio no Brasil, instituída a partir da Medida Provisória n. 746/2016 e da Lei n. 13.415/2017, após ter sido aprovada pelo Congresso Nacional (Câmara de Deputados e Senado Federal) e apresentar elementos para compreensão do proposto nessa legislação, além de vislumbrar possíveis desdobramentos para a formação ofertada no Ensino Médio a partir da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, publicada logo em seguida.

¹ A discussão proposta para esse capítulo é parte de pesquisa desenvolvida para o Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, no de 2022, ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em História pelo autor Daniel Alfonso Rusch, orientado pela Profa. Dra. Márcia Cossetin. O texto foi atualizado para essa publicação contando com a colaboração da autora Lidiane Cossetin Alves.

Os objetivos apresentados são provenientes das seguintes indagações: “Como se constitui historicamente o EM no Brasil?”; “Como se deu o processo de promulgação da Reforma do Ensino Médio no ano de 2017?”; e “Como se organiza o Ensino Médio a partir da Reforma e da BNCC/EM (2018) e quais os possíveis impactos para a formação nessa etapa da Educação Básica?”. Sabemos que tais questões não podem ser facilmente respondidas e, por este motivo, traremos determinados elementos para o debate, tendo claro os limites impostos tanto pela especificidade deste capítulo, como também pelo processo de implantação da Reforma, ainda inicial. Ademais, na busca pela resposta aos questionamentos e para atender aos objetivos delimitados, metodologicamente realizamos pesquisa exploratória de tipo documental e bibliográfica e fundamentando-nos em autores que pesquisam a temática, tais como: Cury (1982); Saviani (2008, 2011, 2018); Romanelli (1984); Nagle (2001); Ramos e Frigotto (2017); Ferreti (2018), dentre outros.

Nessa direção, considerando a educação e, nela, a escola como um espaço de constantes disputas e mudanças, trazemos alguns marcos históricos delimitadores do Ensino Médio no Brasil, os quais apresentamos no primeiro subtítulo deste capítulo. Em seguida, fazemos a discussão sobre as mudanças ocorridas na atualidade, sobretudo no que se refere ao processo de promulgação e implantação da Reforma do Ensino Médio do ano de 2017, da BNCC/EM (2018) e seus elementos constitutivos, problematizando-os. Por fim, apresentamos considerações e conclusões possíveis acerca da organização e formação a ser ofertada nesta etapa da Educação Básica.

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NO PERÍODO PRÉ-DITADURA MILITAR DE 1964: APROXIMAÇÕES

Para atendermos aos objetivos propostos no capítulo, é necessário que conheçamos, mesmo que de forma sucinta, dada a

especificidade do texto ora apresentado, os elementos constituintes da educação no Brasil. Nesse sentido, delimitamos para o princípio de nossa incursão o início do século XX: a delimitação se dá em função de que, conforme indica Saviani (2008), é a partir da década de 1930 que ocorre um crescimento acelerado emergindo a escola para as massas (Saviani, 2008).

Nesse período, o Brasil era majoritariamente agroexportador; por essa posição, o país encontrava-se em grande atraso quando comparado aos países mais industrializados; nesse sentido, os conflitos entre o ramo agropecuário e a recente organização político-econômica de setores urbano-industriais eram intensos, sendo os últimos consolidados vencedores dessa disputa (Nascimento, 2007). No contexto, em que o foco dos meios de produção estava voltado para o abastecimento interno do país, com visão nacional-desenvolvimentista, era necessário que houvesse qualificação da população que serviria como mão de obra para esse setor, o que pressupunha pensar no papel da educação no contexto.

Um dos movimentos referentes à educação no período é o chamado “Entusiasmo pela Educação”², que visava a erradicação do analfabetismo no Brasil como uma maneira de superar os desafios impostos pelo processo de inserir o país entre os “países civilizados” promovendo ainda o seu desenvolvimento econômico.

Nessa perspectiva, em 1909 foi publicado o Decreto Presidencial n. 7.566/1909, do presidente da época, Nilo Peçanha, para a criação de 19 Escolas de Artífices Aprendizes, formando assim a institucionalização do modelo de ensino voltado ao trabalho. Vale ressaltar que tal idealização de escola voltada para o trabalho era concebida com o objetivo de profissionalização das camadas mais pobres do país, sendo que a educação formativa e preparatória para o

² Aspirava-se, no período, erradicar o analfabetismo, problema importante identificado como empecilho para o desenvolvimento do país e sua inserção no mundo considerado como civilizado. Nesse sentido, Nagle (2001) identifica o surgimento de movimentos que denominou como “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” (Nagle, 2001). Para maior aprofundamento, ver: NAGLE, J. *Educação e Sociedade*. Na primeira república. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ingresso no ensino superior estava sendo pensada para as elites econômicas da época (Cossetin; Gregol; Pieniak, 2018).

As iniciativas de organização educacional, que incluíam também o Ensino Secundário, ficavam restritas aos estados e, como assinala Fagundes (2011), “[...] durante as primeiras décadas do século XX não se efetivou a construção de um regime uniforme de Ensino Secundário para todo o país” (Fagundes, 2011, p. 331). Apesar de se anunciar a educação escolar como propulsora do desenvolvimento, conforme assevera Fagundes (2011): “[...] a escola sempre foi identificada pelos republicanos como sendo o espaço propício e adequado para, como observa, se desenvolverem e transmitir as ideias de ‘Ordem e Progresso’” Mas, o ensino permaneceria inalterado mesmo com a mudança para a República, a educação continuaria com exclusividade da minoria (Fagundes, 2011, p. 331).

De acordo com Saviani (2008, p. 2),

[...] apesar do entusiasmo que marcou o início do período republicano com a criação dos grupos escolares, até o final da Primeira República o ensino escolar permaneceu praticamente estagnado, como se vê pelo número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920.

Na década de 1930, o desenvolvimento da industrialização e da organização social capitalista começaram a demandar um sistema de ensino que abastecesse a necessidade de mão de obra para os setores industriais, resultando na formalização do Ensino Secundário no país. No mesmo período, o movimento dos “Pioneiros da Educação Nova” pretendia formar uma escola única, laica, gratuita e aberta para a educação conjunta de ambos os sexos e que indicava, como assevera Saviani (2014), a construção de sistema nacional de educação. Na contramão destas aspirações, que de fato não têm êxito, manteve-se o ensino limitado e voltado ao trabalho para as camadas mais pobres enquanto as classes mais abastadas usufruíam da educação privada (Santos; Carvalho; Oliveira, 2019).

Todavia, não indiferente aos movimentos que aliavam desenvolvimento do país com a educação da população majoritariamente analfabeta, é também em 1930 que se institui, no Governo de Getúlio Vargas, em 14 de novembro, por meio do decreto n. 19.402, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sob o comando de Francisco Campos. De acordo com Saviani (2014), é partir de então que começa a ser reconhecida, também no plano institucional, como uma questão pertinente ao nível nacional.

Uma das medidas implantadas por Francisco de Campos à frente do novo Ministério foi, em 1931, a chamada Reforma Francisco Campos³. Pela Reforma, unificou-se o ensino do país em duas etapas: o fundamental com 5 anos e uma complementar com 2 anos – a primeira oferecia uma formação geral e, a segunda uma formação propedêutica. Foi uma política de ensino que procurou homogeneizar o sistema de ensino no país e tornou a educação uma pauta para o governo da época, pois sofria a pressão popular, sendo que a camada da classe média compreendia o Ensino Secundário como uma forma de ascensão social. Conforme assinala Romanelli (1984), a Reforma apresentava o mérito de proporcionar maior organização para o Ensino Secundário, “[...] estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior” (Romanelli, 1984, p. 135). Desse modo, a Reforma apresentou uma estrutura orgânica ao Ensino Secundário, que foi imposta à organização educacional do país, dando início a uma ação que podemos entender como mais objetiva do Estado na educação (Romanelli, 1984).

³ Dentre as medidas: Decreto n° 19.850 – 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto n° 19.890 – 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Secundário; Decreto n° 20.158 – 30 de junho de 1931: organiza o Ensino Comercial, regulamenta a profissão de Contador e dá outras providências; Decreto n° 21.241 – 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

Ainda, a Reforma instituiu novas estratégias, como a frequência obrigatória, seriação do currículo e a avaliação dos alunos; no entanto, não previa a destinação de recursos suficientes e era vista como um modelo comercial – por possuir um formato fortemente enciclopédico e seu método de avaliação para ingresso no ensino superior –, favorecendo as elites nacionais com um ensino de modelo propedêutico, capaz de suprir as necessidades de conhecimento dos ramos de letras, ciências e humanidade, áreas as quais se faziam necessárias para o processo seletivo ao ingresso no ensino superior.

Posteriormente, tais avanços na área da educação, formalizadas pela Constituição Federal de 1934, foram apagados pela Constituição Federal de 1937: o Estado se posicionou com papel secundário para prover a educação e se eximiu da obrigação de ofertá-la à população, sendo que o dever de promoção à educação passou a ser obrigação dos pais e responsáveis.

Conforme indicam Cossetin, Gregol e Pieniak (2018), a partir disso, em 1942, a educação foi reorganizada por meio de oito Decretos-leis⁴, que corresponderam à Reforma Capanema, sendo que o Decreto-lei n. 4.244/1942 tratou do Ensino Secundário. Nesse sentido, Krawczyk (2011) indica que a questão educacional passou a expressar evidentemente a dicotomia: formação geral *versus* formação profissional; ainda instaurou a possibilidade de compartilhamento da responsabilidade de oferta do Ensino Secundário com a iniciativa privada – a partir da implantação e manutenção das escolas técnicas, na década de 1940, a fim de atender à indústria em desenvolvimento. Ainda mais, as

⁴a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; b) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC; h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: – Lei Orgânica do Ensino Agrícola” (Saviani, 2011, p. 269).

instituições privadas de ensino também supriram uma demanda educacional, em razão do baixo atendimento e da baixa qualidade da educação pública proveniente, sobretudo, da falta de investimentos do poder público (Krawczyk, 2011).

Assim, no ano de 1942, com a Reforma conhecida como Lei Orgânica do Ensino Secundário, o então ministro da educação, Gustavo Capanema, redefiniu o Ensino Secundário, em que se instituiu a mesma dicotomia no Ensino Secundário, onde uma era dirigida à formação geral e outra para a formação profissionalizante. Juntamente, se instituiu os convênios com as iniciativas privadas de ensino, alegando a falta de qualidade do setor público em contrapartida à grande demanda do setor industrial aquecido. Então, o ensino profissionalizante, destinado aos filhos dos trabalhadores, abrangia as áreas industriais, agrícolas, comerciais e normais; enquanto o modelo propedêutico formava as elites sociais, sendo o conteúdo que se necessitava domínio para acesso ao ensino superior, o qual não era ofertado para o ensino profissional – impossibilitando, assim, seu domínio e chance de ingresso no próximo passo da caminhada educacional (Santos; Carvalho; Oliveira, 2019).

Tal realidade se prolongou até 1961, quando houve a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional no país, a LDB n. 4.024/1961. Apesar de ter regulamentado o Ensino Secundário como parte da educação nacional, conforme indicam Ramos e Frigotto (2017), não alterou substancialmente a dicotomia anteriormente apresentada, ainda não atendendo as demandas mais populares. Em suma, estabeleceu o ensino em ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de 3 anos, além de convênios com o ensino privado para ampliação da rede, com concessão de bolsas de estudos.

Durante o período de ditadura militar (1964-1985), ocorreram duas importantes Reformas na Lei de Diretrizes e Bases de 1961: as Leis n. 5.540/1968 e n. 5.692/1971. A Lei n. 5.540/1968 tratava da reformulação do ensino superior; já a Lei n. 5.692/1971, alterava os ensinos de 1º e 2º graus. Com amplos investimentos nos setores

industriais por parte do governo militar, houve a necessidade da formação de mão de obra que atendesse essa demanda de trabalhadores e, para isso, o ensino básico foi reestruturado em 1971, sendo o ginásio adaptado como 1º Grau e colegial para 2º Grau, introduzindo no segundo a compulsória profissionalização do ensino.

Com as novas legislações do período – Leis n. 5.540/68 e 5.692/71 – pretendendo-se conter a pressão sobre a universidade e, ainda, “[...] cumprir esse papel de controlador do fluxo da demanda pelo nível superior, o ensino de 2º grau não poderia ser discriminatório. E, assim, aprovou-se o a profissionalização universal e obrigatória [...]” (Cury *et al.*, 1982, p. 21-22).

Entretanto, não houve muito êxito no projeto, pois nem as estruturas físicas nem as pedagógicas dos colégios conseguiam atender a proposta compulsória na profissionalização, onde os estudantes não recebiam a instrução adequada; enquanto o ensino propedêutico, com a finalidade de ingresso na universidade, ao não apresentar capacidade adequada de atender a tal demanda. Para além disso, “A principal contradição [...], foi a crescente função propedêutica do ensino técnico contrapondo-se ao propósito da lei de conter o acesso dos filhos da classe trabalhadora ao Ensino Superior (Ramos; Frigotto, 2017, p. 31), em que, inclusive, idealizou-se o ensino profissional como uma maneira de barrar o acesso de trabalhadores nas universidades, justificando que a instrução técnica seria o suficiente para essa camada social (Santos; Carvalho; Oliveira, 2019).

Todavia, o argumento não se alinhava ao projeto proveniente da classe média, que buscava a ascensão social, e que não aceitou a função contenedora do ensino técnico; nesse sentido, foram engendrados “[...] ajustes curriculares nos cursos profissionais – oficialmente reconhecidas nos pareceres do Conselho Federal de Educação – e, finalmente, a extinção da profissionalização obrigatória no 2º grau” (Ramos; Frigotto, 2017, p. 32).

Leher (2016) indica que a Lei n. 5.692/1971 tinha como objetivo central, formar recursos humanos com a perspectiva de

trabalho simples com baixos os salários; essa tarefa seria executada por meio da profissionalização precoce, todavia, o projeto fracassou. Assim, por dificuldades na implementação do ensino técnico no país, em 1982, a partir da Lei n. 7.044/1982, foi retirada a obrigatoriedade da profissionalização do 2º Grau, retomando a dicotomia histórica na divisão da última etapa da educação básica (Cossetin; Gregol; Pieniak, 2018).

REDEMOCRATIZAÇÃO E OS RUMOS DA EDUCAÇÃO PARA OS JOVENS

O processo de redemocratização do Brasil, iniciado ainda nos anos de 1970, se dá em um contexto de movimentações e organização dos educadores em torno das pautas relacionadas à educação da classe trabalhadora. Conforme asseveram diferentes autores, tais como Saviani (2018), Ramos e Frigotto (2017), dentre outros, o final da década de 1970 e toda a década de 1980 são períodos históricos de aglutinação de forças políticas, sindicais, movimentos sociais, entidades científicas e culturais em resistência⁵ à Ditadura Militar e seus projetos.

Em que pese a importância da redemocratização do Brasil, ocorrida em 1985, há de se vislumbrar que a chamada “transição democrática”, se concretiza como uma “[...] estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica em consonância, portanto, com a visão dos grupos dominantes, à frente a burguesia, que interpretam a ‘transição

⁵ ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), fundada em 1977; CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), cuja fundação foi articulada em 1978 e formalizada em março de 1979; ANDE (Associação Nacional de Educação), fundada em 1979; CPB (Confederação dos Professores do Brasil), constituída em 1979 a partir da CPPB (Confederação dos Professores Primários do Brasil), criada em 1960); CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação), na qual se transformou a CPB em 1989; ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior), criada em 1981; FASUBRA (Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas), criada em 1978 (Saviani, 2018).

democrática'. Assim, seguiu-se a estratégia da conciliação que reproduz e preserva os privilégios da burguesia com o consentimento dos dominados que buscavam a democratização (Saviani, 2018, p. 292).

Em um contexto de redefinição do Estado brasileiro ao mesmo tempo em que se firmavam os preceitos neoliberais⁶ no Brasil, as políticas educacionais foram marcadas pelo denominado “Estado Mínimo”, sobretudo a partir da década de 1990, considerando-se que na “[...] Nova República presidida por José Sarney com a instalação de um governo civil, em 1985, nas eleições do Colégio Eleitoral, caracterizou-se pelo democratismo, indefinições e ambiguidades” (Saviani, 2018, p. 294), que é sentido também no âmbito das definições de políticas educacionais.

De acordo com o mesmo autor, o grande marco da educação após a redemocratização foi a criação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB n. 9.394/1996. Assim, na nova Diretriz, ao tratar-se da Educação Básica, o ensino é dividido em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Então, a LDB orientava a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio, todavia seu desenvolvimento ocorre, como demarcamos, em um período de implantação de políticas neoliberais por parte dos governos brasileiros – tendo seu ápice na década de 1990, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

⁶ “A nova ordem socioeconômica então instaurada recebeu o nome de ‘neoliberalismo’ que remete ao ‘Consenso de Washington’. [...] No que se refere à América Latina o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária, visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram que ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos” (Saviani, 2018, p. 292-293).

Neste ínterim, apresenta-se a justificativa da necessidade de aprimorar e qualificar o jovem para as novas diretrizes no trabalho, influenciadas ainda pelas orientações provenientes dos Organismos Internacionais, dentre eles o Banco Mundial, que vem com o discurso e palavras-chave, tais como: excelência, profissionalização, qualificação e outras que no senso comum soam como positivas. A LDB, então, estruturaria o Ensino Médio para o final da educação básica alegando que é a formação de cidadania para o jovem poder exercer o trabalho com dignidade e competência (Santos; Martins, 2021).

No ano de 1997, o então presidente do Brasil, FHC, assinou o Decreto n. 2.208/1997, que regulamentava a Educação profissional para, segundo o ideário do momento, atender a necessidade do mercado. Assim, a formação técnica se daria em processo rápido e fragmentado, concomitantemente ou subsequente ao ensino médio, sendo mais uma maneira de produzir o capital humano em um sistema fordista-taylorista de formação de indivíduos visados à mão de obra, sem qualquer desenvolvimento do ensino crítico para situar-se acerca da realidade, alienando-o e prendendo-o aos meios tradicionais de produção capitalista (Santos; Martins, 2021).

Em 2003, Luís Inácio Lula da Silva assume a presidência do país e, no ano de 2004, é sancionado o Decreto n. 5.154/2004, definindo a unificação do ensino técnico ao ensino geral, de forma concomitante ou subsequente. De acordo com Ramos e Frigotto (2017), era necessário

[...] retomar a construção interrompida em 1997 quando especialmente a rede federal procurou fundamentar seu projeto político-pedagógico no conceito de educação tecnológica com perspectiva politécnica. Com isto, mais importante do que a conquista jurídica era a conquista ético-política de se debater sob que princípios se guiaria a integração entre os cursos ou a formação integrada, os quais se condensaram no que passamos a designar como a proposta do Ensino Médio Integrado (Ramos; Frigotto, 2017, p. 42).

A ideia seria a criação de um currículo unificado entre profissionalizante e propedêutico, oportunizando para o jovem da classe trabalhadora uma base científica, técnica e cultural, de maneira conjunta, procurando a superação entre a antiga dicotomia entre a formação geral e propedêutica observada desde a formação da última etapa do ensino básico (Santos; Carvalho; Oliveira, 2019).

No ano de 2008, ainda no contexto da presidência de Lula, a Lei n. 11.892/2008 é aprovada, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse projeto, são formadas como instituições de ensino superior, básica e profissional, pluricurriculares, especializada em educação profissional desde o ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao doutorado. Logo, tal política de educação leva o ensino de qualidade (com investimento) às áreas interioranas do país, tornando-se um processo de aprendizado politécnico que combina com educação profissional, científica e cultural, ofertando a educação de constituição social e humana juntamente com a profissional, além de possuírem autarquia e autonomia para desenvolvimento didático-pedagógico, incluindo a gestão própria de recursos e patrimônios (Santos; Carvalho; Oliveira, 2019).

No entanto, o *lobby* empresarial se mantinha forte nas esferas políticas também durante o governo do Partido dos Trabalhadores, sendo os setores privados⁷ os principais interessados em políticas públicas de educação que visam o ensino profissionalizante, os convênios público-privado e promover a educação propriamente voltada ao trabalho. A Lei n. 11.079/2004, que institui e renova as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, é uma amostra de tal desejo de inserção do âmbito privado juntamente ao meio público

⁷ Para saber mais sobre a atuação dos atores privados no âmbito da educação pública, a partir da década de 1990, ver: COSSETIN, M. *As políticas educacionais no Brasil e o movimento todos pela educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a educação infantil*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

e governamental, sendo essa lei a conciliadora dos convênios da esfera pública e empresarial.

Neste contexto, o Ensino Médio passa a ser anunciado como universalizado e disponibilizado de forma gratuita, considerando-se sua obrigatoriedade, conforme a Lei n. 12.061/2009, que altera o disposto II do artigo 4º da LDB n. 9.394/1996: onde lia-se anteriormente “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” passou a ser “universalização do Ensino Médio gratuito”; assim como, ao estabelecer a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, a partir da Lei n. 12.796/2013, apresentou o Ensino Médio como parte da Educação Básica e como dever do Estado, o que indica a perspectiva dos

[...] Governos do período que, mesmo com limitações no sentido de busca da superação da sociedade atual em sua essência, implantam ações que demonstram preocupação com o estabelecimento de políticas sociais, entre elas as ligadas à educação e, especificamente, à formação da classe trabalhadora em nível de EM (Cossetin; Gregol; Pieniak, 2018, p. 686).

Todavia, mesmo em tal período, havia, conforme demarcamos, influência empresarial no Governo Federal, conforme já ocorria em governos anteriores. Ainda mais, essa influência dá-se também no âmbito da definição das políticas educacionais, inclusive curriculares. As justificativas para tais interlocuções seriam os baixos índices de avaliação do ensino nas avaliações externas, a evasão, dentre outros, sobretudo ao tratar-se do ensino médio, e demandariam uma Reforma⁸. Como aponta Ferreti (2018, p. 27), insiste-se

⁸ Cabe observar que as avaliações aplicadas apresentam resultados tecnicistas, de cunho neoliberal, que avaliam as áreas insuficientemente, como Língua Portuguesa e Matemática apenas, de modo generalizado, sem avaliar contextos e realidades distintas de cada vida e comunidade escolar, evidenciando apenas números, que, no entanto, não conseguem demonstrar reais amostras de ensino

[...] na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos.

Neste contexto, o governo de Michel Temer, no ano de 2016, apresenta, por meio de Medida Provisória de n. 746/2016, a denominada Reforma do Ensino Médio. De acordo com Cossetin, Gregol e Pieniak (2017, p. 686),

A apresentação da MP nº 746, pelo executivo Federal, deu-se no dia 22 de setembro do ano de 2016, logo após a sua posse que ocorreu no dia 31 de agosto do mesmo ano, tendo assumido definitivamente o cargo depois da decisão do Senado Federal de cassar o mandato da Presidenta eleita em outubro de 2014. Michel Temer já havia assumido interinamente a Presidência no dia 13 de maio de 2016.

Assim, em 2016, após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, Michel Temer, então empossado, assumiu o compromisso de apresentar a Reforma do Ensino Médio tão aguardada pelo mercado. Então, realiza uma ação empresarial coordenada com os setores públicos, sob a argumentação de urgência em melhorar a qualidade da educação, motivada pelos baixos resultados em Língua Portuguesa e Matemática pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por possuir

ou qualidade da educação ofertada. Sendo assim, são avaliações tendenciosas, que procuram evidenciar falhas no sistema de ensino e justificar as demandas, em principal das elites empresariais. Para saber mais consultar, especialmente, os estudos do professor Luiz Carlos de Freitas.

grades de muitas disciplinas – 13, no geral – e, ainda, que a quantidade de disciplinas seria o motivo pelo grande desinteresse do estudante; ademais, também sob a justificativa de que a proposta de flexibilizar o currículo seria de experiências conforme países com altos índices no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) – organizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No entanto, a partir do último argumento – sobre a evasão por conta da grade obrigatória –, é sabido que não ocorre com esse fator determinante. Para o estudante na faixa etária de Ensino Médio, outros fatores podem incidir para o aumento da evasão: pode ser ocasionada por gravidez precoce, violência doméstica, por vezes violências dentro dos muros da escola entre estudantes ou mesmo dos profissionais escolares e, principalmente, pela necessidade de trabalhar para a complementação de renda familiar e também para atender as necessidades atreladas à idade e meio em que está inserido, com influência midiática para o consumo e aquisição de bens materiais e imateriais (Santos; Martins, 2021).

É necessário demarcar que a Reforma já vinha sendo construída por meio do Projeto de Lei n. 6.840/2013, apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em que se exibia uma reformulação do Ensino Médio, sendo a proposta de integralização do ensino deixando-o com carga horária mínima de sete horas diárias, em uma progressão de universalização em 20 anos com prazo para adequação de 50 % em 10 anos; a proibição do ensino noturno para menores de 18 anos, minando a população jovem que já trabalha para o complemento de renda familiar; a separação em quatro áreas de conhecimento, que seriam português, matemática, ciências da natureza e ciências sociais; além da profissionalização nos anos finais com a escolha focalizada em área de estudo ou área de tecnologia (PL n. 6840/2013). Assim sendo, portava a mesma justificativa atual, de que a grade curricular era muito extensa e não havia necessidade de ser abordado todo conteúdo, dentre demais justificativas. O projeto foi discutido e arquivado em 2015; no

entanto, é uma das bases para a Medida Provisória n. 746/2016, constituída por Michel Temer após o impeachment de Dilma Rousseff da Presidência da República. Assim, com Michel Temer no poder, o novo texto foi rapidamente aprovado por meio da já mencionada MP.

A MP n. 746/2016 é originadora da Lei n. 13.415/2017. Michel Temer estava como presidente interino do país há apenas 133 dias, sendo um período de tempo muito curto para que seja formulada uma decisão com força de lei a respeito de uma área tão importante como é a educação, mais ainda pensando em uma reformulação completa de uma etapa de ensino básico. Pode-se afirmar com tal celeridade de formação dessa nova política pública de educação é que o projeto já estava sendo articulado antes da saída da presidenta Dilma Rousseff. Articulação tal que ocorreu sem nenhuma consultoria com a sociedade civil, pois setores de profissionais da educação, pesquisadores ligados à área de atuação e estudantes não possuíram voz e não foram consultados para a formação dessa política educacional, conforme indicam Ferreti (2016; 2018), dentre outros.

A proposta foi levada ao Congresso Nacional e aprovada rapidamente pelos parlamentares em 16 de dezembro de 2016, aprovada pelo Senado Federal em 08 de fevereiro de 2017 e sancionada pelo Presidente da República em 16 de fevereiro de 2017. Em que pese, ocorreram muitos protestos em todo o país, que envolveram professores e, sobretudo, estudantes mobilizados contra a nova lei.

Em consulta pública realizada pelo site do Senado, foi apurado uma expressiva contrariedade da população em relação à Reforma com uma votação de 73.565 votos contra a lei e apenas 4.551 votos a favor. Desse modo, um percentual de 94,17% dos participantes da pesquisa manifestou-se contra o projeto de lei, mas as mobilizações populares não surtiram efeito. O Fórum Nacional da Educação (FNE), que participa das concepções, implementações e avaliações das políticas educacionais, não fora consultado, se pôs contra a formulação rápida sem a consultoria devida; logo, a conduta por

parte dos poderes executivo e legislativo foi vista como antidemocrática (Cossetin; Gregol; Pieniak, 2018).

O Governo Federal, via Ministério da Educação e Cultura (MEC), justificou o processo acelerado em virtude dos baixos resultados nas avaliações externas no ensino, afirmando que os debates sobre a Reforma já ocorreriam desde a LDB n. 9.394/1996 e, por essas razões, já haveria o projeto pronto para a implementação. Todavia, demarca-se que Governo não apresentou dados concretos e não foram abertos às discussões pertinentes ao projeto. Conforme Ferreti (2018, p. 25) aponta,

[...] as políticas referidas ao Ensino Médio, como, de resto, as políticas governamentais em geral, atendem e mobilizam interesses de natureza diversa, não necessariamente congruentes, em torno da educação destinada aos jovens, ainda que, aparentemente, a leitura dos objetivos gerais da LDB relativos a essa etapa sugira a existência de consensos a respeito. Por isso, encontram respaldo por parte de alguns setores da sociedade, ao mesmo tempo que despertam críticas por parte de outros.

Nesse contexto, em que pesem as forças em disputa, é importante apreendermos a forma autoritária com que a Reforma foi promulgada e apresentada às escolas. Nesse sentido, denota, ainda, a preocupação com sua implementação e a formação dela proveniente, que discutiremos em seguida.

A LEI N.º 13.415/2017: ORGANIZAÇÃO E FORMAÇÃO A SER OFERTADA

A Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), alicerçada em alterações no conteúdo curricular e na carga horária, prevê uma formação geral e uma parte diversificada – itinerários formativos –; ainda, demarca que no ano de 2022 a oferta do Ensino Médio deveria ser de no mínimo 1.000 horas anuais de carga horária, chegando a 1.400 horas, conforme parágrafo 1º, do artigo

1º da referida lei, que altera o artigo 24 da LDB 9.394/96: “A carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais” (Brasil, 2017).

Então, os itinerários formam 40% do currículo, enquanto os outros 60% constituem-se pela formação da base geral comum, sendo apenas obrigatórias as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, publicada em 2018, após a emissão do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n. 15/2018, de 4 de dezembro, pelo qual se institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, a fim de atender a especificidade da Reforma promulgada no ano de 2017.

De acordo com o documento, a formação geral básica obrigatória e as chamadas competências específicas e habilidades devem ser organizadas em quatro áreas de conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Art. 35 A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (Brasil, 2017).

Assim, demarca que disciplinas como Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia passaram a ser diluídas nas mencionadas áreas: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino

Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2017). Então, ao considerar tal prerrogativa como um entendimento heterogêneo ao delimitar-se a formação dos estudantes, definir disciplinas, tais como “Estudos e práticas” pode gerar desdobramentos de anulação das disciplinas e seus conhecimentos pertinentes no currículo.

Ferreti (2018) explicita que o significado de “estudos e práticas” teria sido explicado por Maria Helena Guimarães de Castro – uma das principais responsáveis pela Reforma do Ensino Médio –, para Revista Nova Escola em 2017, ao afirmar que não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte, que seriam contemplados na composição de uma disciplina ou em um projeto interdisciplinar.

Percebe-se que a anulação da oferta de disciplinas como Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia no currículo, de suma importância para a formação humana e de caráter social do indivíduo, privilegiando o ensino voltado ao mercado de trabalho. Ademais, os proponentes da Reforma justificam que essas disciplinas não são obrigatórias pela LDB n. 9.939/96, mas conteúdos obrigatórios, que serão abordados de forma integrada às quatro áreas de formação da BNCC/EM (2018) e, não, em disciplinas separadas, com autonomia.

Em contraposição, evidenciamos as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com parágrafo 3º do artigo 35ª: “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (Brasil, 2017). Portanto, são entendidas como conhecimentos basilares, conforme aponta o documento produzido pelo Movimento Todos pela Educação (TPE, 2019), um dos idealizadores do Movimento Todos pela Base, que tiveram participação ativa e definitiva na elaboração da BNCC/EM (2018). Assim, a obrigatoriedade da oferta de Matemática e Língua Portuguesa ocorre com a finalidade de contemplar as avaliações

externas, como Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), sendo apenas para fins de melhoria nos índices avaliativos não vinculados às outras observâncias do sistema educacional.

Ao utilizar como justificativa a crítica à LDB n. 9.9394/96 – de que seria muito extensa e engessada – a proposta estabelecida é a de que o estudante poderia aprofundar-se na área de ensino que elegeisse, de maior afinidade. Assim, apresentam a diluição das disciplinas em meio ao currículo, tornando-as não objetivas, sem autonomia e profundidade. No entanto, a LDB n. 9.9394/96 não privava as áreas de conhecimento – diferentemente da proposta da Reforma, onde os conteúdos são negados e o itinerário formativo torna-se isolado e fragmentado.

Logo, conforme texto do documento da Lei n. 13.415/2017, em seu artigo 36, os itinerários formativos

[...] deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017).

Assim, a formação e escolha pelos itinerários se torna um obstáculo para as redes estaduais, pois devido às precarizações do sistema público de ensino não será possível ofertar todas as possibilidades de itinerários aos estudantes, mas ofertará obrigatoriamente um dos itinerários. Os demais itinerários, então, seriam ofertados conforme a disponibilidade de recursos, elemento problemático ao considerar-se que na maioria dos municípios do interior possuem estrutura e investimento precários. Sendo assim, o jovem como “ator ativo”, conforme indica a BNCC/EM (2018),

não dispõe das devidas possibilidades de atuação. Conforme Andrade e Motta (2022, p. 57-58),

[...] a afirmação de que os jovens terão “liberdade de escolha”. Primeiramente, deve-se reparar a omissão de que, embora sejam cinco itinerários formativos previstos, a lei obriga o oferecimento de, no mínimo, dois itinerários. Em sendo assim, a dita escolha entre cinco opções pode ser entre apenas duas, três ou quatro. Ademais, omite-se também que as possibilidades de escolha provavelmente refletirão as conhecidas desigualdades regionais: pensando em termos de estrutura, não parece crível que nos tantos municípios que têm apenas uma única escola de Ensino Médio [...] seja possível oferecer tantas possibilidades. Isto sem contar aqueles municípios que não têm sequer uma escola de nível médio, como é o caso de Barro Preto (Bahia).

Aprendemos, portanto, que na perspectiva neoliberal é necessário remodelar a subjetividade de “fracasso”, que passa a culpar o indivíduo por não atingir seus objetivos, ao invés de procurar a melhoria do conjunto sistêmico em si. Assim, com a Reforma, tal discurso se intensifica, uma vez que se aponta o protagonismo do estudante, culpando-o caso fracasse e, ainda, também culpabilizando a escola por não atender as demandas com qualidade, pois é pública.

Além disso, o projeto não busca promover o estudo das desigualdades sociais, evidentemente apagando o ensino crítico e social; pincela sobre o ensino de diversidade; entretanto, oportuniza a formação para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos jovens, para melhor lidarem com as adversidades que podem encontrar no mundo do trabalho após o término do ensino. Aponta, também, uma formação sustentável, apenas delimitando termos como “ecológicos” e “tecnológicos”, sem destacar o desenvolvimento do pensamento crítico às políticas de meio-ambiente e meios de produção.

Podemos notar que a pedagogia de competências é voltada ao estudo de uma adequação do jovem às especificidades

profissionais, utilizando-se da conversão do currículo para atender às demandas daquela ou de outra área de atuação técnica. Compreende-se, então, que a adequação ocorre em virtude da lógica do trabalho, já que a BNCC/EM (2018) evidencia atender as demandas do mercado – pois em seu *corpus* documental apresenta atributos de um trabalhador exemplar, citando que o currículo busca o desenvolvimento de estudantes proativos, capacitados e atualizados nos contextos de tecnologia e trabalho da atualidade, sendo esse o ponto amplamente evidenciado no novo currículo: a qualificação para o trabalho. Outrossim, compreende-se que o discurso e a política de formação focalizada unicamente para o trabalho originam-se na década de 1970 pelo Banco Mundial – a ideia de profissionalização da sociedade e discurso oferecendo a mudança de realidade por meio do trabalho, conquistada pela qualificação adquirida pelo trabalhador. Tal discurso hegemônico visa transformar o ideário popular sobre a educação qualificada; apresenta garantir postos de trabalho mais rentáveis e oportunidades para ascensão, uma saída de postos mais abaixo da cadeia econômica-social (Ferretti, 2018).

Ainda mais, o programa destaca o protagonismo juvenil, indicando a concepção de que os jovens possam superar as dificuldades de suas próprias realidades, adquirindo resiliência por meio da absorção das experiências ruins, convergindo-as em habilidades para contornar as dificuldades e superá-las. Em geral o discurso é voltado para a juventude mais pobre e periférica, que necessita que suas realidades sejam alteradas para uma vida mais digna; no entanto, o discurso adota uma exclusão do poder público sobre as necessidades da comunidade em que o jovem está inserido, dando à própria população o dever de mudar as situações de precariedade em que vive (Santos; Martins, 2021).

Destarte, tais enunciações discursivas também se encaixam com o intitulado Projeto de Vida, inserido na BNCC/EM (2018): se torna uma ideia mascarada de humanismo, solidariedade e construção de respeito e diálogo. O projeto visa uma projeção do jovem para uma vida sustentável e saudável, formação cidadã

mesclada ao protagonismo juvenil, que está amarrada às concepções neoliberais ao conduzir o jovem como unicamente responsável sobre a alteração da realidade, diminuindo as obrigadoriedades do Estado.

Logo, determinados termos e palavras-chave são inseridos no discurso para a legitimação das medidas, como: habilidades, competências, aprendizagem e reponsabilidade; são expressão da formação cidadã com direitos e deveres formadas pelo capitalismo; no entanto, os direitos são pouco respeitados pelo desmantelamento do Estado. São, portanto, recorrentes no discurso neoliberal, trazendo cargas de positividade aos termos utilizados e coerência para com a realidade, pois com esses aspectos o estudante com tal formação se tornaria um agente ativo na sociedade, fazendo seu próprio caminho que independe de suas possibilidades reais, mas apenas de sua vontade (Ferretti, 2018). De acordo com Andrade e Motta (2022, p. 56):

[...] a estrutura dos itinerários formativos, amplamente voltados para ‘processos criativos’, ‘empreendedorismo’ e ‘economia criativa’, bem como a robusta educação socioemocional voltada para a resiliência, para a volatilidade e para as incertezas, o novo modelo, realmente, preparará esses jovens para adentrarem ao mercado. Uma vez mais, não se trata de uma proposta enganosa; ao contrário, ela oferece exatamente aquilo a que se propõe.

Neste ínterim, com a Reforma, é previsto que seja ofertado o ensino em tempo integral para as escolas públicas. Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, o objetivo é de que 50% das escolas públicas ofertem o ensino em tempo integral e, ainda, que ao menos 25% dos estudantes estejam inseridos nesse sistema até o ano de 2024. Com isso, a evasão deve ser observada, pois a jornada integral impede que o estudante possa trabalhar em horários de contraturno, realidade que atinge muitas famílias que necessitam prover renda nas camadas populares da sociedade (Ferretti, 2018).

Ademais, para que possa ser implementada tal jornada diária de estudos, deve-se observar a disposição de um grande aporte de recursos, melhorias de estruturais nas escolas, aumento do corpo docente e número de funcionários, dentre outros; em contraposição, o que observamos no contexto de políticas neoliberais são medidas que buscavam (e buscam) precarizar e cortar os investimentos na educação – tais como a Emenda Constitucional n. 95, de teto de gastos.

As perspectivas, conforme demarcam Cossetin, Gregol e Pieniak (2018), a partir dessas primeiras aproximações com a Reforma do Ensino Médio e seus elementos constitutivos, indica-se a precarização na formação a ser ofertada: deixam-nos alerta para o desmonte daquilo que ainda estava em processo de construção – que seria uma formação integral (não entendida como tempo integral), que proporcione o acesso aos bens culturais, principalmente para a classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos sobre as políticas educacionais para os jovens, em princípio no Ensino Secundário e, posteriormente no Ensino Médio, ao longo do século XX e início do século XXI, compreendemos que estão articuladas à formação exigida para o mercado de trabalho, sobretudo quando se analisa a formação destinada à classe trabalhadora. Desse modo, conforme indicam diferentes estudos, uma das características centrais presentes na formação dos jovens é a dualidade formativa, isto é, um tipo de formação para a classe trabalhadora e outra destinada à classe detentora do poder econômico – tal dualidade se reflete, influencia e determina as políticas educacionais, inclusive as curriculares.

Ao considerarmos a constituição histórica da educação no Brasil, sobretudo na etapa do Ensino Médio, demarcamos avanços significativos em relação ao acesso gratuito e, até mesmo, de permanência ao defini-lo como parte da Educação Básica, em contraposição aos períodos anteriores em que se delimitava a

educação de qualidade como privilégio para poucos. Neste ínterim, é a partir da Lei n. 12.796/2013 que o Ensino Médio passa a fazer parte da Educação Básica e se torna obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade; não obstante, sabemos que apenas a previsão legal não assegura a universalização, mas é um importante elemento para que se busque a efetivação desse direito.

Neste sentido, em que pesem os avanços, apreendemos a persistência de muitos desafios relacionados ao Ensino Médio, que se evidenciam com a Reforma do Ensino Médio, provenientes da Lei n. 13.415/2017 e da BNCC/EM (2018). Dentre eles, problematizamos no texto, especialmente: o Processo autoritário com que a Reforma é promulgada, sem o debate necessário com educadores, estudantes e diferentes movimentos e entidades; a centralidade nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que denota a preocupação com o saber pragmático a ser aferido nas avaliações externas, presentes e definidoras da Educação no Brasil desde a década de 1990 – que podem significar uma formação voltada apenas para conhecimentos básicos relacionados aos saberes próprios para a possibilidade de atendimento do mercado de trabalho; a fragmentação do currículo, ao delimitar-se uma base geral e os denominados itinerários formativos; o reducionismo da formação, ao simplificá-la à precoce escolha do itinerário formativo; a limitação analítica em relação aos desafios dessa etapa de formação à definição de um currículo, não apresentando os diversos fatores como a crescente desigualdade social, que precarizam e determinam o acesso e a permanência de diversos sujeitos também na etapa do Ensino Médio. Assim, não basta um documento curricular para assegurar “direitos de aprendizagem”, nem mesmo uma base de educação quando as questões estruturais inviabilizam o acesso a tais elementos.

Ademais, com a explicitação e as aproximações possíveis a partir dessa pesquisa, estabelece-se a percepção da necessidade de novos estudos para apreendermos como tem se dado a implementação da Reforma de 2017 e da BNCC/EM (2018) nos estados brasileiros, considerando-se a heterogeneidade dos

desafios educacionais. Por fim, demarcamos, ainda, a intenção de aprofundar os estudos no que se refere à área de conhecimento da História para buscar compreender o espaço dispensado à disciplina na BNCC/EM (2018) e as concepções teórico-metodológicas orientadoras da formação nessa área de conhecimento, elemento formativo que consideramos de extrema importância.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C.; MOTTA, V. C. A mídia e a produção do consenso em torno das políticas educacionais: o caso do novo Ensino Médio. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, n. 1, p. 46-61, jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 18 nov. 1930, seção 1, p. 20883.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 15 abr. 1931, seção 1, p. 5799.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 1º maio 1931, seção 1, p. 6945.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 18 abr. 1997, seção 1, p. 7760.

BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 13 fev. 1932, seção 1, p. 2625.

BRASIL. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras

providências. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 9 abr. 1932, seção 1, p. 6666.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004, seção 1, p. 18.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 26 set. 1909, seção 1, p. 6975.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 10 abr. 1942, seção 1, p. 5798.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 2016, seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 de dez. 2004, seção 1, p. 6.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008, seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 out. 2009, seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 abr. 2013, seção 1, seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014, seção 1. p. 1. Edição Extra.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Ano CLIV, n. 35, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961, seção 1, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 nov. 1968, seção 1, p. 10369.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971, seção 1, p. 6377.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 out. 1982, seção 1, p. 19539.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, seção 1, p. 27833.

BRASIL. Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016, seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 dez. 2018, p. 33.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6840, de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 14 nov. 2023.

COSSETIN, M. **As políticas educacionais no Brasil e o movimento todos pela educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a educação infantil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Marcia%20Cossetin.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

COSSETIN, M.; GREGOL, V. P. de F.; PIENIAK, J. As políticas educacionais para o ensino médio: os caminhos para formação dos jovens. *In: Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2., 2017, Cascavel, Anais eletrônicos [...].* Curitiba: Kottter Editorial, 2018, p. 679-692.

CURY, C. R. J.; TAMBINI, M. I. S. B.; SALGADO, M. U. C.; AZZI, S. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1982.

FAGUNDES, P. E. Da Colônia à Reforma Francisco Campos (1931): análise histórica do Ensino Secundário no Brasil. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 327-338, jul./dez. 2011.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018.

KRAWCZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

LEHER, R. Uma etapa crucial da contrarreforma. **Le Monte Brasil Diplomatique**. 3 nov. 2016. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/uma-etapa-crucial-da-contrarreforma/>. Acesso em: 26 out. 2023.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do Ensino Médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1984.

SANTOS, D. P.; CARVALHO, E. S.; OLIVEIRA, E. N. de. O Ensino Médio brasileiro e a Lei n.º 13.415 em tempos de neoliberalismo: formação para emancipação ou formação para o mercado?. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 108-131, 2019.

SANTOS, F. S. dos; MARTINS, S. A. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-27, 2021.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *In: Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares*, 5., 2008, São Paulo, [Conferência de abertura]. São Paulo: Uninove, 2008. p. 1-16. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/saviani-historia-da-historia-da-educacao-no-brasil-um-balanco-previo-e-necessario.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Política Educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, abr./jun. 2018.

PROVA PARANÁ E OS DESDOBRAMENTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Maria Laura de Oliveira Machado (UNILA)

Juliana Fatima Serraglio Pasini (UFRGS)

INTRODUÇÃO

A Prova Paraná (PP) é uma avaliação diagnóstica aplicada anualmente em três edições, vinculado ao trimestre escolar, correlacionando com os conteúdos elencados no Currículo da Rede Paranaense/Referencial Curricular do Paraná, (CREP), surge após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017. Esta propiciou a padronização dos conteúdos da Educação Básica em todo país, tendo em vista que as avaliações de larga escala possuem uma matriz de referência e essa passa a ser atualizada no ano de 2019, alinhando-se aos conteúdos cobrados nas avaliações de larga escala nacionais como Prova Brasil, a PP é implementada como forma de diagnosticar a rede de ensino no estado a fim de contribuir com melhoras significativas para os resultados da Prova Brasil e IDEB.

No entanto, ao longo desta pesquisa, de caráter bibliográfico e qualitativa, identificamos que a PP foi implementada, como um método ou instrumento de controle e averiguação do ensino no estado do Paraná. Outra questão refere-se à incorporação dos conteúdos cobrados na PP estarem alinhados a BNCC e ao Referencial Curricular do Paraná (CREP), publicado em 2019, que passa a determinar quais conteúdos devem ser trabalhados em cada trimestre pelos professores. Ainda há poucas pesquisas sobre a temática, tornando-se importante analisar os desdobramentos da Prova Paraná no currículo de história e a interferência na metodologia do professor.

O problema da pesquisa busca responder se avaliações de larga escala, em específico a Prova Paraná, seria realmente uma forma de melhorar a qualidade do ensino? Ela contribui para tornar os alunos mais críticos, ou está a serviço da reprodução, classificação e competitividade entre os envolvidos?

A presente pesquisa apresenta os aspectos históricos das avaliações em larga escala no Brasil, está embasado nos (as) autores (as) Juliana Fatima Serraglio Pasini (2022), Valdecir Soligo (2022), Eduardo Carlos Souza Cunha (2018), Eucinéia Regina Muller (2018), que apresentam considerações significativas sobre o aspecto histórico das Avaliações em Larga Escala. Em seguida, trataremos das características da PP, implementação e sua relação com o currículo de história na turma do 5º ano do ensino fundamental I. E por fim analisaremos os conteúdos abordados na prova Paraná 2022 e a interferência do Estado na metodologia do Professor, com a contribuição de Sonia Bratfich Savaris (2022), através de sua pesquisa, dissertação de mestrado sobre os impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de Educação Básica. Os quatro capítulos possuem comparações ao descrito nos sites oficiais do governo federal e estadual. Elza Nadai (1993), Edson Silva (2018) e Maria da Penha da Silva (2018) contribuem com a análise dos desdobramentos do ensino de História através da Lei 11.645/2008 e das avaliações.

Esse capítulo está organizado da seguinte forma: parte introdutória, que apresenta a pesquisa realizada, além de três subtítulos: “aspectos históricos das avaliações em larga escala no Brasil”, apresenta um breve panorama das avaliações em larga escala no Brasil; “Prova Paraná: desdobramentos no currículo e no ensino no Estado do Paraná”, que trata dos desdobramentos da Prova Paraná, em especial após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); “Conteúdos abordados na Prova Paraná 2022 e desdobramentos no currículo de história”, no qual são apresentadas como a Prova Paraná tem contribuído para o direcionamento dos conteúdos curriculares da BNCC e de controle destes, a partir da sua aplicação trimestral.

As considerações de Silva Finoccio (2012) corroboram com a conclusão de que as políticas de avaliação em larga escala e a PP não estão a serviço da aprendizagem dos alunos, mas configura-se de forma velada em uma política de controle do Estado no Brasil e na América Latina.

ASPECTO HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Segundo o site oficial do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹, este sistema governamental possui um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas (INEP), realizar um diagnóstico da Educação Básica, bem como analisa fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes, mas em nenhum momento cita que o resultado deste diagnóstico irá influenciar diretamente nos investimentos do governo federal.

A grande problemática das avaliações em larga escala é o ranqueamento dos municípios e a relação com o investimento, pois os dados, por muitas vezes não apresentam um real diagnóstico da escola como apontam as pesquisas de Pasini e Soligo (2022), Pasini (2020), Gatti (2009, 2013), Dossena (2022), Werle (2014).

As avaliações de larga escala geralmente avaliam os componentes curriculares de Português e Matemática, com questões de múltipla escolha, esquecendo que o ensino é composto por outras áreas do conhecimento e os alunos avaliados constantemente demonstram seu conhecimento de outras maneiras.

É fundamental refletir no âmbito da escola quais ações pedagógicas podem ser realizadas a fim de que os dados possam ser utilizados para um real diagnóstico da escola e utilizados como a finalidade de olhar para a própria rede, além de lutar contra a prática meritocrática e de

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> – SAEB.

responsabilização docente dos resultados insatisfatórios e satisfatórios nas avaliações em larga escala (Pasini, Soligo, 2022, p.96).

Para exemplificarmos esse sistema complexo de avaliação e esta problemática iniciamos, apresentando um histórico sobre as avaliações em larga escala para compreender o surgimento da Prova Paraná, no estado do Paraná.

Pasini e Soligo (2022) destacam que a partir da década de 1930, o setor educacional já apontava para um modelo de avaliação, impulsionando a — ciência e a "técnica" de quantificar a educação, surgindo também, nesta década, o INEP, e em 1938, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Com o ideal do Estado Novo, no período de 1937-1945, ganha destaque a necessidade de planificar as ações governamentais, para instaurar uma — ordem social integral, a partir disto temos o crescimento de pesquisas e investigações do governo interessado em dados sobre reprovação, evasão escolar, repetência, de que maneira se ensina, dentre outros.

Segundo Cunha e Muller (2018), a crise econômica de 1970 resulta em mudanças na reorganização do Estado, cunhadas por ideais neoliberais, Banco Mundial, Unesco, e nos acordos transnacionais que acabam exigindo e orientando as políticas públicas no Brasil, inclusive na área educacional.

No campo legal a publicação da segunda Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional - LDBEN, com a lei 5.692/1971, estabeleceu a avaliação como um dos componentes da assistência técnica da União e aos sistemas estaduais de ensino e Distrito Federal, determinada pela Constituição Federal de 1967 (Brasil, 1967). (Pasini, Soligo, p. 89, 2022).

No ano de 1988, quando a constituição federal é publicada e a Educação se torna um direito, tem início o movimento para reformular a Lei que regulamenta o Ensino, e em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é promulgada. Em seu texto traz a garantia do padrão de qualidade, a partir daí propõe uma nova reforma no

ensino e para a verificação/constatação das políticas implementadas pelos municípios regulamenta-se o sistema de avaliação.

Cunha e Muller (2018) realizam um cronograma histórico das primeiras aplicações deste sistema de avaliação, evidenciando o início antes da LDB, em 1988, o Ministério da Educação e Cultura - MEC, com o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP), um projeto piloto aplicado nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, e em 1990 passa a ser nacional, em seu princípio descentralizado dos estados e municípios.

Em 1991, com reajustes, o SAEP passou a denominar-se: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado a cada dois anos. Frisamos que as avaliações iniciam como amostra, com adesão de alguns municípios e posteriormente se tornam censitárias, quando a maioria está envolvida, sendo que, a partir disto, conseguem tabular os dados/resultados. Na rede particular de ensino, não tem esta modificação, sendo todas em caráter de amostra.

No site oficial do SAEB, na aba histórico, a primeira avaliação data do ano de 1990, com a intenção de ser uma —Nova Avaliação de caráter amostral para as escolas públicas, para os alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, áreas avaliadas foram a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação.

Em 1993, a segunda edição da prova piloto permite o aprimoramento do projeto, também para os alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, áreas avaliadas foram a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação.

Em 1995, uma nova metodologia é adotada e também, uma nova formulação e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item - TRI, torna possível comparar os resultados das avaliações ao longo do tempo. Também passa a realizar o levantamento de dados contextuais por meio de questionários. Desta vez, o público alvo são os alunos da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, para as escolas públicas e privadas, em formato amostral nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 1997, cria-se a Matriz de Referência do SAEB, especialistas das disciplinas avaliadas estabeleceram os desempenhos mínimos ou básicos a que os alunos deveriam corresponder, por meio dos níveis e escalas de proficiência de escala elaboradas por estes. Para alunos da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, para as escolas públicas e privadas, em formato amostral, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais (Física, Química e Biologia).

Em 1999, a novidade desta edição foi a inclusão da área de ciências humanas (História e Geografia), porém não houve a divulgação do resultado, seguindo o mesmo público alvo, também para as escolas públicas e privadas em formato amostral, tal como o ano de 1997.

Em 2005, a Avaliação foi reestruturada, através da Portaria ministerial n.º931, o sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, mais conhecida como Prova Brasil. A ANEB manteve o formato já consolidado sendo que a ANRESC avaliou de forma censitária, as escolas que atendiam aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano), ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do ensino fundamental de escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola. As áreas foram Língua Portuguesa e Matemática.

A partir da reestruturação da avaliação externa para Educação Básica em 2005, em 2007 tivemos a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica "IDEB", que é a combinação das médias de desempenho dos estudantes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, apuradas pelo Censo Escolar. O sistema faz uma análise retroativa no ano 2005, e em 2009, 2011 seguem o mesmo formato.

Em 2013, aplicação das avaliações já consolidadas, com a inclusão em caráter experimental das áreas de Ciências Humanas e da Natureza para os estudantes do 9º ano do ensino fundamental e

alfabetização entra em foco, através da Portaria ministerial n.º482, outra avaliação externa é promulgada, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, com o público alvo estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I, na área de Leitura, Escrita e Matemática, porém, ao contrário das outras avaliações que acontecem a cada dois anos, a prova ANA seria uma avaliação anual, a primeira edição ocorreu em 2014; em 2015 sem aplicação, e em 2016, teve sua última aplicação.

Em 2015, além da aplicação das avaliações para os alunos do 5º e 9º do Ensino Fundamental, e 3ª e 4ª série do Ensino Médio, é apresentada uma plataforma de devolutivas pedagógicas que tornam os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos, a partir da disponibilização dos itens utilizados (conteúdos abordados) descritos e comentados por especialistas, além disso traz diversas funcionalidades para auxiliar professores e gestores no planejamento de ações para aprimorar o aprendizado dos estudantes. Veremos no próximo tópico que o estado do Paraná, elabora sua metodologia de avaliação a partir desta característica.

Até 2015, as avaliações para o Ensino Médio eram no formato amostral, sendo que a partir de 2017, tornam-se censitárias para as escolas públicas, sendo que as redes privadas podem aderir, antes, só uma parte dos alunos eram destinados para a realização, com isso, ambas passaram ter os resultados no SAEB, como os alunos do Ensino Fundamental.

Em 2019 e 2021, as avaliações denominadas pelas siglas ANEB e ANRESC passam a ser identificadas novamente por SAEB, continuando com as mesmas características para o 5º e 9º ano para o Ensino Fundamental e 3ª e 5ª série do Ensino Médio. Inclui-se a Creche, Pré-escola da Educação Infantil, 2º ano do Ensino Fundamental, área de Língua Portuguesa e Matemática, e 9º ano para o Ensino Fundamental, com a inclusão das áreas de Ciências Humanas e da Natureza vinculadas à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, publicada em 2017.

Como vimos o SAEB consolidou-se na década de 90, e as avaliações são permanentes até hoje, os estados acabam utilizando desta metodologia para preparar os alunos e familiarizá-los com este processo, colaborando com os municípios através de diagnóstico de aprendizagem para futuras ações pedagógicas e aprimoramento da gestão. Na atualidade, no estado do Paraná, temos a iniciativa da avaliação diagnóstica denominada Prova Paraná, que demonstraremos na próxima seção.

PROVA PARANÁ: DESDOBRAMENTOS NO CURRÍCULO E NO ENSINO NO ESTADO DO PARANÁ

Realizando uma pesquisa em todo o site da Secretaria da Educação e do Esporte - SEED² e do Núcleo Regional da Educação - NRE de Foz do Iguaçu, cidade que resido, para buscar o decreto que oficializa a Prova Paraná, não obtivemos êxito, no site específico para a Prova Paraná encontramos alguns ofícios de orientação (Ofício Circular n. 07 de 2019 e n.01 de 2020, DEDUC/SEED).

Buscamos respostas na pesquisa de mestrado de Sônia Bratfich Savaris (2022), que apresenta uma análise documental. A autora descreve que o estado do Paraná, assim como o Brasil, tem financiamentos específicos para a implementação de sistema próprio de avaliação, o qual é financiado pelo Banco Mundial. De acordo com Savaris (2022), a SEED desenvolveu entre 1995 a 2002 o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná - SAEP, aliado com o SAEB, - O SAEP evidência alinhamento com as proposições do BM ao enfatizar que o sistema de avaliação do Paraná objetiva cumprir a tarefa complexa de avaliar (Savaris (2022, p. 66).

Em 2012 a SEED, em parceria com o Centro de Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz Fora - CAEd/UFJF,

² Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/> - Secretaria da Educação e do Esporte.

retomam o SAEP, as provas foram aplicadas em 2012 e 2013, ocorrendo uma interrupção nas aplicações em 2014, 2015 e 2016. Não houve uma justificativa oficial para a descontinuidade das aplicações e sua retomada deu-se em 2017 (Savaris, 2022, p. 68).

O estado do Paraná é pioneiro na implementação de políticas de avaliação em larga escala, não apenas por aderir aos programas nacionais de avaliação em larga escala, mas por criar e implementar seus próprios programas. Em âmbito federal, podemos citar o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em 1995, a Prova Brasil em 2005, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no ano de 2007, e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) em 2016. Já na esfera estadual cita-se o AVA (Programa de Avaliação), em 1995, o SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná), em 2012 e a Prova Paraná no ano de 2019 (Pasini, 2020).

A partir de 2019, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) passa a ser redesenhado. A Prova Paraná é parte do processo de reestruturação do SAEP, que passa a ser composto pela Prova Paraná, Prova Paraná Mais e Prova Paraná de Fluência (Savaris, 2022, p.72). De acordo com o site governamental do Programa Educa Juntos a PP está correlacionada, desenvolve outras ações e algumas correlatas a PP, instituído pelo Decreto n. 5857, de 05 de outubro de 2020. Esta é uma parceria entre o Governo do Estado do Paraná e as Prefeituras Municipais. Entre os objetivos está o suporte técnico pedagógico, promovendo ações colaborativas na educação, a fim de melhoria da qualidade e oferta do ensino a todos os estudantes das redes públicas de ensino do Paraná, bem como disponibilizar material de apoio pedagógico e o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB para as redes municipais.

Segundo Savaris (2022, p. 19),

A Prova Paraná foi apresentada no contexto pós 2016, quando ocorrem mudanças na condução das políticas públicas no Brasil que impactam no campo educacional. A exemplo, a PEC 241 ou PEC 55, que impõe um teto para os gastos públicos com despesas primárias

e acaba por comprometer o que diz a legislação brasileira sobre Educação (Constituição Federal, 1988; LDB, 1996; PNE, 2014), no que se refere à garantia da qualidade.

No site oficial da Prova³, no campo objetivos, a primeira aplicação aconteceu no ano de 2019, em três edições, uma em cada trimestre, com o objetivo de identificar as dificuldades e as habilidades já apropriadas pelos educandos durante o processo de ensino e aprendizagem, neste primeiro momento, os conteúdos avaliados foram referentes aos componentes curriculares de Português e Matemática.

Em 2020, houve a inclusão de mais conteúdos nos componentes curriculares de Ciência da Natureza, História e Geografia para o ensino fundamental, porém, a aplicação só ocorreu no ano de 2021, em uma edição, devido a pandemia. No ano de 2022, nosso foco de estudo, houve aplicação das três edições, com ênfase nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia e História.

De acordo com a SEED, a prova é uma ferramenta para professores, equipe gestora da escola, secretário municipal de educação e sua equipe elaborarem evidências e ações para melhoria do ensino/aprendizagem.

Porém, segundo Savaris (2022, p. 78) as aplicações trimestrais da Prova Paraná geram alterações no trabalho da escola comprometendo o ensino, a organização do trabalho pedagógico e de gestão escolar.

Ressaltamos que a distribuição das provas, organização da aplicação e correção para os municípios ficam a cargo da Secretaria Municipal da Educação. A SEED disponibiliza a prova impressa, orientações para aplicação e o aplicativo para correção, sendo assim, o professor e a equipe gestora assumem esta responsabilidade.

³ Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/> - Prova Paraná

Savaris (2022) destaca a sobrecarga para os municípios, professores e gestores para aplicação e organização da Prova Paraná, os verbos mais utilizados para designar as ações foram: como ler, organizar, orientar, aplicar, explicar; para o uso do aplicativo: baixar, acessar, instalar, executar, consultar, focalizar, corrigir. Desse modo, cabe analisar os desdobramentos da PP no currículo de História.

CONTEÚDOS ABORDADOS NA PROVA PARANÁ 2022 E DESDOBRAMENTOS NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

A primeira edição da Prova Paraná de 2022 foi instituída através do Ofício Circular n. 04/2022, o mês estipulado para aplicação foi abril, em dois dias, aplicada somente no mês de maio, um para o Caderno de Linguagens e Ciências Humanas e outro para aplicação do Caderno de Matemática e Ciências da Natureza. Neste capítulo optamos por analisar o Caderno 01, que aborda os conteúdos de História.

Foram elaboradas 11 questões, apresentamos uma tabela com os descritores, o número da questão que estes foram abordados e seus objetivos:

Tabela 1 - Descritores, número da questão e objetivos

DESCRITOR	Nº DA QUESTÃO	OBJETIVOS
D07	34,35 e 36	Identificar as contribuições de diferentes grupos sociais na formação do povo brasileiro.
D21	37 e 38	Identificar as manifestações artísticas e culturais dos diferentes grupos, povos e nações em diferentes temporalidades.
D11	39 e 40	Reconhecer a diversidade Cultural dos diferentes povos indígenas, africanos escravizados, afro-brasileiros, asiáticos e europeus no processo histórico de formação da sociedade brasileira.

D10	41 e 42	Reconhecer o significado histórico dos patrimônios culturais, materiais e imateriais como forma de expressão das sociedades em diferentes contextos.
D22	43 e 44	Relacionar as representações socioculturais com a formação da identidade de diferentes povos e nações.

Fonte: Autoras (2022).

Percebemos o cumprimento da Lei n. 11645/2008, no D11, lei que trata da inclusão no currículo oficial da rede de ensino e a obrigatoriedade da temática —História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena:

§ 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.

Silva e Silva (2020, p. 43) compartilham que,

É preciso considerar que a referida lei é fruto de conquistas e representa sem dúvida, um avanço, entretanto, por si só não é garantia de resolução das questões que dificultam o ensino da História Indígena. A simples existência dela não implica na exclusão das lacunas e das distorções que cercam a história desses povos.

O ponto positivo da Prova Paraná é a inclusão/retorno de outros componentes curriculares na avaliação, que a difere das avaliações aplicadas em âmbito nacional. Pontos que corroboram para que o currículo enfatize as disciplinas e conteúdos cobrados nas avaliações voltados para Língua Portuguesa e Matemática.

Porém, destacamos que a forma como é abordada se torna rasa e reforça estereótipos, pois ao incorporar todos os componentes curriculares e alinhar a mesma, a padronização de conteúdos como proposto na BNCC, coloca-se como um desafio aos docentes para desenvolver o planejamento de suas aulas, com viés de análise crítica dos conteúdos, contribuindo para que a ação docente se limite a trabalhar os conteúdos da PP em cada trimestre.

Segundo Savaris (2022, p. 114), “dentre as semelhanças e diferenças entre o SAEB e a Prova Paraná, **destaca-se a forma mais acessível de divulgação dos resultados da Prova Paraná, porém sem orientações sobre como utilizar os seus resultados**” (grifos nossos).

O quadro elaborado por Savaris (2022) apresenta as semelhanças entre o SAEB e a Prova Paraná, a mesma utiliza como fonte, o relatório de Amostragem do SAEB, 2019 e os documentos orientadores da Prova Paraná:

Quadro 1-Prova Paraná e Saeb

Prova Paraná	SAEB
Avaliação diagnóstica	Avaliação diagnóstica
Avalia língua portuguesa e matemática ⁵⁷ .	Avalia língua portuguesa e matemática ⁵⁸
Avalia do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Avalia estudantes do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio
Avalia escolas públicas	Avalia escolas públicas e privadas
Avaliação censitária	Amostral e censitária
Elaborada a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI)	Elaborada a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI)
Trimestral	A cada 2 anos
Matriz de referência a partir do SAEB	Matriz de referência própria ⁵⁹
Prova Paraná Mais, Prova de Fluência	Prova Brasil, Provinha Brasil
Avalia alunos da rede estadual e rede municipal.	Avalia alunos da rede estadual e rede municipal
Elaborado pelo CAED/UFJF.	Elaborado a partir de banco de itens do INEP.
Resultados em formato acessível à escola.	Resultados em formato pouco acessível à escola.

Fonte: Savaris (2022, p.106).

Como podemos observar a PP e o SAEB possuem mais semelhanças que diferenças, destaca-se que a PP possui aplicação constante, sua base de referência é o SAEB. Complementamos o quadro de Savaris (2022) com a incorporação da PP de outros

componentes curriculares, e ainda os materiais disponibilizados para suporte ao docente para apropriação do conteúdo.

Ao buscar no site da PP encontramos um guia pedagógico⁴ para o professor, com os descritores que serão cobrados na prova e sugestões de aulas, atividades para os mesmos desenvolverem com alunos, com isso o professor acaba perdendo a autonomia de suas aulas ficando restrito e amarrado a sugestões e orientações do Estado.

Em algumas *Lives* sobre a prova Paraná⁵, mediadas pelo Núcleo Regional da Educação, percebemos como envolvem os professores para ensinar os demais sobre as metodologias mais apropriadas para a assimilação do conteúdo cobrado. Destaca-se que os conteúdos abordados nas avaliações externas e prova Paraná, seguem a BNCC, as mesmas afunilam o trabalho estruturado para Educação Brasileira, pensado, influenciado, como vimos no início do capítulo pelo neoliberalismo, Banco Mundial, Unesco e acordos transnacionais.

Visto que a qualidade da educação está para além dos testes de rendimentos e fluxos escolares, há que se considerar as condições de infraestrutura, condições materiais em que o trabalho docente ocorre, programas e políticas que incidem sobre a ação da gestão, docentes, condições socioeconômicas, características da comunidade escolar, entre outros (Pasini; Soligo, 2022. p. 91).

Ainda, segundo Savaris (2022, p. 56),

[...] qualidade da Educação na BNCC está associada à competência e pode ser gerenciada, o que amplia a regulação da autonomia

⁴ Guia Pedagógico. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2022-04/professor_guia_historia.pdf> Acesso em: dez. 2022.

⁵ Prova Paraná, Orientações Gerais, Canal do Professor - Formação Continuada SEED – PR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gYGYoulYpZI>; Prova Paraná, Núcleo Regional de Educação de Curitiba - Gestão da Ação -Foco dos Diretores e Professores. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CgAv1J-cmgE>> Acesso em: dez. 2022.

docente. Esta noção de qualidade possui relação direta com o conhecimento considerado prático para o mercado de trabalho, não ao conhecimento científico.

Creemos que a avaliação diagnóstica é necessária para a construção da aprendizagem, porém quando esta é classificatória e não tem objetivos da emancipação do educando, acaba por excluir os alunos que não se enquadram neste processo, pois não permite conhecer a individualidade de cada um, não considera as outras habilidades, e gera a condição de competitividade.

Colaborando com essa afirmação Cunha e Muller (2018, p. 2) afirmam:

A avaliação, em sentido amplo, não deve ser classificatória, excludente e padronizadora, mas uma prática pedagógica que possibilite a análise e reflexão do processo de ensino-aprendizagem, instigando novas e múltiplas possibilidades de ensinar aprender, perfazendo-se, assim, em um importante instrumento para a potencialização das relações entre os diversos saberes que ocupam e que permeiam o espaço e o cotidiano escolar.

Sendo que dificilmente o professor consegue retornar para as questões das avaliações externas, ou de conteúdos não apropriados pelos alunos, por conta da aula ser realizada apenas uma vez na semana, com carga horária reduzida. Colaborando com esta reflexão, Savaris (2022, p. 59) destaca a necessidade permanente da reflexão coletiva:

[...] ponto em que muitas escolas deixam a desejar por vários fatores, dentre eles, a falta de tempo que gera a falta de preparo para esse tipo de avaliação. A não reflexão sobre os processos avaliativos e sobre os índices gerados pelas avaliações prejudica a avaliação em si e impacta na qualidade da Educação.

É importante frisar que na maioria dos municípios do estado do Paraná, o professor dos anos iniciais é o professor polivalente,

que ministra vários componentes curriculares, sendo que, muitas vezes, sua formação inicial é o nível médio na formação de docentes. Geralmente, os professores que possuem graduação, tal formação é voltada para a área de pedagogia, por consequência o Estado acaba direcionando ainda mais os conteúdos e a maneira de abordá-los.

Segundo Savaris (2022, p. 111), como política de incentivo a participação dos municípios e professores, houve:

A oferta de cursos de formação aos profissionais, materiais impressos às escolas, bem como a premiação de escolas municipais com índices considerados satisfatórios foram utilizados como forma de persuasão para a adesão das escolas municipais. Os documentos evidenciam um aumento significativo de ações gerencialistas direcionadas aos profissionais das escolas.

A precarização do investimento na formação continuada dos professores, e/ou no incentivo para primeira ou segunda licenciatura acaba colaborando para a aceitação do educando, nos modelos institucionalizados.

Por detrás de todo esse processo e tentativa de inviabilização do cotidiano e das suas possibilidades, devires e potencialidades estão às políticas neoliberais que tentam ganhar espaço ordenando e impondo formas de selecionar, controlar e uniformizar as práticas escolares. Esse processo se dá de várias maneiras, dentre as quais se destaca a implementação de um sistema de avaliação em larga escala e de padronização de testes (Cunha; Muller, 2018, p.03).

Observamos essa questão no Guia Pedagógico e nos modelos das questões abordadas, pelo estado do Paraná, que acabam por trabalhar um currículo em prol da preparação dos alunos para as avaliações externas, em atividades restritas a questões de múltipla escolha.

O Guia é composto por 46 páginas, sem mencionar os autores de sua elaboração, cita como fontes sites de pesquisa, metodologias a serem desenvolvidas com alunos e atividades de fixação.

Segue a descrição do objetivo e o link de acesso ao Guia Pedagógico⁶ para professor de História, por meio das possibilidades de encaminhamentos metodológicos e dos itens elaborados e comentados. O Guia objetiva subsidiar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, na perspectiva de auxiliar na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, considerando a educação integral de forma humanizada, mas da forma que nos é apresentada não colabora para uma formação humanizada do ser, e sim como destacam Cleudes e Muller (2018) correlacionando a Foucault na disciplinarização dos corpos, preparam para submissão e não para a emancipação e crítica social.

REFLEXÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM A PP

No artigo “O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva” (1993), de Elza Nadai, a autora expressa, através de uma citação do autor Murilo Mendes, que a história que ensinamos é realmente odiosa, pois os alunos acabam decorando fatos, datas e nomes para passar nos testes finais, o que nos faz refletir sobre este ensino que, muitas vezes, foi utilizado para referenciar histórias que não se correlacionam e não envolvem a vida dos estudantes, o ensino de História que a Prova Paraná, apresenta também é esvaziado de sentido.

É sabido que a história é uma construção carregada de tensões, em seu princípio necessitava estabelecer as histórias que iriam ser deixada de fora, Elza Nadai exemplifica que o Ensino de História

⁶ Disponível em: https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2022-04/professor_guia_historia.pdf - Guia Pedagógico.

como disciplina inicia-se na França no século XIX, influenciando o Brasil a partir de 1822.

A história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário (Nadai, 1993, p.146), o que nos entristece é a não valorização da História dos povos indígenas, africanos e de outras culturas que aqui existem.

O ensino de História implementado em todo território nacional estava sintetizado em uma ideia nação embasada em uma identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos, centralizando-se no colonizador português, no imigrante europeu e pouco tratando das contribuições dos africanos e indígenas. “A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas” (*Ibidem*, p.149). A ruptura desta visão levou anos, mas, ainda é apresentada em alguns currículos e materiais didáticos, visto que carregamos ainda em nosso cotidiano, reflexos de uma visão preconceituosa e racista.

O conceito de História que flui dos programas e dos currículos é, assim, basicamente aquele que a identifica ao passado e, portanto, à realidade vivida, negando sua qualidade de representação do real, produzida, reelaborada, na maioria das vezes, anos, décadas ou séculos depois do acontecido. Essa forma de ensino, determinada desde sua origem como disciplina escolar, foi espaço da história oficial da qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites (Nadai, 1993, p.152).

As informações destacadas sobre o início do ensino de História do Brasil, nos leva a perceber que, os conteúdos abordados no Guia Pedagógico, p.07 e na 1ª edição da Prova Paraná, são semelhantes, descritores D07, D21, D11 e D22.

Segue a sugestão de encaminhamento apresentado na p.07 do referido Guia:

Quadro 2 - Sugestões

Encaminhamento 2

Informe os estudantes que, nas próximas duas aulas, o tema a ser estudado será a formação da população brasileira. Então, questione-os: Vocês sabem qual é a origem de suas famílias? Há negros, indígenas ou pessoas de outros países na sua formação familiar? Por causa da história da formação populacional do Brasil, espera-se que ao menos alguns estudantes cite uma dessas ascendências. A partir das respostas, inicie a contextualização histórica do tema permitindo a participação dos estudantes em intervenções que contribuam para a construção do conhecimento.

Prossiga a aula explicando que essa diversidade de etnias faz parte da formação da população brasileira. Ressalte uma característica importante dessa formação: a diversidade cultural, pois, além da influência dos povos originários indígenas, o Brasil recebeu influência de outros povos que vieram para cá, livre ou compulsoriamente (no caso dos escravos de origem africana). A atual diversidade cultural brasileira existe graças à convivência entre diferentes grupos sociais, a miscigenação e a influência de culturas diversas. Na sequência, esclareça que os povos indígenas são os habitantes originais das terras que deram formação ao Brasil. Com a colonização, vieram os portugueses, que, mesmo praticando a escravidão sobre os povos indígenas, mais tarde, trouxeram os africanos escravizados para trabalhar principalmente nas lavouras. Nos primeiros 300 anos de colonização, o Brasil recebeu cerca de 470 mil colonizadores portugueses, cujas atividades principais eram a coleta de madeira e a exploração de ouro e de pedras preciosas.

Organize a turma em 3 grupos onde cada um deles deve pesquisar sobre um grupo étnico que contribuiu para formação do povo brasileiro, sendo estes grupos:

- Povos indígenas: denominados indígenas. Povos que habitavam o território antes mesmo da chegada dos Portugueses.
- Portugueses: povos que vieram de Portugal para o território brasileiro.
- Negros africanos: capturados na África e trazidos para o Brasil para serem escravizados.

Cada grupo deverá em sua pesquisa trazer informações de como cada etnia contribuiu para formação do povo brasileiro. Posteriormente a pesquisa cada grupo apresentará para sala as informações obtidas, através da utilização de cartazes, dramatizações, vídeos ou outros meios que acharem pertinente.

Fonte: Guia Pedagógico (2022).

A sugestão deste encaminhamento reforça a passividade e a tentativa de criar um ideal de identidade nacional, composta pelos povos indígenas, portugueses e africanos, porém sempre os povos indígenas e africanos subordinados aos europeus, criando uma falsa afirmação de que os imigrantes se destacam na contribuição para a construção da sociedade brasileira.

A nossa sociedade, como resultado da organização e mobilizações dos movimentos sociais, se descobriu plural, repensando seu desenho: o Brasil não tem uma identidade nacional única! Somos um país de muitos rostos, expressões socioculturais, étnicas, religiosas, etc. As minorias (maiorias) sejam mulheres, ciganos, pessoas negras, idosas, crianças, portadoras de necessidades especiais, etc. reivindicam o reconhecimento e o respeito aos seus direitos (Silva; Silva, 2018, p. 10).

Citamos como exemplo a questão 39 cobrada no Caderno 01, quando a mesma aborda um texto, uma lenda indígena, (como

diríamos nós eurocêntricos), porém não destaca de qual povo surgiu, não traz a escrita dos povos indígenas, e sim um texto adaptado, cuja fonte direciona para um site⁷, relacionando-a com lendas folclóricas, sendo assim reforça estereótipo e ainda é descrita por uma pessoa que não possui relação com o povo.

Silva e Silva (2020) destacam que a construção de políticas indigenistas força uma orientação nacionalista para o projeto civilizatório do indígena, cujo resultado é o apagamento da presença deste povo. Oliveira *et al.* (2009, p. 39) chama a atenção para o fato de que este esquecimento, longe de ser um ato único e explícito, de evidente materialidade, é algo cujos efeitos se encontram dispersos numa multiplicidade de narrativas, lendas e imagens. Observa-se que o *Guia Pedagógico* e a Prova Paraná reforçam estas visões.

Observamos a falta de conteúdo sistematizado que contemple as questões históricas e sociais, de modo mais crítico e reflexivo que contribuía com a formação humana dos sujeitos. Os conteúdos cobrados pela Prova Paraná e as questões postas no Guia Pedagógico têm servido para orientar a prática docente e avaliar a aprendizagem dos alunos quanto aos conteúdos cobrados, tonando o processo pedagógico um repasse de conteúdos que precisam ser aprendidos para realizar a prova. O embasamento teórico do Guia, tem como fonte páginas da *Internet* e livro didático, como apontam as referências nas atividades desses materiais, no entanto, precisamos ficar atentos à interferência do Estado nas ações diretas do que e como ensinar nas instituições de ensino, dos investimentos do dinheiro público voltado para elaboração de materiais e uma avaliação que torna o processo de ensino e aprendizagem alienante. É preciso ter consciência que esta prática não é para a humanização dos nossos alunos, é a reprodução de um imagético, construído ao longo dos anos, embasada na [...] perspectiva da interculturalidade funcional, a qual está vinculada à lógica neoliberal, que diz

⁷ Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/lendas-indigenas/> - Lendas Indígenas, Marcia Fernandes – Professora Licenciada em Letras.

reconhecer e respeitar a diversidade sociocultural, a partir de uma visão folclorizada das manifestações socioculturais do/a outro/a (Silva; Silva, 2020 p. 53).

O Quadro 3 apresenta o comparativo dos descritores cobrados na PP com os objetivos e aprendizagens abordados no Currículo da Rede Estadual Paranaense.

Quadro 3 - Relação entre Objetivos de aprendizagem do CREP com os descritores e objetivos da PP para o 1º trimestre.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO CREP⁸ DO 1º TRIMESTRE	DESCRITORES E OBJETIVOS DA PP
Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. Diferenciar os processos de nomadismo e sedentarismo.	D07 - Identificar as contribuições de diferentes grupos sociais na formação do povo brasileiro.
Entender a migração como deslocamento populacional pelo espaço geográfico, identificando a importância da mobilidade e da fixação para a sobrevivência do ser humano.	D21 - Identificar as manifestações artísticas e culturais dos diferentes grupos, povos e nações em diferentes temporalidades.
Reconhecer os povos indígenas como primeiros habitantes do território brasileiro e as relações de trabalho que se estabeleceram com chegada dos portugueses.	D11 - Reconhecer a diversidade Cultural dos diferentes povos indígenas, africanos escravizados, afro-brasileiros, asiáticos e europeus no processo histórico de formação da sociedade brasileira.
Conhecer o processo de colonização das terras brasileiras, especialmente do território paranaense. Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão	

⁸ Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_retritos/files/documento/2021-05/crep2021_historia_seriesiniciais.pdf - CREP de História

<p>da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.</p> <p>Relacionar a disputa por terras férteis à garantia de sobrevivência e poder de um grupo sobre outro, originando o governo de um território.</p> <p>Discutir e compreender a necessidade de regras e leis para vivermos em sociedade.</p> <p>Entender como se deu a chegada dos portugueses ao Brasil e a organização do sistema de governo durante o período colonial brasileiro.</p> <p>Conhecer as primeiras formas de exploração econômica no território brasileiro: extração do pau-brasil, cana-de-açúcar, mineração e mão-de-obra escravizada.</p> <p>Analisar a história do Brasil em diferentes períodos, destacando relações de poder, cultura e trabalho a partir de fontes históricas e da articulação entre o contexto local e/ou regional.</p>	<p>D10 - Reconhecer o significado histórico dos patrimônios culturais, materiais e imateriais como forma de expressão das sociedades em diferentes contextos.</p> <hr/> <p>D22 -Relacionar as representações socioculturais com a formação da identidade de diferentes povos e nações.</p>
---	--

Fonte: Autoras (2022).

Nota-se o ensejo do Estado em influenciar na prática pedagógica, pois adequa a PP ao CREP e disponibiliza um guia pedagógico para o professor trabalhar com os alunos buscando eficiência nos resultados.

Ressaltamos que uma prática pedagógica desconexa com a realidade do educando, sem pesquisa historiográfica através das diversas fontes orais e escritas, dificilmente, irá contribuir para uma emancipação dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frisamos que esta pesquisa não se esgota nestas páginas, pois o tema apresenta uma complexidade de fatores que exige a

continuação de estudos. Diante disso, sugere-se pesquisa com os professores polivalentes, relacionando-se com os métodos e as técnicas de ensino, a utilização do Guia como manual e suas consequências, compreensão dos dados a partir do resultado da Prova Paraná e também, estudo das políticas públicas municipais após a aplicação.

Silvia Finocchio (2012), no artigo “América Latina: Nuevos Rumbos em los saberes educativos”, nos demonstra que o Estado é o grande influenciador e ditador dos conteúdos e da maneira como educamos, digamos que ele influencia os pais, as crianças e os servidores, por meio de imposições curriculares. Estas são aceitas sem muitas discussões e, muitas vezes, com poucas contribuições sociais. Para Finocchio (2012, p.02) “de la mano más del Estado que de la sociedad, y com muchas ausências También - para no exagerar el papel modernizador del Estado en América latina -, la escuela se convirtió em casiel único medio que permitió expandir la civilización occidental”. Constatamos isto, também, na política das avaliações externas, pois estas se constituem discurso auxiliar na gestão das aprendizagens dos alunos.

As avaliações externas também fazem parte do sistema educacional de outros países da América Latina, a exemplo do Chile, Venezuela, Bolivia, Paraguay, Uruguay e Argentina, tal como demonstra Finocchio “El énfasis en la cuestión evaluativa y la proliferación de información sobre los resultados de los aprendizajes que alcanzan los alumnos en las pruebas standarizadas lanzóun alerta en términos de cuestión social fundamental que los países de Latinoamérica debían atender en función de la calidad de una serie de aprendizajes básicos” (Finocchio, 2012, p. 02).

Bem como “La educación se entendió desde entonces como un factor de producción y los organismos internacionales se encargaron de establecer rangos educativos ligados a la competitividad entre países” (*Ibidem* 2012 p. 03). Nesse sentido, o conceito de qualidade de educação, neoliberal, com foco nas práticas gerencialistas “[...] se apresenta como hegemônico, seus saberes visam qualificar os estudantes, futuros trabalhadores, para

um mercado de trabalho, cujas vagas estão cada vez mais reduzidas, produzindo, portanto, o aumento da competitividade” (Savaris, 2022, p. 36).

Nesse sentido reforçamos a necessidade de debate no interior da escola, sobre o uso e formas que a Prova Paraná e seus resultados têm direcionado a prática pedagógica e os conteúdos curriculares. Evidencia-se necessidade da construção coletiva de formas de resistência ao uso das avaliações para o ranqueamento das instituições de ensino. ‘Tal atitude gera não apenas a responsabilização de professores e diretores, mas o adoecimento dos profissionais por trabalhar sob pressão e com sobrecarga de atividades. É preciso debater o uso pedagógico das ALE’ (*Ibidem*).

Uma das funções das avaliações em larga escala é a verificação se está sendo seguido o currículo, o currículo é um campo que gera várias tensões e discussões sobre sua função e aplicabilidade, demonstramos a correlação no quadro dos descritores da PP e dos objetivos de aprendizagem do CREP, mas não se pode permitir que a organização da prática escolar fique em função das avaliações externas, em busca de resultados.

Nesse sentido o ensino de História assim como o CREP e a PP estão permeados de relações de poder. Necessitamos, como docentes, estar cientes destas relações e compreender que a aprendizagem só se efetiva se faz sentido, se utilizarmos uma aula pronta, como o Guia Pedagógico, elaborada para desenvolver os conteúdos cobrados na PP, dificilmente os conteúdos serão apropriados e assimilado pelos estudantes.

Concluimos que o exercício de ser professores envolve a constante necessidade de pesquisar, estudar incessantemente, e compreender que somos sujeitos ativos no processo político e pedagógico, em especial nas tomadas de decisão colegiada da instituição escolar, espaço onde as políticas educacionais têm diferentes efeitos e desdobramentos. É por meio da coletividade, que conseguiremos uma aprendizagem mais efetiva, mais

significativa, pois infelizmente o Estado tenta e tentará constantemente nos envolver na máquina de padronização do ser.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **LEI 11.645/ 10 março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>.
- CUNHA, E. C. S.; MULLER, E. R. Avaliações em larga escala: uma tentativa de controle, regulação, captura e padronização do cotidiano escolar. **Cadernos da Fucamp**, v.17, n.29, p. 143 – 163/2018. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1317>
- DOSSENA, G. A. **Prova Paraná Fluência 2019: Reflexões e desdobramentos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Unioeste, Cascavel, 2022.
- EDUCA JUNTOS. **Programa Educa Juntos**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/programa_educa_juntos>.
- FINOCCHIO, S. América Latina: nuevos rumbosenlos saberes educativos. In: **Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación**. Buenos Aires, n. 126, 2012, p. 103-115.
- GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **SÍSIFO - Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 7-18, mai./ago. 2009.
- NADAI, E. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva, **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, São Paulo, 1993.
- PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP**. Disponível em: <<https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>>
- PARANÁ. **Prova Paraná**. Disponível em: <<https://www.provaparana.pr.gov.br/>>
- PASINI, J. F. S; SOLIGO, V. Políticas de avaliação em larga escala e a BNCC. In: FRANZI, J.; FONSECA, A. P. A. (org.). **Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2022.

SAEB. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>.

SAVARIS, S. B. **Os impactos da prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de educação básica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6259/5/S%C3%B4nia_Savaris.2022.pdf>

SEED. **Secretaria da Educação e do Esporte**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/?utm_source=educacao&utm_medium=pagina_desvio&utm_campaign=desvio-seed&utm_id=desvio>

SILVA, E; SILVA, M. P. (org.). **A temática indígena na sala de aula** [recurso eletrônico]: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008/ – 3. ed. – Recife: Ed. UFPE, 2020. Disponível em: <<https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/62/65/189>>

WERLE, F. O. C. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**. V.27. n. 26, 2014.

O ESTADO DO PARANÁ E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O PROJETO PARCEIRO DA ESCOLA

Márcia Cossetin (UNILA)

Talita Larissa de Oliveira Aquino (UNILA)

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo problematizar os encaminhamentos políticos educacionais que vêm sendo engendrados no âmbito da Rede Estadual de Educação do Paraná, sobretudo, nos dedicamos ao intitulado “Projeto Parceiro da Escola”, apresentado pelo Governo estadual no ano de 2022. Desse modo, nosso recorte temporal é recente, tendo como foco os anos de 2022 e 2023 e o texto ora apresentado denota os estudos introdutórios sobre a temática específica.

A partir desses elementos, metodologicamente para tratarmos da temática, realizamos pesquisa de abordagem qualitativa, de tipo documental. Foram feitas buscas no site oficial da Secretaria de Estado da Educação, como também, nos utilizamos de reportagens/notícias presentes nas mídias que anunciam e trazem elementos sobre o Projeto, tais como o site oficial da Associação dos Professores do Paraná (APP). Fundamentamo-nos no aporte teórico crítico, sobretudo, em estudos e pesquisas que tematizam as políticas educacionais e os processos de privatização que permeiam historicamente a educação pública.

Organizamos o texto em dois subtítulos, no primeiro intitulado de “Privatização educacional: considerações introdutórias” apresentamos alguns elementos fundantes das empreendidas pelo Governo estadual nas quais procura sustentar-se para propor e implementar políticas como o Projeto Parceiro da Escola. Em seguida, no segundo subtítulo intitulado de “O Projeto Parceiro da Escola: a busca pela entrega das escolas estaduais para

o setor privado” problematizamos a proposição do referido Projeto, como também, o anúncio da abertura do edital, a repercussão social, sobretudo, na área educacional, os objetivos anunciados e, por fim, como o Governo, mesmo sem conseguir efetivar seu intento inicial, mantém o Projeto em andamento em duas escolas estaduais, denotando um Projeto Piloto que pode significar o engendramento da ampliação da privatização educacional.

PRIVATIZAÇÃO EDUCACIONAL: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A discussão sobre as políticas educacionais públicas é uma temática prioritária para a compreensão da constituição da educação, tanto em um contexto mais amplo, como também ao tratar-se dos engendramentos que se fazem nos estados e municípios brasileiros, como é o caso do estado do Paraná, especialmente quando se trata de possíveis processos de privatização da educação que tem se constituído contemporaneamente por meio de diferentes estratégias e são permeados pelo debate da relação entre o público e o privado em que, em primeira instância, estão as disputas que remetem a determinado projeto societário.

Evangelista e Shiroma (2007) evidenciam que tal processo, no Brasil esteve amparado, ainda nos anos de 1990, no anúncio da necessidade da reforma do Estado que deveria responder ao seu fracasso, à ineficiência, precariedade, negligência, ou seja, à suposta incapacidade de governar do Estado. Nessa perspectiva, é na década de 1990 que, no Brasil, se identifica a disseminação dos argumentos econômicos e político-ideológicos para realização da reforma do Estado e da educação, sustentados na suposta crise de eficiência do Estado e, por isso, a reforma significaria a busca pela ampliação da capacidade de regulação a fim de rever a sua incapacidade de governar devido à falta de controle público sobre a máquina estatal (Zanardini, 2007).

Tais estratégias, remetem ao constituído por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE) do ano de 1995. Alicerçado em um modelo da Administração Pública Gerencial o Estado seria o regulador e não, necessariamente, executor das políticas públicas. Sendo que a privatização da educação, uns fundamentos básicos da reforma do Estado encontravam-se nos processos de privatização, de publicização e de terceirização (Cossetin, 2017).

Em que pese a continuidade da lógica neoliberal como orientadora das políticas, no período de 2003 a 2016 o Brasil vivenciou a implementação de políticas sociais importantes que se refletiram também nas políticas educacionais empreendidas, tais como o acesso ao ensino superior e ampliação da faixa etária da Educação Básica, como também, instrumentos que buscavam viabilizar a permanência dos sujeitos nos espaços educacionais. De acordo com Peroni (2020, p. 13):

Se, por um lado, o Brasil avançou na materialização de direitos em políticas, por outro avançou também no processo de privatização do público, tanto pela execução como pela direção das políticas educacionais. Não temos um histórico democrático e a privatização do público é naturalizada em nossa cultura. [...] no período pós-ditadura, em um contexto de correlação de forças com essa lógica historicamente instaurada, no período de democratização [...].

Com o processo de reorganização das forças econômicas e políticas e, no caso específico do Brasil, com emergência do Golpe político midiático sofrido¹, no ano de 2016, pela presidenta

¹ Durante o segundo mandato da presidenta Dilma Vana Rousseff, eleita para o primeiro mandato a presidência do Brasil tomando posse em 1º de janeiro de 2011. Dilma foi a 36ª Presidente da República e a primeira mulher no cargo. Nas eleições à presidência para um segundo mandato, em 2014, Dilma foi reeleita para mais um mandato de 4 anos, entretanto, sofreu um impeachment, conturbado e contraditório, no dia 31 de agosto de 2016. Para saber mais: BOITO JR., A. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, I.; KIM, D. *Por que gritamos Golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Coleção tinta Vermelha. Boitempo, 2016. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/a>

democraticamente eleita se recrudescem as políticas orientadas pelo ideário neoliberal com refrações importantes para as políticas educacionais. Isso se dá tanto em nível nacional como também nos estados e municípios, como é o caso do estado do Paraná. Ou seja, o projeto privatista, em consonância com a perspectiva reformista tem se mostrado fortemente tanto em nível Federal, como também, no âmbito dos estados e municípios, sobretudo ao delimitar-se o alinhamento ao ideário do neoliberalismo.

O Estado, ao respaldar as iniciativas privadas de prestação de serviços sociais, possibilitou a atuação do setor privado, que conforme aponta Adrião (2018), ao tratar-se da educação pode ocorrer abrangendo as dimensões educacionais da gestão, oferta e currículo. Peroni (2020) complementa que os processos de privatização do público, inclusive da educação, [...] podem ocorrer via execução e direção, quando o setor privado atua diretamente na oferta da educação, ou na direção das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública” (Peroni, 2020, p. 2). Esta última possibilidade é a que compreendemos constituída no estado do Paraná, por meio do Projeto Parceiros da Escola, que detalhamos na próxima seção.

O que ocorre no estado do Paraná remete às políticas constituídas ainda no contexto da década de 1990, sob a perspectiva do ideário neoliberal², que afetou diferentes países na América Latina e que teve repercussões no Brasil e, mais especificamente, nos estados e municípios brasileiros que passaram a seguir as alterações nas políticas, inclusive educacionais, tendo como

r/libros//caeta/PIICdos.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

² O neoliberalismo seria uma suposta solução para as crises do próprio capitalismo, anunciado como “[...] antídoto para ameaças à ordem social capitalista e como solução para as mazelas do capitalismo que havia muito se achava oculto sob as asas da política pública” (Harvey, 2013, p. 29). O neoliberalismo é, então, uma teoria das práticas político-econômicas que, a partir da premissa do bem-estar da população, enalteceu as liberdades e capacidades empreendedoras individuais, no âmbito de uma estrutura sólida quanto aos direitos de propriedade (Harvey, 2013).

fundamento o que vinha sendo proposto mais amplamente ao país e em contexto mundial.

No contexto apresentado o estado do Paraná que já vinha de um histórico anterior de políticas orientadas pelo ideário que se pode identificar como neoliberal³, que tem prosseguimento e se intensifica relacionando-se com as mudanças políticas em nível nacional. Assim, chega à governadoria do estado, no ano de 2019, o senhor Roberto Carlos Massa, conhecido como “Ratinho Júnior”, reeleito para segundo mandato no ano de 2022, pelo Partido Social Democrático (PSD). É ao final do primeiro mandato do Governo Ratinho Júnior, já reeleito, que se apresenta o Edital de credenciamento para o Projeto Parceiros da Escola, que entendemos como um processo de privatização das escolas da Rede Estadual de Ensino, sobretudo incidindo sobre a gestão educacional.

Nesse sentido, é necessário esclarecer o que demarca Adrião (2018), ao indicar que o uso do termo privatização é o mais adequado para designar as relações entre o público e o privado, em que estão situados os processos de ‘mercantilização, parceria público-privada, comoditização’. Isso porque privatização abarca de forma mais precisa o que vem ocorrendo na área da educação, que tem sido subordinada, de forma direta e indireta, “[...] aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas” e de tal modo, assevera que ao adotar-se expressões tais como parceria público-privada, promove-se o acobertamento “[...] dos processos em análise do que a explicá-los. A começar pelo fato de não se tratar de relação colaborativa entre setores que atuariam horizontalmente, como à primeira vista o termo ‘parceria’ pode indicar” (Adrião, 2018, p. 9).

A partir desses pressupostos iniciais trataremos, na próxima seção, da apresentação do Projeto Parceiros da Escola e como esse

³ No ano de 2011 chega à governadoria do estado do Paraná, por dois mandatos consecutivos, de 2011 a 2018, o senhor Carlos Alberto Richa, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB).

projeto denota um processo de disputas de diferentes forças sociais em que o setor privado recebe ainda mais espaço para incidir na educação pública paranaense, pela dimensão da gestão escolar.

O PROJETO PARCEIRO DA ESCOLA: A BUSCA PELA ENTREGA DAS ESCOLAS ESTADUAIS PARA O SETOR PRIVADO

Para tratarmos do Projeto Parceiros da Escola e problematizarmos seu significado para a educação pública estadual é necessário retomarmos o processo de sua apresentação. Nesse sentido, o governo do estado do Paraná divulgou, em 11 de outubro do ano de 2022, o Edital de Credenciamento nº 02/2022 – “Credenciamento para Prestação de Serviço de Assistência Gerencial das Unidades Escolares do Sistema Educacional do Estado do Paraná – Projeto Parceiro da Escola”, com o objetivo de repassar à iniciativa privada a administração de 27 escolas da rede pública do estado. Destacando-se o objeto do Projeto como:

[...] o credenciamento de pessoas jurídicas, legalmente constituídas da área da educação, especializadas na assistência gerencial de Instituições de Ensino do Estado do Paraná (‘Instituições de Ensino’), objetivando a execução da gestão administrativa – recursos materiais e financeiros, incluindo a infraestrutura da unidade, bem como, o desenvolvimento e acompanhamento acadêmico e pessoal dos alunos e professores (Paraná, 2022a, p. 4).

Ao publicar o segundo edital, nº 03/2022, após repercussões de diferentes movimentos ligados à educação, tratando do mesmo objeto e tendo como propósito o mesmo Projeto, há, contudo, uma mudança na designação do objeto do edital:

A presente convocação tem como objeto o credenciamento de pessoas jurídicas, legalmente constituídas da área da educação, especializadas na assistência gerencial de Instituições de Ensino (‘Instituições de Ensino’), objetivando a execução da gestão

administrativa de unidades escolares, para atender as demandas das Instituições [...] (Paraná, 2022b, p. 4).

Observamos que o objeto do edital que remete ao Projeto denota com nitidez a gestão administrativa a ser realizada pelo ente privado selecionado abrange com amplitude o fazer educativo das escolas, mesmo após o enxugamento no enunciado presente no Edital nº 03/2022 em relação ao primeiro edital.

No quadro 1 apresentamos as escolas que estavam previstas nos editais de credenciamento.

Quadro 1 - Escolas inicialmente previstas para o Projeto Parceiro da Escola

27 ESCOLAS DO PROJETO PARCEIRO DA ESCOLA	
Escola	Localização
Colégio Estadual Professor Alberto Krause Almirante	Almirante Tamandaré
Colégio Estadual Papa João Paulo I	Almirante Tamandaré
Colégio Estadual Helena Kolody	Colombo
Colégio Estadual Heráclito Fontoura Sobral Pinto	Colombo
Colégio Estadual Zumbi Dos Palmares	Colombo
Colégio Estadual Professor Alcyone Moraes de Castro Vellozo	Curitiba
Colégio Estadual Gelvira Corrêa Pacheco	Curitiba
Colégio Estadual Padre João Wislinski	Curitiba
Colégio Estadual Natalia Reginato	Curitiba
Colégio Estadual Deputado Olivio Belich	Curitiba
Colégio Estadual Dom Orione	Curitiba
Colégio Estadual Santo Agostinho	Curitiba
Colégio Estadual Anital Canet	São José dos Pinhais

Colégio Estadual Anibal Khury	Curitiba
Colégio Estadual Silveira Da Motta	São José Dos Pinhais
Colégio Estadual Ipê	São José Dos Pinhais
Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen	São José Dos Pinhais
Colégio Estadual Anita Canet	São José Dos Pinhais
Colégio Estadual Osório	Ponta Grossa
Colégio Estadual Nossa Senhora da Glória	Ponta Grossa
Colégio Estadual Francisco Pires Machado	Ponta Grossa
Colégio Estadual Leocádia Braga Ramos	Pinhais
Colégio Estadual Professora Roseli Piotto Roehrig	Londrina
Colégio Estadual Professora Rina Maria de Jesus Francovig	Londrina
Colégio Estadual Professora Olympia Morais de Tormenta	Londrina
Colégio Estadual Professora Lúcia Barros Lisboa	Londrina
Colégio Estadual Lucy Requião de Melo e Silva	Fazenda Rio Grande

Fonte: Elaboração das autoras (2024), a partir do Edital nº 02/2022.

A partir do quadro, observamos que, em um contexto em que a Rede Estadual de Ensino do estado do Paraná conta com 2.104⁴, 1,28% das escolas estaduais estariam disponíveis para que o setor privado administrasse. No Edital nº 2/2022 evidencia-se que a contratação se justifica

[...] pela necessidade de implementação de um projeto piloto denominado PARCEIRO DA ESCOLA, cujo objetivo é selecionar

⁴ Disponível em: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralest.jsp. Acesso em: 10 jan. 2024.

interessados com know-how em gestão educacional para apoiar na assistência gerencial de algumas unidades escolares do Sistema Estadual de Educação (Parana, 2022a, p. 27).

Ou seja, esse seria um processo que, obtendo os resultados esperados pelo Governo estadual, poderia abrir possibilidades de ampliação no número de escolas cuja administração seria ofertada ao setor privado.

No anúncio do Projeto Parceiro da Escola indica-se como objetivo implementar melhorias nas escolas do estado do Paraná por meio da contratação de empresas em gerenciamento de instituição de ensino. Anuncia-se, ainda, que o Projeto seria “inovador” sob responsabilidade do PARANAEDUCAÇÃO (PREDUC), sendo que a empresa a ser contratada teria a responsabilidade pela gestão administrativa, incluindo recursos materiais como a infraestrutura da escola. Sendo que, em acordo com o Governo do estado, os diretores escolares das escolas inseridas no Projeto poderiam concentrar-se mais na área da educação, enquanto a área de gerenciamento ficaria sob responsabilidade da empresa contratada (Paraná, 2022). Todavia, nas especificações técnicas apresentadas no edital explicita-se: “Caberá à CREDENCIADA prestar serviços ao PARANAEDUCAÇÃO, envolvendo o gerenciamento da área administrativa, financeira e estrutural, **supervisão e apoio na gestão pedagógica** das Instituições de Ensino” (Paraná, 2022a, p. 6, negritos nossos).

É de fundamental relevância constatar que não houve no período conhecimento população em geral sobre o Projeto Parceiro da Escola. O debate só vem a público ao se estabelecer a disputa de forças que envolveu diferentes agentes políticos e educacionais, buscando explicitar do que realmente tratava o edital: privatização da educação em nível estadual. Sendo assim, o Deputado Estadual pelo Paraná José Rodrigues Lemos, o Professor Lemos (PT), licenciado do Colégio Estadual Cataratas de Cascavel PR e Ex-presidente da APP/Sindicato. Preocupado com a terceirização da educação (Contratação de

empresa para a realização de serviços) organizou, em conjunto com outros agentes, uma Audiência Pública, no dia 07/11/2022⁵, para discussão do Projeto proposto pelo Governo do estado do Paraná. Participaram da audiência pública representantes da educação pública (Básica e Superior), Sindicatos, Ministério Público, dentre outros. “Não podemos aceitar isso que o governo está querendo fazer com a Educação no Paraná. Estão querendo tirar uma responsabilidade que é do governo e deixar na mão da iniciativa privada que busca apenas o lucro” (Lemos, 2022, s/p).

A repercussão e pressão gerada trouxeram a público a intenção do Governo do estado, tal elemento foi importante na medida em que o Edital nº 2/2022 previa a realização de consulta à comunidade escolar para adesão da escola ao Projeto. A consulta ocorreu por meio de votação da comunidade⁶, no dia 07/12/2023. Estavam aptos a votar professores e funcionários que trabalhavam nas instituições de ensino e não terceirizados, responsáveis por alunos menores de dezoito anos e alunos com mais de dezoito anos.

O resultado da consulta, certamente, não foi o que o Governo do estado almejava, das 27 escolas habilitadas nos Editais nº 02 e 03, 2022, apenas duas aderiram à proposta. Demarca-se que houve baixa participação da comunidade na votação, em 13 das escolas não houve quórum mínimo⁷, em 12 escolas a maioria votou “não” à proposta. Tal fato, pode revelar ausência e/ou necessidade de ampliação do debate no contexto das escolas.

⁵ Para mais informações sobre a Audiência Pública: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/audiencia-publica-discute-projeto-parceiro-da-escola-no-parana>.

⁶ Especificação de regras sobre o quórum: a. O quórum para a validade da consulta será de maioria absoluta dos integrantes da comunidade escolar; b. O quórum para a aprovação da proposta será de maioria simples dos presentes; c. Em caso de quórum insuficiente, para validar a proposta, a consulta deverá ser repetida quantas vezes forem necessárias para atingir a maioria absoluta de participantes (Paraná, 2022b, p. 13).

⁷ Conforme documento: https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-12/resultado_votacao.pdf.

Desse modo, o Projeto teve início no ano de 2023 em duas escolas, no Colégio Estadual Anibal Kury Neto, localizado no bairro Uberaba em Curitiba e no Colégio Estadual Anita Canet, em São José dos Pinhais, sendo que as empresas que foram habilitadas para as duas escolas, respectivamente, foram a Rede de Ensino Apogeu (Consórcio Espaço Mágico/Sudeste) e a Rede Decisão (Consórcio Insígnia Social), por meio do edital de credenciamento nº 03/2023.

Ao nos atentarmos para as empresas habilitadas, em acordo com informações disponíveis no site oficial da Rede de Ensino Apogeu, anuncia-se que a Rede foi criada no ano 2000 “[...] por três jovens empreendedores e ex-alunos do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA)” (Rede de Ensino Apogeu, 2024). Apresenta “Filosofia educacional baseada na excelência, na disciplina, no ensino de alto nível e no atendimento individualizado; proposta de ensino inovadora; projetos educacionais exclusivos; equipe de professores especializada; e foco total nos alunos” (Rede de Ensino Apogeu, 2024). A seguir apresentamos no quadro 2 as unidades privadas pertencentes à Rede, nos estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro.

Quadro 2 - Rede Apogeu: escolas privadas

Rede de Ensino Apogeu	
Unidades	Localização
Santo Antônio I	Juiz de Fora – MG
Santo Antônio II	Juiz de Fora – MG
Jardim Norte	Juiz de Fora – MG
Espaço Mágico	Juiz de Fora – MG
Cidade Alta	Juiz de Fora – MG
Benfica	Juiz de Fora – MG
Arco-Íris	Santos Dumont – MG
Cemap I	Ponte Nova – MG
Cemap II	Ponte Nova – MG
Colégio Padrão	Três Corações – MG
Divinópolis	Divinópolis – MG
Instituto Piaget de Ensino	Lima Duarte – MG

Pará de Minas	Pará de Minas – MG
Pouso Alegre	Pouso Alegre – MG
Recrear	Matias Barbosas – MG
Ubá I	Ubá – MG
Ubá II	Ubá – MG
Apogeu Petrópolis	Petrópolis – RJ
Colégio Universo do Saber	Petrópolis – RJ
MB Cursos	Parapeúna – RJ

Fonte: Elaboração das autoras (2023), a partir de informações presentes no site oficial da Rede Apogeu⁸.

A Rede de Ensino Apogeu é uma empresa privada, oferecendo Educação Básica (do ensino fundamental ao pré-vestibular). Um dos elementos destacados no site oficial da Rede de Ensino Apogeu são as turmas preparatórias específicas para concursos militares (ITA, IME, EPCAR, EsPCEEx, AFA, Escola Naval e Colégio Naval). A Rede de Ensino Apogeu assumiu a gestão administrativa do Colégio Estadual Anita Carnet, em São José dos Pinhais, interessante demarcar que não encontramos no site da Rede a menção a essa informação.

Por outro lado, a Rede Decisão possui unidades nos estados de São Paulo e de Minas Gerais, conforme vemos o quadro a seguir.

Quadro 3 - Rede Decisão (Consórcio Insignia Social): escolas privadas

Rede Decisão (Consórcio Insignia Social)	
Unidades	Localização
Unidade Objetivo Vinhedo	São Paulo – SP
Unidade Objetivo São Bernardo	São Paulo – SP
Unidade Jardim Prudência	São Paulo – SP
Unidade Monte Virgem	São Paulo - SP
Unidade Terramar	São Paulo – SP
Unidade Anália Franco	São Paulo – SP
Unidade de Saúde	São Paulo - SP
Unidade Pop	São Paulo – SP

⁸ Disponível em: <https://apogeu.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Unidade União	São Paulo – SP
Unidade Fátima	São Paulo – SP
Unidade Mascote	São Paulo – SP
Unidade Santa Branca	Belo Horizonte – MG
Unidade São Paulo	São Paulo – SP
Unidade Lourdes	Belo Horizonte – MG
Unidade Guarulhos	Guarulhos – SP
Unidade Grajaú	Grajaú - SP
Unidade Nova Era	São Paulo – SP
Unidade Renovação I	São Paulo – SP
Unidade Anglo Hortolândia	Hortolândia – SP
Unidade Anglo - Center Ville	Campinas – SP
Unidade Objetivo Vila Industrial	Campinas – SP
Unidade Objetivo Vinhedo	São Paulo – SP
Unidade Objetivo São Bernardo	Campinas – SP
Unidade Jardim Prudência	São Paulo – SP

Fonte: Elaboração das autoras (2023), a partir de informações presentes no site oficial da Rede Decisão (Consórcio Insígnia Socia)⁹.

A Rede Decisão é também uma empresa privada e atua na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Não encontramos no site oficial o ano de criação da empresa, somente, que

Tudo começou com o Instituto Pequerrucho's, onde Tia Regina embarcou em sua jornada, levando educação e afeto às crianças. A confiança e a satisfação diante da qualidade do ensino abriram portas para um novo capítulo nessa trajetória de sucesso. Foi assim que surgiu a Rede Decisão, criada pelas mãos de Tia Regina e Tio Betinho [...] o que era um pequeno colégio de bairro se transformou em uma instituição moderna. Foi preciso crescer e traçar uma estratégia vitoriosa. Gabriel Alves, formado na Rede Decisão, aceitou o desafio, ao lado de sua mãe, Tia Regina, ele embarcou em uma missão nobre de transformar o país por meio da educação, trazendo processos inovadores e uma cultura de ensino e aprendizagem sólida e definida, mantendo a essência do

⁹ Disponível em: <https://rededecisao.com.br/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

acolhimento, da segurança e da autonomia que sempre permearam nossa história (Rede Decisão, 2024).

A Rede Decisão assumiu o Colégio Aníbal Khury Neto, em Curitiba. No dia 25/08/2023, o APP/Sindicato¹⁰ divulgou que a escola, após oito meses, está enfrentando problemas após a entrega da gestão. Foram feitas denúncias sobre a falta de professores e funcionários, aumento de violência dentro e fora da escola e a estrutura escolar precária. Fica cada vez mais evidente que a privatização promovida não melhorou trabalho a ser realizado na escola e sim transforma a educação em uma mercadoria.

Constitui-se, conforme assevera Rikowsky (2017) “[...] a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas” e não mais, ou não mais nesse momento histórico, à sua privatização direta (Rikowsky, 2017, p. 400). O mesmo autor assevera que o fato de não ser uma privatização direta, nesse momento, não significa que não estejamos cimentando o caminho para a privatização completa ou clássica/direta:

É claro que isso pode ser um estágio no caminho da privatização completa ou clássica e direta. A tomada de controle sobre a educação por parte das empresas está baseada no contrato. Isso pode ser entre governos locais, regionais ou nacionais e suas agências e prestadores privados de educação. Tais contratos estipularão diversos objetivos a serem cumpridos (com sanções em caso de não cumprimento), os lucros podem ser limitados (ou ilimitados), e estes contratos podem estar vinculados a várias iniciativas ou prioridades de políticas governamentais e podem sancionar várias formas de desregulamentação (por exemplo, salário dos professores, procedimentos de recrutamento, contra o reconhecimento de sindicatos, patrimônio e imóveis e assim por diante) (Rikowsky, 2017, p. 400).

¹⁰ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/colégio-anibal-khury-enfrenta-problemas-apos-entrega-para-gestao-privada/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

Compreendermos que no estado do Paraná o Governo de Ratinho Jr. procura preparar o caminho, inicialmente e contrariamente ao que propunha o Governo do estado em apenas duas escolas, para que se possa engendrar a privatização e sua ampliação.

Desse modo, encerramos esse texto, com a apresentação dessa análise introdutória, demarcando um contexto que pode agravar-se para a educação pública no estado do Paraná. O que remete à necessidade de que estejamos atentos e, para além disso, consigamos, por meio de pesquisas e sua divulgação e das lutas empreendidas nos movimentos sociais, sindicatos e outros coletivos, desvelar os propósitos e as estratégias que indicam a privatização da educação, sua transformação em mercadoria, e que, lamentavelmente, não se encerrara no estado do Paraná, considerando-se que os contratos com as empresas foram novamente assinados no ano de 2024. Pesquisas se fazem necessárias para desvelar e construir instrumentos para a luta por uma educação pública desvinculada de sua objetivação como mercadoria, geradora de lucro, mas, alinhada aos interesses da classe que frequenta a escola pública, a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 8-28, 2018.

COSSETIN, M. **As políticas educacionais no Brasil e o Movimento Todos pela Educação**: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a educação infantil. 2017. 337 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2017.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, p. 531-541, 2007.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. Rio de Janeiro: Edições Loyola. 2013.

PARANÁ. **Edital de Credenciamento nº 02/2022a**. Disponível em: https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/edital_credenciamento_02-2022-peduc.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

PARANÁ. **Edital de Credenciamento nº 03/2022b**. Disponível em: https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-11/edital_de_credenciamento_3.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

PERONI, V. M. V. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241697, 2020.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação E formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

**EIXO II - EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
POLÍTICAS E AÇÕES**

QUEM REIVINDICA INCLUSÃO? UM OLHAR ANTROPOLÓGICO SOBRE A CONCRETIZAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DE UMA RESIDÊNCIA INCLUSIVA

Ana Carolina Pereira (UNILA)
Ana Paula Araujo Fonseca (UNILA)

Este capítulo emerge de uma pesquisa etnográfica para o trabalho de conclusão de curso em Antropologia e Diversidade Cultural Latino-Americana, pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com o objetivo de dar visibilidade e repensar os métodos de um serviço fundamentado na lógica antimanicomial. O foco de nossa análise recai então sobre a Residência Inclusiva (RI I) situada em Foz do Iguaçu-PR e as vivências sociais e educacionais como adjacentes e sintomáticas enquanto representações das desumanidades empregadas a residentes assistidas por essa política pública.

Com base nisso, exploraremos as perpetuações de discursos que orientam as práticas institucionais, mergulhando nas experiências educacionais e contextuais de mulheres assistidas por uma política pública destinada a pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade social e econômica. A estrutura deste capítulo será uma interseção entre a apresentação das características do trabalho etnográfico realizado entre o final de 2022 e o início de 2023, as reflexões sobre a narrativa emergente do campo e a análise dessas experiências, considerando os diversos caminhos de observação trilhados, com foco especial às observações relacionadas à escolarização das mulheres que moram na RI.

RECORTES DO CAMPO E RELATO ETNOGRÁFICO

Um dos instrumentos fundamentais para a realização de estudos antropológicos é a prática de visitas a campo, sendo a técnica conhecida como etnografia. Dentre as abordagens disponíveis, optou-se pela etnografia-participante. Em termos simples, essa abordagem reconhece que a presença da pesquisadora dentro de uma narrativa que não é a sua própria gera mudanças dinâmicas. Assim, a pesquisa não pode ser considerada neutra, já que suas participações ocorrem respeitando o espaço observado, mas também contribuindo de maneira ativa (Mattos; Castro, 2011). Portanto, o lugar no campo é de uma pesquisadora da área da Antropologia que possui formação em Psicologia, com contato com movimentos sociais há bastante tempo e que parte da leitura antimanicomial e anticapacitista em conjunto com suas reverberações no que diz respeito aos Direitos Humanos e as vivências dissidentes da norma.

A descrição da etnografia realizada está no trabalho de conclusão de curso, sendo apresentado neste capítulo apenas um recorte. Nesse momento nosso debate será sobre a educação escolar das pessoas com deficiência da Residência Inclusiva, abordando passagens da visita a campo em que o assunto foi suscitado e comentado por uma ou mais pessoas.

Inaugurada em 2014, a Residência Inclusiva, como serviço público municipal de Foz do Iguaçu, conta atualmente com duas unidades em bairros próximos. A etnografia e sua análise concentram-se nas mulheres que habitam a Residência Inclusiva I, na qual tive a oportunidade não apenas de conhecer, mas também de realizar visitas à casa em que moram. Esta abordagem proporcionou uma imersão no significado que o cotidiano emana nessas mulheres, permitindo uma compreensão de suas experiências, dificuldades e da dinâmica que caracteriza esse ambiente que pretende ser inclusivo.

A Residência Inclusiva I, está descrita no documento produzido pela Secretaria Municipal da Assistência Social de Foz do Iguaçu

(SMAS), intitulado Plano de Organização de Cotidiano (POC): “A RI I possui 05 quartos, 02 banheiros, 01 lavabo, cozinha, copa, sala de estar, lavanderia, pequena sala para assuntos administrativos, churrasqueira, varanda ampla e quintal” (SMAS, 2022).

A casa é habitada por 10 pessoas, sendo 7 mulheres e 3 homens, uma mulher e um homem estão na faixa acima dos 40 anos, o restante tem em torno de 20 anos. A RI I opera com a presença de duas cuidadoras em cada período de 12 horas, seguindo uma escala 12/36. Nessa dinâmica, a profissional exerce suas funções por 12 horas consecutivas e, em seguida, desfruta de um período de folga de 36 horas. Além disso, há uma profissional na cozinha que trabalha nos dias úteis até as 15 horas. A escala da profissional de limpeza não foi pautada em nenhum momento, mas ela esteve presente durante todas as visitas à residência.

A mediação do contato inicial com as moradoras foi através de uma das técnicas do serviço, fora da residência delas, com a proposta efetiva da saída desse ambiente para o convívio social. O primeiro encontro aconteceu então em um passeio para um antigo restaurante da cidade e após reunião com a coordenação da RI para formalização de autorização para realização da pesquisa, foram realizadas cinco visitas à casa. Nessas visitas foram estabelecidos contatos de diferentes ordens com todas as pessoas que são assistidas e moram na RI- I, cinco cuidadoras do quadro diurno, a funcionária responsável pela alimentação e a funcionária responsável pela limpeza, faltando somente contato com as pessoas correspondentes ao cargo de educador social.

Não será possível afirmar sobre a frequência das moradoras em escolas regulares em algum momento de sua vida ou enquanto estavam acolhidas em outra camada da Assistência Social, mas possuem materiais escolares completos destinados à primeira infância: tesoura, lápis de cor, canetinha, cola, lápis de escrever rosas e com glitter assim como mochilas e estojos de princesas ou com referências infantis.

No dia da primeira visita à casa delas, época de férias escolares, ao ser convidada a conhecer seus quartos e ser apresentada aos seus

materiais didáticos, a conversa foi sobre a expectativa para voltar às aulas e sobre as compras de materiais que fizeram. Elas apresentaram os materiais comprados com orgulho, indicando compromisso e afeição com a instituição escolar, mas também como preenchimento do tempo ocioso que experimentam quando estão de férias, afinal, não há passeios ou outros ambientes a se frequentar. Não tive acesso ao histórico escolar anterior à institucionalização, portanto não há uma afirmação sobre o direito, garantido ou negado, de frequência em uma escola regular. Nos pautamos na vivência atual com alguma regressão temporal. Com o desenrolar de algumas conversas foi relatado que ao longo do ano elas não carregam seus materiais na mochila, estes em sua maioria ficam na instituição de ensino e quem decide quando usá-los são as professoras.

Residência Inclusiva é uma política pública encaixada no serviço de alta complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e está, portanto, na área da Secretaria Municipal da Assistência Social (SMAS) de Foz do Iguaçu. Mesmo pertencendo ao SUAS, sua efetivação precisaria ser transversalizada com o SUS e todos os dispositivos da rede pública que influenciam na conquista do objetivo a ser alcançado por suas moradoras, a emancipação. Como parte de uma política anti-asilar, é previsto que suas trabalhadoras invistam em estratégias para com as residentes baseadas na tomada de decisões, habilidades para a vida como fomento para a conquista da independência. Em contrapartida, é preciso que haja estímulo do entorno como caminho de aproximação, geração e fortalecimento de vínculos. A transversalização do serviço público implica na motivação de pertencer da pessoa cuja vivência está pautada no distanciamento, que pelo seu diagnóstico, a diferença é que acaba sendo evidenciada

Para acessar essa política pública, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI-PCD), e reiterado pelo POC, é necessário ser uma pessoa com deficiência em condições de dependência e vulnerabilidade, sem a possibilidade de acolhimento familiar, preferencialmente, como critério, ser uma pessoa beneficiária do BPC (Benefício de Prestação

Continuada). A institucionalização, conforme previsto, visa planejar estratégias de cuidados que fortaleçam a individualização (habilidades para vida) e ampliem a independência da residente. O objetivo é que a Residência Inclusiva seja um período transitório na vida dessa pessoa, permitindo, por meio da autossustentabilidade e da reaproximação com a família ou inserção em outra rede de apoio e cuidado, que a residente seja incluída de maneira satisfatória no seu ciclo social de origem e/ou conforto.

A Residência Inclusiva (RI) foi estabelecida pela Resolução 190/2009 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), abrangendo os Serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade, conforme delineado no Artigo 1º, item III. Sua inclusão no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto N7612 de 2011) a posiciona atualmente sob a competência do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), embora essa não deva ser sua única esfera de atuação. A RI também é prevista na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI-PCD), no Capítulo I, parágrafo terceiro, inciso X, como uma oferta do Serviço de Acolhimento de Alta Complexidade.

Como política prevista no Plano Viver Sem Limites I e LBI-PCD, é de realização nacional aplicada pela esfera municipal, tendo em sua implementação, especificidades que incidem no território. No caso, em Foz do Iguaçu - Paraná, cidade tri-fronteiriça, acaba por assistir também residentes de países vizinhos. Como é o caso de um dos moradores que apesar de brasileiro se constituiu como paraguaio e após sofrer um acidente que o tornou uma pessoa com deficiência com necessidade de cuidados específicos e cuja família não pôde oferecer, passou a ser assistido pela RI.

Dito isso, é possível perceber a importância da elaboração de um Plano Institucional específico por demanda no território e todas as implicações negativas que sua falta impôs à realização eficaz das RIs em Foz do Iguaçu até o ano de 2022. A união entre a falta das diretrizes específicas com o olhar das trabalhadoras, através de modelos tradicionalistas, que tendem a evadir seu público socialmente, implica em um serviço cujas bases teóricas se

localizam em um ponto e sua prática em outro, perpetuando ou potencializando a dificuldade em atingir os objetivos descritos nas normativas federais. Seu público em Foz do Iguaçu é de mulheres que carregam o diagnóstico de deficiência intelectual e que foram institucionalizadas na infância por diversos motivos que perpassam as vulnerabilidades sociais e econômicas além dos contextos de violência de variadas ordens. Poucas possuem contato direto com a família ou algum membro familiar.

A Residência Inclusiva deve ser concebida como um ambiente construído especificamente para atender às demandas inerentes a uma casa. Não se espera que seja adaptada de um ambiente com outras destinações anteriores, como uma loja ou consultório, por exemplo. Idealmente localizada em um bairro residencial, a residência deve contar com as adaptações necessárias para atender às exigências das pessoas que a habitam. Está previsto que até 10 pessoas com diferentes gêneros, preferencialmente com deficiências e/ou necessidades distintas, vivam no local. Essa abordagem busca promover a diversidade, afastando-se da segregação ou, no mínimo, evitando alimentá-la. Isso é crucial, considerando a própria lógica que impulsiona o serviço, visando evitar o retorno a institucionalizações direcionadas que segmentam indivíduos com base em suas características distintas.

A ideia inicial era que essa casa, designada como uma Residência Inclusiva, não se transformasse em uma instituição, sendo previsto inclusive no Plano de Organização de Cotidiano - POC desenvolvido entre 2021 e 2022 pela coordenação, equipe técnica e apoio técnico, conforme segue:

O aspecto residencial deve ser preservado, tanto objetivamente (questões de estrutura física, ausência de placas de identificação na parede) quanto subjetivamente, sendo que o serviço precisa funcionar similarmente à moradia de qualquer família (SMAS, 2022. p 4).

No entanto, as observações das práticas diárias indicam uma tendência à institucionalização.

Apesar dessa trajetória normativa, que garante sua existência, ainda não foram estabelecidos parâmetros federais detalhados quanto às suas condições, localização, entorno e os serviços oferecidos. Uma fonte informativa até aqui foi a cartilha do Plano Viver Sem Limite I fornecida pelo SUAS, cujo lançamento de suas atualizações se deu recentemente e, portanto, ainda não culminou na capacitação dos trabalhadores da área. A cartilha, todavia, está destinada a oferecer orientações sobre as Residências Inclusivas, intitulada "Orientações sobre o Serviço de Acolhimento Institucional para Jovens e Adultos com Deficiência em Residências Inclusivas - Perguntas e Respostas", de 2014. No entanto, é importante notar que essa fonte, apesar de informativa, ainda carece de detalhamento específico em alguns aspectos.

O Plano de Organização de Cotidianos (POC) municipal para a Residência Inclusiva, documento realizado pela SMAS de Foz do Iguaçu em 2022, cita a cartilha do Plano Viver Sem Limites I, como fonte de suas diretrizes, se propondo à implementação e às métricas do serviço, posiciona a ordem temporária do acolhimento, a necessidade do trabalho quanto ao fortalecimento de vínculos anteriores e o trabalho que precisa ser individualizado e personalizado para que seja efetivo. É preciso evidenciar a distância temporal entre a inauguração do serviço em Foz e a estruturação de um documento base para seu funcionamento, uma diferença de 8 anos.

ENTRELACES DE TEORIAS QUE PENSAM A PRÁTICA

A partir do contexto social, o foco da discussão será sobre educação inclusiva e a concepção da educação formal como um meio para o desenvolvimento social. Além disso, abordaremos a tentativa de superar a barreira limitante quando a abordagem da educação é restrita aos ambientes escolares, com a responsabilidade recaída exclusivamente sobre os profissionais da educação. É contundente examinar o movimento histórico da Reforma Psiquiátrica e os modelos de leitura da deficiência para

compreender a trajetória inicial da narrativa que será explorada, trajetória essa caracterizada pela discriminação, exclusão influenciada por conceitos eugenistas.

A RI representa mudança, surge para incluir o cotidiano do que é estar em sociedade fortalecendo vínculos com pessoas que não estão ligadas diretamente a esse serviço, assim como inclui no cotidiano pessoas que anteriormente eram destinadas apenas a marginalização e invisibilização. É um reconhecimento político da necessidade de mudança na cultura que ao ser destacada reconhece a importância de remodelar as normas, valores e práticas arraigadas, visando promover o bem-estar de indivíduos que reflitam a inclusão e a justiça social.

A Reforma Psiquiátrica veio como resposta à luta antimanicomial frente a uma realidade preocupante: instituições hospitalares manicomiais que, por décadas, perpetuaram práticas asilares, segregacionistas e desumanas como principal modelo de tratamento. O movimento, portanto, almejava a desinstitucionalização asilar em massa, um processo ambicioso e complexo que visa retirar os indivíduos de instituições como hospitais psiquiátricos e integrá-los novamente à sociedade, respeitando e fomentando suas potencialidades.

O Movimento buscou não apenas a desconstrução das instituições tradicionais de saúde, mas também a promoção das competências e habilidades de cada indivíduo como ser social, evadindo do Modelo Biomédico e se unindo com o Modelo Social da Deficiência, que rejeita tal olhar tradicional direcionado a pessoas dissidentes da norma e coloca o foco na sociedade e em suas barreiras, ao invés de considerar a deficiência como uma característica intrínseca do sujeito a considera uma característica faltante da sociedade (França, 2013).

Representando o olhar às normas eugênicas, aliando através dos modelos que as deficiências são entendidas (Biomédico e Caritativo) é perceptível que há em sua tradução como prática de preconceito, chegando na conceituação do capacitismo que segundo Mello pode ser compreendido por “[...] uma postura

preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes [...]” (Mello, 2016)

Quando falamos de inclusão, nos referenciamos ao modo de filtrar e se dirigir aos impasses acerca da diferença. O debate da educação inclusiva surge para referendar o direito de todas as pessoas à educação, independentemente de quais suas características, abrangendo também a necessidade de promover uma sociedade adaptativa e não excludente. A educação inclusiva vai além da integração de alunos com realidades distintas, ela busca transformar todo o contexto social para que pessoas com diferentes habilidades e características estejam plenamente inseridas e tenham oportunidades equitativas. O movimento de pessoas com deficiência lutou para construir a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), tratado internacional assinado por 182 países que se comprometem a efetivar os direitos dessa população e baseado no modelo social da deficiência. Dentre eles, temos o direito à educação em sistema inclusivo, que em seu artigo 24, prevê que “medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena”.

A construção de ambientes que entendem demandas para além das estigmatizações de diagnósticos e que buscam criar as condições de acessibilidade para permitir efetiva participação social contribuem para a luta anticapacitista. As conquistas da reforma antimanicomial, pelo olhar do modelo social da deficiência e da educação inclusiva, representam avanços quanto aos direitos das pessoas com deficiência de conviverem em todos os espaços em igualdade de condições. O sujeito que está inserido em seu meio como voz ativa é um sujeito que se reconhece e que precisa de atendimentos de saúde, de educação e de lazer que o reconheçam como conhecedor de suas próprias necessidades e vontades.

Além do critério de vulnerabilidade, para residir em uma RI é preciso ter idade igual ou superior a 18 anos. Na pesquisa em questão, apesar de todas as residentes estarem na faixa etária dos 20 anos, o que significa que já ultrapassaram a idade típica de escolarização no sistema educacional regular, continuam sendo referenciadas pelo ambiente assistencialista da escola de educação básica - modalidade educação especial. Suas aulas não estão no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e não objetivam a certificação por competência, como a conquista do diploma escolar, convertendo o objetivo dessa educação um tanto quanto difuso ao original.

Em um dos momentos de conversa coletiva sobre o assunto de frequentar a escola, a residente mais velha contou que decidiu parar de frequentar a escola, pois nunca iria parar de ir e que fazer sempre as mesmas atividades não a incentiva. Seu relato é um desabafo e demonstra a falta de expectativa na evolução escolar/pedagógica ao frequentar esse espaço. A escolarização para as moradoras da RI-I é baseada em pinturas com lápis de cor, recorte e cola e talvez encontrar amigas e amigos da escola, mas esse assunto sobre amizade fora da RI nunca foi levantado.

Das 10 pessoas que moram na Residência, apenas 3 são homens. Desses 3 homens um está na mesma faixa etária dos 20 anos que a maioria das mulheres também residentes, mas apenas as residentes mulheres da RI-I ainda frequentam instituições educacionais assistencialistas e caritativas, mesmo não sendo todas, são a maioria. Somente 2 dessas 7 mulheres não frequentam tal ambiente. Cabe considerar, ainda que não seja possível aprofundar neste capítulo, os entrelaçamentos nítidos de gênero e raça, assim como outras interseccionalidades.

A dependência é reforçada pelo ambiente escolar na forma de desestímulo da autonomia como percebido com os relatos de não poder carregar os próprios materiais gráficos no caminho da escola para casa ou na falta de vontade em frequentar tal ambiente por serem sempre as mesmas atividades gráficas. Estas práticas demonstram a modulação caritativa e quais são as expectativas que

essas escolas na modalidade da educação especial desempenham. O estado do Paraná, onde se localiza o município de Foz do Iguaçu, possui uma legislação peculiar e na contramão da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008). Neste estado há orientação a respeito do funcionamento curricular das escolas de modalidade educação especial, com um percurso de 10 anos de escolarização que é compatível com o currículo de primeiro e segundo anos de ensino fundamental das escolas regulares. Estas escolas, segundo as normativas estaduais (Paraná, 2014), deveriam oferecer a educação de jovens e adultos destinada a alunos maiores de 15 anos, pessoas com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais de desenvolvimento, que por alguma razão não foram incluídos na escola regular, mas que ainda sim tem o direito à educação voltada minimamente ao ensino de língua portuguesa, matemática e estudos da sociedade e da natureza e que tais conteúdos passarão por um momento de mediação das aprendizagens para a conquista da certificação.

Como continuação está prevista a Educação Profissional com o intuito de mediar a preparação para o mundo do trabalho dentro de três esferas: Unidade Ocupacional de Qualidade de Vida; Unidade Ocupacional de Produção; e Unidade Ocupacional de Formação Inicial. Sendo que:

[...] a proposta incorpora as dificuldades que os alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento tem de inserção no mundo do trabalho e atribui às Escolas de Educação Especial, Modalidade Educação Especial, a interlocução entre as instituições qualificadoras e de estágios, e a Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Economia Solidária, entre outras para a inserção no mercado do trabalho ou como apoio à iniciativas e/ou implantação de programas de qualificação (Paraná, 2014, p. 16).

Logo, a infantilização que é perceptível em alguns momentos, mas que fica evidente quando nos deparamos com as estampas dos

materiais escolares e as atividades que elas pedem para fazer, como desenhar, está atrelada a controvérsia do embasamento legal que ampara essas instituições educacionais segregadas.

A influência do sistema educacional na vida das pessoas com deficiência permeia diversas áreas, gerando lugares sociais subjetivos que tendem a apagar suas próprias potencialidades. Quando a escolarização sai do contexto da escola regular e entra nas escolas de modalidade da educação especial, esse percurso educacional foge do objetivo primeiro, se tornando uma espécie de fardo que mesmo que essa estudante atinja novos estágios de desenvolvimento nunca será o suficiente para que ela se gradue e passe para uma nova etapa convivendo e entrando em contato com novos estímulos. As moradoras que narramos frequentam em sua maioria a APAE ou outras instituições similares, elas não expressaram em nossas conversas precisamente sobre gostarem ou não gostarem de ir à escola, sobre ter amigas ou professoras que possuem afeto.

A conversa, como a maioria que tivemos sobre gostos individuais, se baseou em fazer parte da rotina e ter que cumpri-la, pegar ônibus sozinha também foi relatado como parte do interesse nessa frequência. Considerando essa realidade, o papel da escola passa da educação formal para um ambiente reforçador de estereótipos e esse fenômeno resulta em um sistema de dependência, alimentado pela incapacidade dos profissionais da educação que atuam nessa modalidade em ampliar as perspectivas e habilidades, limitando a capacidade de indivíduos com deficiência se tornarem agentes sociais ativos.

Saber ler ou escrever não é uma recorrência dentro dessas escolas, afinal o foco não está precisamente na alfabetização, embora a legislação destas instituições indique que o currículo seria compatível com o segundo ano do ensino fundamental, em que a alfabetização é prevista. Pelo que foi possível obter de informação, apenas uma desenvolveu essa habilidade e isso no período em que ela não estava no sistema SUAS como uma pessoa abrigada. Quando se trata de habilidades para a alfabetização, como leitura e

escrita, ainda existe um obstáculo significativo. Foi possível perceber que a expectativa na volta às aulas era destinada à ocupação do tempo e ao uso do material comprado, afinal, todo o tempo fora desse ambiente, ou do ambiente clínico que elas também frequentam, é desocupado.

Adquirir conhecimento da educação formal, desenvolver progressões motoras e cognitivas individuais, e ter a capacidade de reconhecer nomes ou informações pessoais são habilidades consideradas essenciais para aqueles cujo pertencimento se estabelece no âmbito familiar e dentro dos parâmetros da normatividade biomédica. No entanto, para as mulheres que estamos discutindo, que foram institucionalizadas desde a infância, percebemos que suas vidas não foram documentadas em fotos ou relatórios, pelo menos de acordo com a abordagem das trabalhadoras sobre o assunto.

No caso das mulheres acolhidas com deficiência intelectual: são cidadãs de pleno direito, indivíduos sociais com o poder de se perceberem e se autodenominarem como tais? A resposta inicial parece desanimadora. A primeira impressão sugere uma negativa, e a primeira leitura reforça essa percepção. No entanto, é crucial agir com cautela para evitar interpretações superficiais. Devemos aprofundar nossa análise, garantindo que não seja desprovida de esperança para orientar futuras práticas e transformações.

O analfabetismo impõe inúmeras limitações e transcorre por toda discussão e questões levantadas, entrelaçando-se com preocupações mais profundas relacionadas à identidade, dignidade e pertencimento. Quando consideramos o direito à aprendizagem e à educação, observamos quem sempre teve acesso garantido à frequência escolar, levando em conta fatores como cor, classe, status e as normas que essas crianças carregavam consigo. Remontamos às influências eugenistas, assim como várias outras enraizadas na educação brasileira tradicional que são predominantemente percebidas no cotidiano como normativas e estão naturalizadas a ponto de não serem facilmente questionadas. O ato de tornar a escolarização um momento de reprodução de

conteúdo a ser memorizado para que cada criança se estabeleça como jovem capaz de produzir e reabastecer o mercado trabalhista induz a uma existência capitalista e versa o capitalismo com o capacitismo, fundado na eugenia.

Durante o início e meados do século XX, diversas nações implementaram programas eugênicos, embora esses tenham sido amplamente controversos e criticados devido a razões éticas, morais e sociais. A abordagem eugenista não apenas marginalizou as pessoas com deficiência, mas também perpetuou estigmas e preconceitos que persistem até os dias atuais (Lima *et al.*, 2020). A lógica eugenista, mesmo que muitas vezes de forma subliminar, está profundamente enraizada em diversos conceitos e práticas sociais contemporâneas, influenciando também na cultura educacional que tanto resiste em se atualizar para uma prática não segregacionista e com foco produtivo.

Pensando em seus reflexos na cultura educacional, encontramos a estrutura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cujo intuito controverso a essa tradicionalidade histórica, vai ao encontro da proposta da Residência Inclusiva. A LDBEN prevê um ponto que está ligado às bases do serviço da Residência, no artigo 59 sobre Educação Especial diz que:

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (Brasil, 2023).

O sistema educacional tem sido progressivamente moldado de acordo com as demandas do mercado (Primo; Fernandes, 2020). Transformar a escolarização em um mero processo de memorização de conteúdos, ao invés de promover um ambiente de aprendizado crítico e criativo é um processo histórico. O principal objetivo é preparar crianças e adolescentes para se tornarem jovens

aptos a integrar e sustentar o mercado de trabalho. Esse foco direcionado limita a amplitude e profundidade da educação, reduzindo-a a uma fábrica de mão-de-obra qualificada (nem tanto) para os setores econômicos.

Esta leitura reforça uma perspectiva capitalista, onde o valor do indivíduo é medido pela sua capacidade de produção e contribuição econômica. Unindo as ideias de produção para o capital (capitalismo) e a reprodução para representação da nação (eugenia), surge uma das leituras do que identificamos hoje como capacitismo, um conceito que destaca a discriminação e a desvalorização de indivíduos com base em suas habilidades ou incapacidades percebidas (Bock; Nuernberg, 2018). Ao priorizar apenas as habilidades que são economicamente rentáveis, o sistema educacional, inadvertidamente, marginaliza e/ou ignora outras habilidades e talentos que não se encaixam no molde tradicional de produtividade.

As leituras feitas sobre a deficiência influenciam objetivamente na concepção das pessoas marcadas por essa diferenciação, logo, quando estamos analisando o serviço oferecido para elas encontramos as formulações de tal oferta. Bock e Nuernberg (2018) discutem as concepções de deficiência, abordando o modelo caritativo que, inspirado no olhar cristão, incorpora a perspectiva de piedade e reparação para com os "menos favorecidos". Este modelo sugere que essas pessoas são percebidas como beneficiárias de cuidado, sem a oportunidade de conquistar independência:

Na educação, percebe-se a presença desse modelo quando pessoas com deficiência são menos desafiadas nas tarefas cotidianas por alguns profissionais, e estes tendem a agir de maneira superprotetora, ou ainda, com a criação de classes ou escolas especiais, filantrópicas (Bock; Nuernberg, 2018, p. 2).

Voltando para as instituições e contatos que as moradoras da RI exercem no decorrer de suas vidas, encontramos exatamente a

prática através do modelo caritativo sendo legitimado pelo modelo biomédico:

Portanto, nessa concepção há uma comparação constante com os critérios estabelecidos como norma, tudo que dele se distanciar é considerado anormal, abjeto. Reside no sujeito com o diagnóstico de lesão a necessidade de se adequar para viver em sociedade (*Ibidem*).

O debate em torno da educação formal é abrangente e complexo, e a escolarização, permeada pelos vieses que a envolvem, muitas vezes adquire valores que inicialmente não refletem adequadamente seus princípios fundamentais. A influência que o sistema de educação tem sobre a vida das pessoas com deficiência é transversal e gerador de lugares sociais subjetivos de apagamento das próprias potencialidades e de um sistema de dependência alimentado pela falta de capacidade dos profissionais da educação em tornar outras possibilidades humanas em seres sociais ativos.

A política da Residência Inclusiva, pautada teoricamente pelo movimento antimanicomial e pelo modelo social da deficiência entra em contato com todas as esferas da vida em sociedade, por isso precisa de trabalhadoras com o devido preparo sobre o significado de inclusão. Pela pesquisa, depreende-se que tanto a Residência quanto a instituição escolar entendem a deficiência pelos modelos biomédico e caritativo. No entanto, a instituição escolar, além de um direito social básico, também é extensão da vida dessas mulheres que são pessoas com deficiência intelectual, mas que frequentam modelos de escolas como a APAE, que parece ter baixo compromisso com a emancipação dessas mulheres.

Sendo assim, quem reivindica a inclusão para elas, por elas e com elas? É difícil determinar pontos conclusivos entre a vivência das mulheres residentes da Residência Inclusiva e as diretrizes que a cercam e deveriam ser implementadas em seus cotidianos a fim do fortalecimento de suas identidades. Frequentar esse espaço como local

de segregação e marginalização representa um movimento contrário às expectativas originais do seu contexto de moradia.

Por fim, cabe enfatizar a importância do papel da escola inclusiva, com garantia de direito à educação e à aprendizagem a todas as pessoas. De igual maneira, é necessário que a operacionalização de políticas públicas aconteça em rede. Para que a implementação da política da Residência Inclusiva seja bem sucedida, é preciso articulação com todas as demais políticas, em especial a de educação, com olhar baseado no modelo social da deficiência e numa perspectiva entrelaçada com os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BOCK, G. L. K; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. **CEB -VII Congresso de Educação Básica: docência na sociedade multímedias**, 2018.

BRASIL. Decreto nº 7612, de 17 de novembro de 2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite I**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 2011, p. 12. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 29 nov 2023.

BRASIL. Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 2015, n. 182, p. 2, 6 julho 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 1996, p. 27833, 23 dezembro 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. Resolução nº190, de 11 de novembro de 2009. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. **Diário Oficial**

da União: seção 1, Brasília, DF, ano 2009. n. 225. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_CNAS_N109_%202009.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. [Declaração Universal dos Direitos Humanos].

BRASIL. Sistema Único da Assistência Social (SUAS). Orientações sobre o Serviço de Acolhimento Institucional para Jovens e Adultos com Deficiência em Residências Inclusivas - Perguntas e Respostas. Brasil, 2014

GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

LIMA, E. B. de; FERREIRA, S. de M.; LOPES, P. H. Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. *In*: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência:** antipacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

MATTOS, CLG.; CASTRO, P.A. (org.). Etnografia e educação: conceitos e usos [on-line]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e Vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14**, Pedido de Análise e Parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE/CEB nº 108/10, de 11/02/10. Curitiba-PR, 2014.

PARANÁ. **Secretaria Municipal da Assistência Social (SMAS)**. Plano de Organização de Cotidiano – POC. Residências Inclusivas I e II - Foz do Iguaçu/PR. Foz do Iguaçu, 2022.

PRIMO, P., FERNANDES, T. da C. A gestão da educação na sociedade capitalista: influências do gerencialismo no processo de humanização. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 31, pc82020, p.295-309, jan./dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31i0.8328

REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: UM OLHAR PARA A EXPERIÊNCIA DA VENEZUELA

Neide da Silveira Duarte de Matos (UNIOESTE)

Lucia Terezinha Zanato Tureck (UNIOESTE)

Jane Peruzo Iacono (UNIOESTE)

Maria Lidia Sica Szymanski (UNIOESTE)

Silvane dos Santos de Moura Macagnan (UNIOESTE)

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura, diversas situações impedem o avanço das políticas educacionais, tais como a retração dos recursos para a área da Educação e o fomento à pesquisa científica, em meio à ascensão recente de um pensamento conservador e obscurantista. Nesse contexto, apresentar resultados de uma pesquisa interinstitucional torna-se legítima demonstração de resistência teórica.

Mediante estratégia de trabalho coletivo, esta ampla pesquisa envolveu oito Instituições de Ensino Superior (IES) de diferentes regiões do Brasil e reuniu o mapeamento de políticas em Educação Especial produzidas por países da América Latina e Caribe com o posicionamento político e teórico de pesquisadores dedicados à produção de estudos nesse campo. Busca aporte relevante ao avanço das políticas de Educação Inclusiva na América Latina, difundindo o conhecimento em Educação Especial produzido na Venezuela, e sua relação com as políticas educacionais dos países vizinhos, por ele se mostrar importante estratégia de luta pela educação para todos.

O presente trabalho objetiva expor dados de políticas educacionais na Venezuela, sobretudo os relacionados à Educação Especial e Inclusiva na Educação Básica e Superior. Adota os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria

Histórico-Cultural, visando compreender as condições objetivas do desenvolvimento histórico da formação social do país, supondo a educação ofertada como dependente do grau de riqueza material e cultural que logrou atingir, sobretudo, as formas de sua produção, reprodução e distribuição na sociedade, considerando suas diferentes etapas.

As condições objetivas da América Latina e Caribe atravessaram diferentes etapas em seu desenvolvimento histórico, resultando em algumas dezenas de formações sociais. Em que pese que estas sempre guardam uma certa peculiaridade, há entre todas uma inegável semelhança tanto fundacional quanto processual. Seu povoamento ancestral e sua integração mundial são em si os mesmos, compartilhados por todos os países em que atualmente se apresenta dividida a região. No entanto, cada um deles não percorreu aquelas diferentes etapas em comum da mesma forma, o que acabou por implicar em distintos graus de riqueza material e cultural. Nessas nações, as formas de produção, reprodução, distribuição social e de consumo, atingiram uma configuração e uma composição orgânica dos produtos do trabalho bastante peculiar, sem que deixassem de guardar entre si consideráveis semelhanças. E, é nesse variado contexto que a Educação se insere e da qual depende.

Assim, esta pesquisa possibilita ver os diferentes caminhos de construção e implementação da Educação Especial venezuelana ao recuperar: a) as políticas públicas mais relevantes para o atendimento educacional às pessoas com deficiências e/ou necessidades educativas especiais; b) os dados da constituição historiográfica da Educação Especial e Inclusiva na Educação Básica e no Ensino Superior; e as propostas governamentais, com suas pertinências e limitações ante as condições objetivas do país.

A metodologia contou com a análise de documentos, subsidiada por produções teóricas pesquisadas no Portal de Periódicos CAPES, que permitem compreender a temática. Destaca-se que, na Venezuela, a consulta em páginas oficiais por propostas governamentais e/ou documentos foi prejudicada pelo

bloqueio ao acesso externo. Além dessa dificuldade, a pesquisa constatou que vários sítios e portais, onde deveria haver informações sobre a Venezuela, traziam ataques difamatórios, dados falsos, distorcidos e até ofensivos. Isso motivou sua exclusão e a seleção de fontes fidedignas, constituídas por textos produzidos por pesquisadores venezuelanos ou brasileiros.

Desse modo, elegeu-se o banco de dados do Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais da UNIOESTE – GPPS, grupo de histórico intercâmbio com pesquisadores na América Latina, inclusive da Venezuela, e dois documentos em especial foram a base do estudo: o Relatório de livre docência da Professora Doutora Francis Mari Nogueira, *Os impactos da crise econômica promovida pelas sanções e bloqueios nas universidades públicas da república bolivariana da Venezuela* (2020); e a dissertação de mestrado de sua orientanda Vandiana Borba, *Estudo comparado da política da Educação Especial no Brasil e na Venezuela: uma análise a partir da emergência do neoliberalismo* (2010).

Buscaram-se, ainda, produções sobre Educação Especial no Portal de Periódicos da CAPES, aplicando inicialmente os seguintes critérios:

- Descritores de busca: Educación Especial AND Venezuela – Inclusión Educativa AND Venezuela – Inclusión Escolar AND Venezuela.

- Recorte temporal (1990 a 2018); idioma espanhol e artigos revisados por pares.

Com essa busca o total de produções pesquisadas na base de dados Portal Periódicos CAPES, aplicando o critério ‘qualquer’, foi de 2776 trabalhos.

Ao incorporar o critério “é exato”, encontrou-se 96 artigos científicos, sendo apenas quatro no primeiro descritor e um no último. Devido ao número de dados, considerou-se a pertinência de oito textos selecionados na primeira busca, manter suas informações e aplicar critérios de elegibilidade.

Selecionaram-se, então, onze artigos para análise e sistematização de dados, alinhados à análise conjuntural, a saber:

Necesidades de capacitación de los docentes de educación inicial sobre las altas capacidades intelectuales (Villegas, 2018); *La escuela inclusiva: desafíos y oportunidades del psicólogo escolar* (Mogollón; Falla, 2014); *Educación para la salud en personas con necesidades especiales en el área visual. Caso Instituto de Educación Especial "Mevorah Florentin". Caracas. Venezuela 1995-1996* (Romero, 2000); *Tendencias investigativas sobre la narración oral en la escuela (2009-2014)*. (Parra; Ramirez; Calderon, 2015); *Material multimedia sobre autismo como medio instruccional para la enseñanza de dichos contenidos entre estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas* (García, 2011); *La alteridad en la atención especial del autismo* (González, 2005); *Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente* (Rangel, 2017); *Una aproximación a los fundamentos de la evaluación de la comprensión de la lectura en sordos: el caso venezolano* (Garnica; González, 2014); *Modelo integral de alfabetización para personas sordas (MIDAS)* (Zambrano, 2008); *Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora* (Acosta; Arráez, 2014); *Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones andina y cono sur* (Claro, 2007).

Da leitura prévia dos resumos dos textos, todos artigos científicos publicados em revistas científicas on-line, constatou-se que dez deles abordam temas relativos à área da Educação e um à área da Saúde. Este último, pesquisa realizada entre 1995 e 1996, descreve como ocorre a educação para a saúde das pessoas com deficiência visual, indicando existir apenas um instituto público especializado em deficiência visual em Caracas, na Venezuela.

Dentre os dez artigos educacionais, três relacionam-se à formação de professores para a inclusão escolar e discutem a necessidade de aperfeiçoar a compreensão do trabalho educativo de alunos com altas habilidades e/ou transtorno do espectro autista. Um deles aborda a função do psicólogo, a relevância do trabalho interdisciplinar e o papel desse profissional para a transformação social no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência nas instituições de ensino da Venezuela.

Quatro artigos destacam o ensino e a alfabetização de alunos com deficiência na Educação Básica na Venezuela, referindo-se: um ao cuidado no ensino do aluno autista, com base teórica na Psicologia Histórico-Cultural; dois a alunos surdos, um voltado ao desenvolvimento e compreensão da leitura e, outro, propondo um modelo integral ao processo de alfabetização para a sua educação; e o quarto à inclusão escolar do aluno com deficiência física, ao trabalho pedagógico do professor e às carências no seu processo escolar.

Dos três textos restantes, dois tratam especificamente da Educação Especial na Venezuela, um deles sobre a narração oral como recurso didático utilizado em escolas de diversos países, apontando que Venezuela, Colômbia e Espanha apresentam a maior quantidade de trabalhos científicos nas áreas de investigação de narração oral e Educação Especial. O décimo artigo reflete sobre os desafios comuns enfrentados na inclusão escolar em países do Cone Sul e região Andina, indicando quais ações políticas podem ser planejadas para diminuir e superar seus incidentes.

Vale ressaltar que as questões educacionais apresentadas nesse texto são integrantes dos mecanismos econômicos, sociais e culturais historicamente produzidos na Venezuela, dadas as condições de vida de sua população e de desenvolvimento econômico de uma nação dependente.

AS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E A EDUCAÇÃO NA VENEZUELA

No período entre o final de 1950 e 1970, anterior à produção de uma política mais específica de atendimento educacional especializado, o país viveu uma fase de expansão fácil da educação, resultante dos altos lucros da extração de petróleo e revertidos em Políticas Sociais, como as da educação pública. Antes do governo Chávez, porém, problemas de infraestrutura e disparidade na distribuição dos serviços educacionais públicos e expansão do ensino privado, acarretaram desequilíbrios territoriais, afetando principalmente a população fronteiriça, indígena e rural,

justamente a que apresentava índices mais altos de pobreza e grande desigualdade educativa.

A economia venezuelana gira em torno do petróleo, considerado o grande determinante do PIB nacional, colocando a Venezuela como um dos principais países no mercado energético internacional. Assim, o capitalismo na Venezuela é classificado como rentista, por não apresentar atividade produtiva, mantendo-se pela renda do petróleo, o que estimula a especulação financeira e a corrupção, além de promover a concentração do poder (Vieira, 2016).

No período de 1958 a 1990, foi se instalando um contexto político e econômico de descontentamento popular, como consequência da “democracia do Punto Fijo” que consistiu em um “pacto entre a AD (Acción Democrática) e o COPEI (Comité de Organización Política Electoral Independiente)”, que se alternavam no governo, buscando definir uma postura política a favor dos Estados Unidos baseada economicamente no petróleo (Vieira, 2016).

A política puntofijista objetivava conter as lutas sociais, assim, vários trabalhadores que faziam parte da CTV (Confederación de Trabajadores de Venezuela) foram integrados ao governo por meio de cargos burocráticos. Nesse período os militares foram afastados da vida política direta, gerando uma insatisfação no exército, na marinha e na aeronáutica. Todo esse movimento culminou com um golpe de estado em 1992 (Vieira, 2016).

A política neoliberal das últimas décadas do século XX foi impulsionada por organismos internacionais (ONU, UNESCO, Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial etc.), através de recomendações em relatórios, num conjunto de reformas econômicas e políticas. Seu conteúdo, questões como qualidade, eficiência e equidade, apresentava-se como solução a problemas enfrentados principalmente pelos países periféricos do capitalismo, no entanto, como expõe Wilhelm (2010, p. 14), “[...] essas reformas agravaram a pobreza no país”.

Com a eleição de Chávez, em 1999, as polêmicas políticas em relação aos privilégios da classe dominante, tanto na disputa por cargos burocráticos quanto na manutenção de políticas públicas,

foram se alterando. Com relação às classes dominadas, o governo buscou investir em áreas sociais como saúde, educação e habitação. Para isso, retomou o controle estatal da PDVSA (Petróleo de Venezuela S/A), reorientando os lucros da exportação do petróleo para a diversificação da atividade produtiva e para os programas sociais (Vieira, 2016).

Dessa forma, a administração de Chávez caminhou na direção oposta à dos demais países latino-americanos, que buscavam privatizar empresas estratégicas e reduzir direitos dos trabalhadores. Com a frustração dos representantes da democracia *puntofijista* que estavam sendo excluídos, o país ficou dividido. Mas, várias vezes durante seu governo, convocaram-se assembleias e referendos buscando uma democracia mais participativa.

O sistema educacional da Venezuela, regulados pela Lei Orgânica da Educação nº 5929/2009 e pelo Decreto nº 1414/2014, é constituído pelo subsistema da educação básica, o subsistema da educação universitária e o subsistema bolivariano de formação e autoformação coletiva, integral, continuada e permanente. Também há oferta de educação em modalidade especial, de jovens e adultos, de fronteira, rural, para as artes, militar, intercultural e educação intercultural bilíngue.

Por meio de Programas e Planos econômicos, o Governo Chávez implantou Políticas Educacionais, planos, programas e projetos para dar respostas ao novo modelo político e social do país, buscando assegurar a *inclusão*, a permanência e a conclusão dos estudos as pessoas com deficiência em todos os níveis educativos.

Entre 1990 e 2015, o período médio de escolaridade aumentou para 4.8 anos. Já a proporção de jovens entre 18 e 24 anos matriculados na educação superior dobrou no período de 2005-2011. Em 2011, 19,7% dos jovens com essas idades frequentavam o nível superior (Siteal, 2019). Além de manter as universidades anteriores, públicas e privadas, para democratizar o acesso foram criadas Universidades Públicas da Revolução Bolivariana Venezuelana como as Universidades Politécnicas Territoriais e as Universidades

denominadas especializadas em determinados saberes. Conforme dados do Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), órgão da UNESCO, em 2019 a gestão universitária estatal passou a ser constituída por 6 colégios universitários, 13 institutos universitários, 47 universidades experimentais, 5 universidades nacionais, 8 institutos de estudos avançados e a “Misión Sucre”¹. Contudo, o peso do setor privado na distribuição de matrículas nas IES é superior na maior parte dos países latinos, com exceção de Cuba, Argentina e Equador (Siteal, 2019).

Para demonstrar os avanços na área da Educação Especial, recuperam-se aspectos históricos a respeito da atenção educacional a pessoas com deficiência em documento de 1997, intitulado “Conceptualización y Política de la Integración Social de las Personas con Necesidades Especiales: Programa de Integración Social”:

1912 – Código de Instrução Pública: presença de termos como “ciegos, mudos, sordos y anormales”;

1915 – estabelece-se que, para os grupos citados, “se plantea la necesidad de que esta población asista a escuelas especiales [...]”; instituições não estatais;

1935 – “Asociación Venezolana de Ciegos”;

1936 – “Instituto Venezolano de Ciegos e Sordomudos”;

1936 – Primeira Convenção Nacional do Magistério Venezuelano, base para a Política de Integração com o documento dela resultante: “Tabla dos Direitos da Criança Venezuelana”;

1948 – “la Ley Orgánica de Educación faculta al Ministerio de Educación para crear, organizar y administrar establecimientos de Educación Especial”;

1960 – o Ministério de Educação cria a primeira escola para surdos, em Caracas; é consolidada a Educação Especial oficial, com a criação de escolas especiais em quase todos os estados;

¹ A “Misión Sucre” é uma modalidade de educação superior baseada na interação dos estudantes com o meio ambiente e a comunidade. É constituída por programas nacionais de formação voltados a aumentar o nível educacional da população e igualar as oportunidades de acesso à educação superior (Siteal, 2019).

1967 – criado, no Ministério de Educação, o Serviço de Educação Especial (ainda com concepção médico/terapêutica e classificação por teste, sendo secundarizada a perspectiva pedagógica);

1974 – criado, pelo Ministério da Educação, o primeiro Instituto de Educação Especial para atenção a crianças e jovens com impedimentos motores, anexo ao Hospital Ortopédico Infantil, em Caracas, com “la finalidad de iniciar, mantener la continuidad educativa y garantizar la prosecución escolar de los niños hospitalizados[...]”;

1975 – novo órgão no Ministério da Educação, “Dirección Nacional de Educación Especial”, torna a Educação Especial em política de Estado;

1976 – publicação do documento: “Conceptualización y Política de Educación Especial em Venezuela” – com os mesmos princípios de democratização e de modernização que regiam o ensino ministrado nas escolas comuns, sendo os princípios de prevenção, normalização e integração mais direcionados à área da Educação Especial;

1980 – Lei Orgânica de Educação (LOE), cujo Capítulo VI refere-se à Educação Especial, garante adaptações didático-pedagógicas, define quem é o público da Educação Especial, a formação de professores, a preparação da família e da sociedade para contribuir no processo de integração das pessoas com deficiência, e Educação Especial enquanto modalidade de ensino.

Observa-se algumas situações similares ao ocorrido no Brasil, como: a criação de institutos para cegos e surdos, que se difundiram pelo país; direitos das crianças assegurados para seu desenvolvimento e socialização; Educação Especial realizada no modelo de integração e enquanto modalidade de ensino.

Próximo ao final da década de 1990, a escolarização de pessoas cegas e das com deficiência física passou a realizar-se no ensino regular.

O Quadro 1 apresenta, em perspectiva cronológica, as políticas públicas voltadas ao atendimento em Educação Especial na

Venezuela, um dos objetivos deste estudo, revelando um período de intensificação das medidas propostas desde 1996, até culminar com a Constituição Bolivariana de 1999.

Quadro 1 - Políticas para Educação Especial: panorama internacional e nacional

Políticas internacionais – Educação Especial, Inclusão, Direitos Humanos		Políticas nacionais – Educação Especial, Inclusão, Direitos Humanos	
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos.	1993	Lei nº 4623 – para integração das pessoas “discapacitadas”.
1993	Normas sobre igualdad de oportunidades para personas con discapacidad; Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos.		
1994	Declaração de Salamanca.	1996	Resolução 2005 – normas para integração escolar da população com necessidades educativas.
1995	Declaração e Plano de Ação Integrado sobre Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia.		
1997	Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Presentes em Relação às Gerações Futuras.	1997	Conceitualização e política de integração social das pessoas com necessidades especiais.
		1998	Conceitualização e política de prevenção e atenção integral “temprana”.
1999	Carta para o terceiro milênio; Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de	1999	Constituição Bolivariana; e Resolução nº

	Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.		179/1999.
2000	Educação para Todos: o compromisso de Dakar; Declaração das ONGs – Educação para Todos: Consulta Internacional de ONGS.		
2001	Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão; Declaração de Cochabamba; Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos.	2007	Lei nº 38.598/2007 – normas para as pessoas com “245obrecarrega245”.
2002	Declaração de Caracas.		
2004	Edição Especial: Salamanca – dez anos depois.		
2006	Orientação para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos.		
2009	Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD); Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.	2009	Lei Orgânica da Educação (LOE).
2010	Conclusões da conferência internacional “educação inclusiva: um meio para promover a coesão social”.		
2011	Relatório mundial sobre a deficiência (ONU; Banco Mundial) Aprendizagem para todos. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial; Learning for All: Investing in People’s Knowledge; and Skills to Promote Development: education strategy 2020.		

2015	Educação 2030: Declaração de Incheon; e Marco de Ação da Educação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.		
2017	The Price of Exclusion: Disability and Education, Disability Gaps in Educational Attainment and Literacy; Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – objetivos de aprendizagem.		
2018	Inclusive Disability: Development in UNDP.		

Fonte: organizado pelas autoras.

É a partir da Constituição Bolivariana de 1999 que a inclusão escolar se apresentou, regulamentada pela Lei nº 38.598 de 2007, que também criou o Conselho Nacional para as Pessoas com Incapacidades – CONAPDIS. A Nova Carta Magna, em seu Art. 3º, afirma a centralidade da educação escolar e do trabalho, efetivada na *Ley Orgánica de la Educación* de agosto de 2009, que revogou sua versão anterior de 1980 e organizou uma nova estrutura legal para funcionamento que retoma a educação escolar pública, gratuita e obrigatória em todos os níveis de ensino, incluindo serviços próprios com normas para a integração escolar da Educação Especial em todos os estados. A Carta Magna também assegurou o direito pleno do exercício da autonomia e de capacidades das pessoas com deficiência, além de sua integração social, com garantia da seguridade social como um direito público.

Acompanhando o recrudescimento do movimento neoliberal na década de 1980 a 1990, a Educação Especial na Venezuela sofreu os impactos das reformas da década, na direção do

desmantelamento do ensino público e expansão do ensino privado, mantendo concepção filantrópico-assistencial.

Com a Constituição Bolivariana de 1999, houve o resgate da educação pública, gratuita e obrigatória, escolarização no ensino regular, havendo serviços próprios com normas para a integração escolar em todos os Estados.

Através de programas e planos econômicos, a gestão Chávez implantou políticas educacionais, planos, programas e projetos, para dar respostas ao novo modelo político e social do país, buscando assegurar a inclusão, e não apenas permanência e conclusão dos estudos em todos os níveis educativos.

As Missões Educativas 2006/2008 permitiram formação em massa e presencial, em todos os níveis. Na história da educação da América Latina e Caribe ainda não havia ocorrido formação semelhante: presencial, abrangente a toda a população, em todos os níveis de escolaridade: da alfabetização à universidade.

Em 2005, a UNESCO declarou o país livre do analfabetismo, de fato uma vitória, tendo em vista, sobretudo, as precárias condições da população indígena fronteiriça. Em paralelo às Missões Educativas, projetos-bandeira em escolas-piloto, transformaram-se em rede regular em 2009 com a nova *Ley Orgánica Educativa* (LOE), visando a democratizar o acesso ao conhecimento.

Além de oficializar as várias iniciativas educacionais já constituídas no país, a nova LOE (2009) ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007 e, a seguir, regulamentou níveis e modalidades de ensino.

Aprovada na Assembleia Nacional em agosto de 2009, a LOE expressa novo ordenamento jurídico para a Educação Pública. O conceito de “Estado Docente” envolve a noção de “Estado Rector”, que direciona e assume a responsabilidade da educação como um dever. O ensino privado continua existindo, mas ficou muito reduzido com a oferta maciça de educação pelo Estado.

O ASFIXIAMENTO ECONÔMICO E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Ao explicar o interesse de pesquisadores brasileiros sobre a Venezuela, Nogueira (2020, p. 5-6) afirma que:

[...] grande parte do *establishment* da academia, de diversas áreas do conhecimento, no Brasil, se interessou por pesquisar a Venezuela pela moda do momento, em que se destacavam o polêmico tema do socialismo do Século XXI, as peculiaridades do novo “populista” latino-americano, e pelo amplo acesso à educação escolar, particularmente ao livre ingresso, sem nenhum tipo de seleção e classificação, ao ensino universitário do sistema de Universidades criadas por Chávez.

Segundo Nogueira, a partir de 2015 a conjuntura socioeconômica e política da Venezuela tornou-se muito grave. Segundo o relatório da ONU de 2016, sobre evolução do IDH, o desenvolvimento humano da Venezuela (1990-2015) cresceu de 0,634 para 0,767, ou seja, 20,9%, enquanto a esperança de vida ao nascer subiu para 4,6 anos e o Rendimento Nacional Bruto (RNB) *per capita* avançou cerca de 5,4%. Contudo, a situação tornou-se praticamente insustentável após 2017 a 2019. A conjuntura econômica levou a um dramático momento histórico. Porém, análises simplificadoras desprezaram a raiz central e principal do problema: o cerco econômico, financeiro, monetário e midiático.

Para Nogueira, as análises simplificadoras do real desafio da Venezuela supunham: cultura parasitária do petróleo e corrupção (como se esta não fosse inerente à lógica e dinâmica interna do Capital); centralidade do partido único; morte de Chávez; violência; desabastecimento estrutural e incapacidade de gestão de Maduro; hiperinflação induzida pela quantidade imensa de dólares subsidiados, comprados baratos e vendidos a valores exorbitantes no mercado negro; baixa do petróleo no mercado internacional, gerada por EUA e Arábia Saudita ao orientarem o mercado negro interno do dólar (chamado *obre today*, publicado e

controlado fora do país), dinâmica cambial que deteriorou salários. A internacionalização dos capitais e fechamento de todas as portas do mercado financeiro mundial, sem precedentes na história do capitalismo, não permitiram ao Governo Maduro romper com essa lógica.

Nogueira (2020) aponta que sanções econômicas, a partir de 2015, acarretaram pobreza e miséria, retornando-se à dura realidade do período anterior a 1999, à profunda deterioração das condições econômicas e sociais da população e da vida pública em todos os seus setores. Em agosto de 2018, a moeda perdeu cinco zeros, numa grande desvalorização para tentar segurar a hiperinflação. Houve políticas paliativas buscando resguardar as condições de segurança alimentar para grande parte da população, como o *Carnet de la Patria* (2016), cartão digital criado pelo governo, visando a garantir proteção social, assistência alimentar popular e recebimento de diversos tipos de bônus.

Como diz Nogueira (2020), o estopim das sanções e bloqueios iniciou-se com Obama em 2015, 2016 e 2017, seguido por Trump e pela União Europeia, contudo não era lícito aos países tal iniciativa unilateral contra a Venezuela, daí tentar-se “autorização do Conselho de Segurança” da ONU, sendo derrotada. A geopolítica do Governo Trump, em agosto de 2019, pressionou e incentivou o mundo por “sanção econômica total”. Em 11 de novembro de 2019, a União Europeia atualizou suas sanções (iniciadas em 13 de novembro de 2017) até 13 de novembro de 2020, isolando cada vez mais a Venezuela.

Toda política pública de inclusão em saúde, artes (música, cinema e dança), transportes, turismo, educação escolar, causava sempre estrondosas críticas das elites e da classe média venezuelana, que haviam usufruído das benesses das diversas cadeias do rentismo petrolero e, além de perdê-las, estavam com seus bens bloqueados pelas sanções internacionais.

Essas sanções econômicas de toda ordem, que asfixiaram a Venezuela, envolveram e envolvem blocos econômicos, o NAFTA (Canadá, EUA, México), a União Europeia e o Grupo de Lima

(Brasil, Chile, Colômbia), responsáveis pela crise econômica e institucional. Tanto bens de pessoas em contas bancárias nos EUA e na Europa, como os do Estado foram confiscados, correspondendo (até abril de 2019) a cerca de 5,5 bilhões de dólares bloqueados em 41 bancos e instituições financeiras, ao redor do mundo. Ao afetar a área acadêmica, como as demais cadeias econômicas, os salários perderam totalmente o poder de compra, acarretando sérios problemas a professores e funcionários das universidades públicas venezuelanas.

O NAFTA, com apoio incondicional do Grupo de Lima e OEA, mediante forjada ajuda humanitária em janeiro de 2019, tentou concretizar a invasão das forças militares de EUA, Colômbia e Brasil em solo venezuelano, para impor pelas armas o autoproclamado “novo” ou “*encargado*” presidente Juan Guaidó.

Em 10 de março de 2019, com o fracasso da invasão militar, assumido internacionalmente, formas internas de desestabilização começaram a eclodir na Venezuela, como a sabotagem na energia elétrica. O apagão, que assolou todo o país, agravou a escassez de água e piorou seu racionamento, que já ocorria desde 2018. Segundo Nogueira, isso penalizou ainda mais a grande maioria da população, que já experimentava um martírio constante.

Houve, ainda, o envio de suprimentos à Venezuela, quando o país vivia intensa escassez, ação articulada pela USAID (Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional) em conjunto com o opositor de Maduro, Juan Guaidó, reconhecido como “presidente interino” por Donald Trump, assim como pelos governos brasileiro, colombiano e chileno, entre outros, operação que, à época, Maduro considerou que feria a soberania da nação (Globo, 2021). Em 16 de abril de 2021, a agência *Associated Press* esclareceu em nota que “a diretriz para posicionar bens humanitários não foi orientada por conhecimentos técnicos ou totalmente alinhada com os princípios humanitários de neutralidade, independência e nem com base em avaliações de necessidades.” (Globo, 2021), ratificando a posição de Maduro.

Trump impôs Sanção Econômica Total em agosto de 2019, que pressionou e incentivou ao mesmo tempo o anúncio da União Europeia, a qual ampliou para 2020 suas sanções. As decisões políticas das sanções da EU iniciaram em 13 de novembro de 2017 e, no dia 11 de novembro de 2019, foram atualizadas, estendendo-se até 13 de novembro de 2020, alinhando-se ao governo Trump e isolando cada vez mais a Venezuela.

Eis as cinco sanções da EU: exportar armas; congelar ativos e proibir disponibilização de fundos; restringir entrada ou trânsito em seu território de participantes do Governo Maduro; exportar equipamentos que pudessem ser utilizados para a repressão interna; exportar equipamentos, tecnologia ou *software* destinados principalmente ao uso no monitoramento e interceptação da Internet e de comunicações telefônicas em redes móveis ou fixas pelo regime venezuelano (Nogueira, 2020). Em outubro de 2019, o Governo Maduro admitiu a utilização da moeda norte-americana no mercado interno, o que, na verdade, já era uma realidade, pois a economia já estava dolarizada.

Em suma, para Nogueira (2020) tais pronunciamentos ou análises veiculadas nos diversos meios de comunicação, inclusive artigos científicos, não tomavam as sanções econômicas impostas como as causas concretas da situação da “grande maioria do povo venezuelano” (*Ibidem*, p. 9), lembrando as *Muitas Maneiras de Matar* (*Many ways of killing*), de Bertold Brecht (2016), o qual, “[...] na década de 1940, antecipa o que o povo venezuelano vive hoje”:

There are many ways of killing. You can stick a knife in someone’s stomach, take someone’s bread away, not cure someone’s illness, put someone in poor accommodation, work someone to death, drive someone to suicide, take someone to war and so on. In our country some of this is forbidden² (Brecht, 2016, p. 99).

² Há muitas maneiras de matar. Tu podes enfiar uma faca na barriga de alguém, tirar-lhe o pão, não lhe curar a doença, colocá-lo numa moradia miserável, sobrecarregá-lo de trabalho até a morte, impeli-lo ao suicídio, enviá-lo à guerra, e assim por diante. Só umas poucas destas coisas são proibidas em nosso Estado

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com décadas de crises e reestruturação do sistema capitalista, o pensamento político conservador avança em vários países no mundo. Por isso, ao analisar as políticas para a Educação Especial na América Latina é preciso relacioná-las à educação em sentido mais amplo, sobretudo às condições econômicas, sociais e educacionais em países de capitalismo dependente.

Na Venezuela, a inclusão como acesso à educação aparece com maior visibilidade nas ações do governo após a Constituição Bolivariana em 1999. Percebe-se tal prioridade ao se investir em programas e projetos educativos que atendam crianças e adolescentes, alcançando níveis de universalização da educação na Educação Básica.

Contudo, não se pode desconsiderar que na virada do século XXI, o discurso consoante dos organismos internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) se fez atinar para a necessidade de políticas sociais inclusivas como estratégias de combate à pobreza.

De todo modo, mapear políticas de Educação Especial na Venezuela permitiu perceber os esforços legislativos e executivos voltados a pessoas com deficiência em outro contexto, atentar para as metas de luta de grupos e segmentos sociais diretamente interessados e, ainda, elucidar fundamentos teóricos envolvidos, sua interpretação pelos agentes políticos diretamente responsáveis pela formulação e implementação, além de localizar eventuais lacunas e inconsistências. Embora haja uma possibilidade de serem descobertas soluções criativas quanto à legislação e encaminhamento de políticas públicas inclusivas em geral, e particularmente nas de Educação Especial, e talvez mais atrasos do que avanços, cabe verificar certo grau de similaridade e até de

(Brecht, 2016, p. 99, tradução nossa).

emparelhamento entre os países latino-americanos e caribenhos no que tange ao “estado da arte” dos direitos civis de pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A.; ARRÁEZ, T. Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *In: Revista de Investigación*. V. 38, n.83, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140398008>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRECHT, B. **Bertold Brecht's Me-ti**: book of interventions in the flow of things. Trad. Ed. Antony Tatlow. London, UK/New York, USA: Bloomsbury, 2016. [Bloomsbury Methuen Drama Series - Ed. Tom Kuhn].

CLARO, J. P. Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones andina y cono sur. *In: REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. V.5, n.5e, 2007. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5486/5924>. Acesso em: 21 jul. 2020.

GARCÍA, A. Material multimedia sobre autismo como medio instruccional para la enseñanza de dichos contenidos entre estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas. *In: Revista de Investigación*. V.35, n.74, 2011. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142011000300004. Acesso em: 10 jul. 2020.

GARNICA, D. N.; GONZÁLEZ, B. V. Una aproximación a los fundamentos de la evaluación de la comprensión de la lectura en sordos: el caso venezolano. *In: Lenguaje*. V. 42, n.2, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a03.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

GONZÁLEZ, F. La alteridad en la atención especial del autismo. *In: Psicología Desde El Caribe*. N.15, 2005. Disponível em:

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1876>. Acesso em: 11 jul. 2020.

MOGOLLÓN, D. E.; FALLA, B. La escuela inclusiva: desafíos y oportunidades del psicólogo escolar. *In: Alteridad: revista de educación*. V.9, n.2, 2014. Disponível em: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2014.01>. Acesso em: 10 jul. 2020.

NOGUEIRA, F. M. G. **Venezuela**: os impactos das sanções internacionais nas universidades públicas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PARRA, L. L. de; RAMIREZ, L. G. P.; CALDERÓN, B. J. R. Tendencias investigativas sobre la narración oral en la escuela. (2009-2014). *In: Ánfora*. V. 22, n.38, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357839273007>. Acesso em: 10 jul. 2020.

RANGEL, A. Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *In: Telos: revista de estudios interdisciplinarios em ciencias sociales*. V.19, n.1, 2017. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/telos-revista-de-estudios-interdisciplinarios-en-ciencias-sociales/articulo/orientaciones-pedagogicas-para-la-inclusion-de-ninos-con-autismo-en-el-aula-regular-un-apoyo-para-el-docente>. Acesso em: 11 jul. 2020.

ROMERO, C. A. Educación para la salud en personas con necesidades especiales en el area visual. Caso Instituto de Educación Especial "Mevorah Florentin". Caracas. Venezuela 1995-1996. *In: Acta Odontológica Venezolana*. V.38, n.2, 2000. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S00016365200000200005&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 10 jul. 2020.

VILLEGAS, A. J. O. Necesidades de capacitación de los docentes de educación inicial sobre las altas capacidades intelectuales. *In: Revista Cientific*. V.3, n.10, 2018. Disponível em: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/262. Acesso em: 10 jul. 2020.

WILHELM, V. B. **Estudo comparado da política da Educação Especial no Brasil e na Venezuela: uma análise a partir da emergência do neoliberalismo.** 2010. 203 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Unioeste Cascavel, Paraná. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/916> Acesso em: 26 ago. 2020.

ZAMBRANO, L. Modelo integral de alfabetización para personas sordas (MIDAS). *In: Investigación y Postgrado.* V.23 n.2, 2008. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000200008#:~:text=Este%20Modelo%20Integral%20de%20Alfabetizaci%C3%B3n,un%20contexto%20de%20aprendizaje%20significativo. Acesso em: 21 jul. 2020.

Sites consultados:

Sítio: <https://eduvenezuela.wordpress.com/sintese/>

Sítio: https://siteal.iiiep.unesco.org/eje/educacion_superior

EDUCACIÓN Y CURRÍCULUM EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA NEOLIBERAL EN CHILE: HIPÓTESIS PARA UNA REPARACIÓN¹

María Angélica Oliva² (Chile)

A
Víctor Jara
In memoriam

Yo no canto por cantar
Ni por tener buena voz
Canto porque la guitarra
Tiene sentido y razón
(Víctor Jara, 1973).

INTROITO

Este trabajo, inspirado en una política del lugar y de la memoria (Harvey, 2017) recuerda, dolorosamente, que hace 50 años, en mi país, Chile, el Palacio de Gobierno fue Bombardeado y el Estadio Nacional fue convertido en centro de detención, hechos fatídicos que inauguraron 17 años de una sangrienta dictadura civil-militar; para el caso de la educación y el currículum, instauraron una cultura

¹ Una primera versión de este trabajo correspondió al texto preparatorio de mi participación en la mesa de apertura del I Congreso Internacional de Educación y Currículo Latinoamericano, Projeto de extensão - Rede de diálogo - a educação em debate, de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Brasil, el 11 de septiembre de 2023.

² Agradezco a Juliana Franzi, Juliana Pasini, Márcia Cossetin y Ana Paula Araujo, integrantes del Proyecto Red de Diálogo, por la organización del presente libro, así como, del I Congreso Internacional de Educación y Currículo Latinoamericano. A su comprometido afán de no cejar en el empeño de emplazar a la educación en un debate latinoamericano mediante una Red de Diálogo.

neoliberal entretejida a una cultura del dolor y el horror, en el curso normal de los acontecimientos (Marcuse, 1977). Dentro de la pléyade de sus víctimas destaca el profesor Víctor Jara, músico, cantautor, escritor, y director de teatro. Secuestrado en su lugar de trabajo, la Universidad Técnica del Estado, hoy Universidad de Santiago de Chile, torturado, asesinado y rematado con 44 impactos de bala. Los despojos de su cuerpo fueron arrojados en un terreno aledaño al Cementerio Metropolitano en Santiago de Chile. Todo lugar es memoria, tiene sentido y razón, cantó Víctor Jara (1973), en su Manifiesto, en una voz que anticipa la tesis de la Reparación que anima a estas letras.

Este trabajo es, también, una voz de esperanza, recientemente la Corte Suprema chilena, dictó la sentencia definitiva por el homicidio de Víctor Jara, condenando a siete militares en retiro a penas de presidio efectivo de hasta 25 años. Repárese, “Ahí donde llega todo y donde todo comienza, canto que ha sido valiente siempre será canción nueva, siempre será canción nueva, siempre será canción nueva” (Jara, 1973, p.1).

El capítulo se titula Educación y currículum en el contexto de la cultura neoliberal en Chile. Hipótesis para una Reparación y piensa las palabras y las cosas que ellas nominan, en compañía de Michel Foucault (1999), como dispositivos que, desarrollados y ensamblados por el neoliberalismo, van conformando una cultura neoliberal. Su propósito es mostrar los principales dispositivos de este proceso, ninguno de los cuales es de creación chilena, a contrario sensu, corresponden a políticas hegemónicas que encuentran en la dictadura chilena un caldo de cultivo para su pleno desenvolvimiento.

El libro que nos convoca es Políticas educativas, educación inclusiva y currículo escolar: fortaleciendo las redes latinoamericanas; la hipótesis para una Reparación que inspira a este trabajo se articula con esa convocatoria, en especial, por las posibilidades que la Política de Reparación puede proporcionar para resituar la educación inclusiva en el currículum escolar. Baste observar la tensión inclusión/exclusión presente en la política

educativa y en nuestro currículum escolar, según un cierto orden en el tiempo.

Se propone la siguiente hipótesis con la finalidad de establecer el lugar de la enunciación: Supongo que la ambivalencia del término Reparar – advertir y reanimar- permite encarar el texto y contexto de la cultura neoliberal en la educación y el currículum en la historia reciente de Chile, así como, descubrir ciertas claves para un pensamiento y acción política tendiente a su reanimación. Toda hipótesis es compleja, no es en vano, que se sitúe en el centro del hacer científico donde lo decisivo es la hipótesis y no el experimento, tal como sostuvo Galileo (1632). Ésta hipótesis es compleja, de modo superlativo, al situarse en el desafío (im)posible de la Reparación. Situación, que podría ser salvada mediante la presencia de una hipótesis iconográfica que permita construir poderosos significados sobre la idea de Reparación, expandir su inteligibilidad y, a su través, su capacidad epistemológica y creativa. Para esta empresa, el artista visual chileno Fulvio Fernández Muñoz, generosamente, nos ha abierto su Taller. Así, Hipótesis para una Reparación despliega en su esplendor la anfibia de la Reparación, en dos de sus obras: El Desayuno Largo 1 y un conjunto de sus xilografías expuestas en su Taller. Su carácter de fuente iconográfica constituye una invitación a la Reparación, pues, en la voz del artista “Creo que el Arte asegura la existencia de la memoria desde un espacio abierto a las ideas e interpretaciones, del mismo modo en un lenguaje innovador” (Fernández Muñoz, 2023). En ese orden de cosas, la obra de arte como fuente iconográfica, reclama un método crítico-iconográfico, en sus fases denotativa o descriptiva y connotativa o interpretativo en el desafío im(posible) hacia la Reparación.

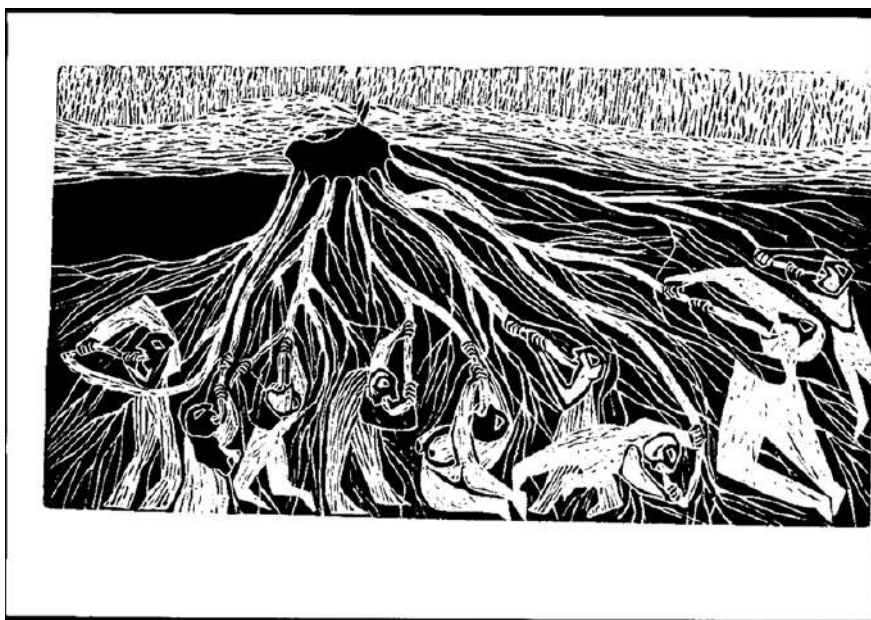
La Reparación es el lugar de enunciación de la hipótesis textual e iconográfica y la perspectiva de este trabajo. ¿Qué Reparación? La búsqueda de la razón y el sentido de la idea de Reparación forma parte de mi propio Manifiesto. En efecto, hace ya algunos años, al calor de la investigación doctoral, descubrí ciertos dispositivos explícitos y larvados que estaban configurando un

orden neoliberal en la política educativa chilena; ante ese estado de cosas, inquirí ¿Cómo reparar? Acompañada de Paulo Freire escribí unas Cartas Pedagógicas, donde formulé una Pedagogía de la Reparación, que luego devino en una Política de Reparación (Oliva, 2011). La anfibología de la voz Reparación, constituye una oportunidad para encarar los desafíos (im)posibles que, a la Reparación, reclama este trabajo. En efecto, Reparar es darse cuenta y también es actuar en consecuencia; hacerse cargo de la situación malograda para intentar restituir el derecho vulnerado, el perjuicio causado, en fin, suturar la dignidad fracturada. Reparar, en un primer sentido, es indagar para advertir, esto es, tomar conciencia radical de la forma cómo se construye la matriz que disciplina un determinado orden, los dispositivos que participan y se acoplan, aumentando su capacidad disciplinaria. Por su parte, frente a la Reparación como denuncia, aparece la Reparación, en su segundo sentido, del imperativo por hacerse cargo o intentar remediar la situación, es la Reparación como desagravio, reanimación, restablecimiento o reconstrucción (Oliva, 2022).

El texto está organizado en 2 partes, la primera, titulada Del otrora bosque de la educación al árbol neoliberalizado del currículum. El desayuno largo del horror; y, la segunda, bajo el epígrafe Recuperar la educación y currículum de los estragos del neoliberalismo. Desafíos (im)posibles en el Taller de la Reparación. Abrigo esperanzas en este canto que, en realidad, es una polifonía que busca, inspirada en el coraje de Víctor Jara, la razón y el sentido de la Reparación.

DEL OTRORA BOSQUE DE LA EDUCACIÓN AL ÁRBOL NEOLIBERALIZADO DEL CURRÍCULO. EL DESAYUNO LARGO DEL HORROR

Figura 1 - *El desayuno largo* 1. Xilografía de la serie *El desayuno largo*, realizada en Alemania. Rincón Literario (uned.es)



Fuente: Fulvio Fernández Muñoz (1997-1998).

¿Cómo germina y se disemina el neoliberalismo? El estudio de la pregunta permite asociar los conceptos de metáfora y dispositivo; el dispositivo refiere a un conjunto multilineal dotado de 3 dimensiones: visibilidad, enunciación y poder, siguiendo a Foucault (1994). La sinonimia permite comprender el dispositivo como mecanismo (Sainz de Robles, 1959). Todo dispositivo posee líneas de visibilidad, curvas de enunciación, líneas de fuerza, subjetivación, rupturas, fisuras, fracturas que se entrecruzan y se mezclan, mientras unas suscitan otras, a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición; también sus curvas de (in)visibilidad y enunciación, traspasando su historicidad, su

régimen de luz, en fin, su arquitectura (Foucault, 1994). Comprende una red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos, tales como: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, entre otras (Foucault, 1994).

La metáfora, por su parte, posee una función nominativa unida a una capacidad para hacer comprensible el pensamiento, en especial, sus aspectos complejos, como la hipótesis que inspira a este texto. También, permite describir un campo menos conocido pero real, en función de las relaciones con otro campo de ficción, más conocido; revela lo implícito, subyacente o encubierto, mediante lo real; en síntesis, su función, así, es epistemológica, creativa y estética (Ricoeur, 1975).

En este trabajo, el ejercicio de una metáfora viva, en un guiño a Ricoeur (1975), permite pensar en la educación como un bosque y en el currículum como cada uno de sus árboles, considerando la complejidad e imbricación entre ambos.

La xilografía presenta un árbol cuyo tronco, ramas y follaje han sido talados, no obstante, conservar sus raíces que constituyen el primer órgano embrionario que se desarrolla durante la germinación junto al tallo; son el eje de la planta, con sus funciones de absorción del agua, los nutrientes y anclaje de la planta al suelo (Acosta, 2023). Esto permite advertir la importancia de las raíces - primarias o secundarias- para cualquier planta y, a su paso, mostrar por qué la botánica puede ser un buen derrotero para representar en la diada dispositivo-metáfora, el problema que nos ocupa. Repárese que la germinación también comprende el proceso mediante el cual un embrión se desarrolla hasta convertirse en una planta, cuyas semillas se diseminan, es decir, se expanden.

Para el análisis, es revelador que las raíces estén siendo devoradas por hombres y mujeres que ocupan singulares posiciones, ¿De qué se trata este singular proceso de devoración? Nótese en cuatro definiciones de la palabra devorar: dicho de un animal: comer su presa; comer algo con ansia y apresuradamente; consumir (destruir); apremiar violentamente

a alguien (Rae, 2001, p.811), todas las cuales se relacionan con nuestra hipótesis. De tal suerte que, la hipótesis iconográfica, permite adjetivar la mentada obra como El Desayuno Largo del Horror. En efecto, el proceso de devoración representa un desayuno del horror, donde los comensales engrullen las raíces del árbol del currículum, que ya ha sido talado, como parte de la tala del bosque de la educación; mediante lo cual se intenta trastocar las bases de la tradición educativa y curricular, como prácticas éticas y políticas, tendientes a construir una buena educación, para una buena sociedad, sustentados en la igualdad, los derechos sociales, la justicia social, la ciudadanía y el espacio público, dirá Tomaz Tadeu da Silva (1998). La educación, así pensada “no es un instrumento de metas económicas, productivistas, empresariales, financieras [...] se halla estrechamente vinculada con la construcción de una sociedad donde estén mejor distribuidas la riqueza, los recursos materiales y simbólicos, la <<buena>> vida (Silva, 1998, p. 75).

Raíces primarias y secundarias, así devoradas, por sujetos que promueven una metamorfosis hacia las raíces de una educación y un currículum neoliberalizado, donde es posible identificar cuatro dispositivos principales: privatización, estandarización, examinación y accountability (Oliva, 2023).

La **privatización**, como raíz de la neoliberalización de la educación y el currículum chileno, se fundamenta en la idea de subsidiariedad enunciada en 1974, en la institución de la dictadura civil-militar. Con un sustento en el ius naturalismo que postula la existencia de una ley que no emana de la voluntad humana, sino que procede de algo superior que algunos piensan que es dios, otros la naturaleza humana, otros la razón, y que es superior al derecho positivo y fundamenta sus normas (Pacheco Gómez, 1988). En este contexto, ninguna sociedad superior puede arrogarse el campo que respecto a su fin específico puedan satisfacer entidades menores, de manera especial, la familia (Chile, 1974, p.17).

La perspectiva señalada, configura un rol subsidiario del Estado, que determina una serie de mudanzas en la educación, por

ejemplo: (i) desde una democracia liberal con un Estado intervencionista, a una dictadura con un Estado subsidiario propio de una economía neoliberal; (ii) sistema de financiamiento de la educación, desde un modelo que subsidia la oferta a otro que subsidia la demanda; (iii) municipalización de la educación o traspaso de la gestión de los establecimientos escolares, desde una dependencia ministerial centralizada, a una municipal-ministerial; la gestión municipal controla los aspectos administrativos (recursos humanos, presupuesto y equipamiento) y del Ministerio de Educación, los asuntos curriculares, pedagógicos y de evaluación, incluyendo el control de la asistencia mensual de los estudiantes; (iv) profesores y profesoras que pierden su condición de funcionarios públicos y ven debilitada su profesionalidad docente (Almonacid, 2001; Oliva, 2017).

Las mudanzas indicadas, evidencian que las políticas de privatización promueven la expansión de las escuelas privadas, junto a la creación de diversos mecanismos, directos e indirectos de privatización del sector público, por ejemplo: subsidios estatales a escuelas privadas, sistema de financiamiento competitivo por alumno, libre elección de los padres, descentralización, autonomía escolar, introducción de lógicas tecnocráticas, publicación de pruebas nacionales comparativas con resultados por escuelas, y flexibilización de las condiciones laborales de los profesores, entre otras (Ball, 2007).

La **estandarización**, como raíz de la neoliberalización de la educación y el currículum chileno, es tributaria de las políticas educativas transnacionales; su marco normativo se inscribe en la lógica técnica instrumental de las políticas educativas de la dictadura, que mantienen su vigencia en la promulgación de la Ley 20.370, Ley General de Educación [LGE] (2009), que deriva de la Constitución de 1980, de la dictadura civil-militar. En 2011 se promulga la Ley 20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. El artículo 37 de la LGE regula “Le corresponderá a la Agencia de Calidad de la Educación diseñar e implementar el

sistema nacional de evaluación de logro de aprendizajes. Esta medición verificará el grado de cumplimiento de los objetivos generales a través de la medición de estándares de aprendizaje referidos a las Bases Curriculares Nacionales de Educación Básica y Media” (s/p). Para cumplir con las exigencias de la LGE, los niveles de logro SIMCE se reformulan y se denominan, explícitamente, estándares de aprendizaje.

De esta manera, la Ley General de la Educación y su Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, determinan la matriz de estandarización mediante las Bases Curriculares Nacionales, instrumento principal de un modelo curricular centrado en los resultados del aprendizaje.

La **examinación**, como raíz de la neoliberalización de la educación y el currículum chileno, posee su máxima expresión en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE], dispositivo que transversaliza la política educativa chilena reciente; responde a una examinación estandarizada, conducida centralmente, cuyos objetivos son medir el desempeño para fines de responsabilidad pública (Falabella y Ramos, 2019). ¿Cómo se instala tal dispositivo en la política educativa chilena? A lo dicho, es necesario agregar que la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza [LOCE], promulgada en 1990, predecesora de la LGE, promulgada en el año 2009, que regula el Marco Curricular Nacional y determina un sistema nacional de evaluación periódica para la Enseñanza Básica y la Enseñanza Media, diseñado y aplicado por el Ministerio de Educación que, además, es responsable de la elaboración de las estadísticas de sus resultados (Ministerio de Educación, 1990). La Ley mandata al Ministerio de Educación evaluar el logro de los objetivos curriculares escolares, configurando un Estado evaluador o hipervigilante (Falabella, 2020).

El SIMCE es un eslabón en el nexo entre un currículum estandarizado que debe cumplirse, su examinación vinculante y las sanciones de su incumplimiento, posee una función pivotal para el funcionamiento de los otros dispositivos: privatización (información a los padres como motor de la competencia entre

escuelas), estandarización (auditar el cumplimiento del currículum empaquetado) y accountability (hacer vinculante, individualizar, responsabilizar, sancionar a los agentes educacionales) (Carrasco, 2013).

La **accountability**, como raíz de la neoliberalización de la educación y el currículum chileno, queda bien representada en su función aglutinadora de los dispositivos precedentes, es decir, privatización, estandarización y examinación, configurando un accountability de altas consecuencias o performativo (Falabella, 2016), regulado por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad [SAC], cuya Agencia de la Calidad de la Educación, ampliando lo dicho, diseña, implementa y aplica tres sistemas de medición de: (i) resultados de aprendizaje de los estudiantes; (ii) indicadores de calidad de la educación; (iii) evaluación de desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados o que reciben aportes del Estado y de sus sostenedores. Evaluación que incluye la elaboración de informes educativos, de carácter público, con los resultados educativos, lo que permite ver el radio de acción de la Agencia de la Calidad de la Educación y del SAC (Ley 20.529/2011).

En síntesis, la accountability consolida el modelo de rendición de cuentas por desempeño, también llamado responsabilización por desempeño que, como se ha señalado, queda expresado en los resultados del desempeño de los estudiantes, medidos por el SIMCE, evaluación estandarizada censal nacional; publicidad de esos resultados por escuela; clasificación de los establecimientos por su desempeño; asociado a un sistema de incentivos. Por su parte, la escuela es responsable por el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas; está sujeta a inspecciones externas y posee el imperativo de satisfacer a las demandas de las familias; rinde cuentas al Estado y a las familias; los resultados son públicos, se envían a las escuelas, las familias y los medios de comunicación, también, son utilizados por el Estado en términos de financiamiento, asignación de recursos, intervenciones, incentivos, rankings y clasificación (Falabella, 2020, Carrasco, 2013, Oliva, 2023).

Del otrora bosque de la educación al árbol neoliberalizado del currículum: El desayuno largo del horror, ha permitido esclarecer, mediante la díada dispositivo-metáfora, mecanismos principales en la germinación y diseminación de la cultura neoliberalizada en la educación y el currículum en la política chilena reciente. Tales dispositivos, privatización, estandarización, examinación y accountability, configuran una verdadera trama donde se entretejen los dispositivos maximizando su poder disciplinario en una carrera, frenética y ascendente de configuración del orden neoliberal.

RECUPERAR LA EDUCACIÓN Y EL CURRÍCULUM DE LOS ESTRAGOS DEL NEOLIBERALISMO. DESAFÍOS (IM)POSIBLES PARA EN EL TALLER DE LA REPARACIÓN

Figura 2 - Xilografías en creación en el Taller. Fotografía del artista.



Fuente: Fulvio Fernández Muñoz (2023).

La sección se aventura en la complejidad del desafío (im)posible, cuyo carácter aparece enlazado a la idea de Reparación que, precisamente, entraña un potencial para su resolución. Salta a la vista, entonces, su valor para encarar algunos estragos que el neoliberalismo ha provocado en la educación y el currículum,

algunos de cuyos dispositivos fueron desvelados a través de El desayuno largo del horror. ¿Existe alguna posibilidad de Reparar?

El Taller es el lugar del pensamiento y la acción política, para ello el Taller del Artista ha devenido en el Taller para la Reparación, destacando el peculiar sentido que allí puede adquirir la Reparación para vivificar un desafío im(possible).

Un bosquejo crítico-iconográfico permite observar un trazo de la vida en el Taller, donde la obra, se encuentra en un proceso de su creación, en efecto, las xilografías de tinta roja sobre telas de algodón (lona) de color blanco, sujetadas con ‘perros-pinzas’ a una cuerda que atraviesa, de un extremo a otro el Taller dejando ver, a su paso, otras telas, papeles y materiales, en general, que constituyen la caja de herramientas del artista. La cuerda del Taller del Artista, inspira la Cordada del Taller de la Reparación, lugar donde un grupo de sujetos aparecen unidos por una misma cuerda, que intenta denunciar el agravio -darse cuenta- y promover el desagravio, la reanimación, es decir, la Reparación como un imperativo. El Taller del Artista enseña cómo la obra germina y se disemina y permite situar, en la anfibología de la Reparación, la germinación y la diseminación, proporcionando una poderosa clave para la hipótesis que este trabajo propone. Los cuatro dispositivos desvelados podrían ser encarados colectivamente en el Taller de la Reparación, mediante 2 claves que muestran, ahora, la otra vertiente de la Reparación, como desagravio.

PRIMERA CLAVE. LA POLÍTICA. RAZÓN Y SENTIDO DE REPARAR DESDE EL TALLER

La pregunta por los desafíos im(possibles) de la Reparación realizada en el Taller del Artista, tiene razón y sentido por el carácter ético y político de recuperar la educación y el currículum, cuya simple enunciación reclama a la política y es reclamada por ella. Recuérdese que la política es una necesidad ineludible para la vida humana, tanto individual como social; el hombre no es autárquico, depende de los otros. La vida en común y la formación

de una comunidad, constituye la clave maestra de la política, que remite al sentido más propio de lo humano (Arendt,1997; 2016). La pluralidad es el envés de la comunidad, los que están presentes en el mundo común ocupan posiciones diferentes y “Ser visto y ser oído por otros deriva su significado del hecho que todos ven y oyen desde una posición diferente” (Arendt,2016, p.66). Esta idea de lo público, aparece enlazada con lo común comprende dos fenómenos relacionados: todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible [...]; el término “público” significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído en él (Arendt, 2016). En esta perspectiva, la política como lugar de la enunciación constituye el régimen donde la esfera pública se hace real y, efectivamente pública, es de todos y está abierta a la participación de todos (Castoriadis, 1995).

SEGUNDA CLAVE. EN LA TRIÁDE PARA LA REPARACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EN CURRÍCULUM: DISCURSOS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

Uno de los rasgos principales de la cultura neoliberal es la desterritorialización de la educación y el currículum, colonizados a instancias de determinados discursos, políticas y prácticas provenientes de la economía, la ingeniería, la neogestión, la estadística, la psicometría, entre otras, expresiones de una racionalidad técnica-instrumental; una lógica mecanicista, al servicio de visiones hegemónicas, que se desmarcan de lo que es la educación como una práctica histórica, ética, política y estética mediante la cual se reproduce, traduce, y transforma la cultura en los sistemas educativos, que responde a dos funciones, en apariencia, contradictorias, la reproducción y el cambio; debe mantener sus funciones elementales en relación con el sistema social global (reproducción), así como, favorecer las condiciones para su renovación y, transformación (resistencia, oposición, cambio) (Granados, 2003; Fernández, 1997).

Si bien los elementos de la Tríada de la Reparación, es decir, discursos o narrativas, políticas y prácticas aparecen imbricados, se ejemplifica su *modus operandi*, en una de sus manifestaciones de la cultura neoliberal.

Discursos. Para comenzar, el discurso hegemónico de la calidad de la educación, ¿Refiere a la educación? ¿Responde a la tradición educativa y a su construcción disciplinaria? Su condición de discurso hegemónico significa, por un lado, que está constituido por un sistema de creencias, de marcos de referencia y narrativas objetivadas y dominantes para normalizar, es decir, ordenar, homogeneizar, en fin, someter (González-Ramella, 2003; Oliva, 2021). Por otro lado, permite atender a la tensión entre el discurso dominante (instituido), y el discurso alternativo u oponente (instituyente). El discurso que se le opone o instituyente, busca instituirse como discurso dominante. El discurso hegemónico de la calidad de la educación, se sustenta en la ciencia hipotético-deductiva, su medición y el fenómeno de la estandarización funcional a una racionalidad técnico- instrumental; una lógica mecanicista, que intenta conformar las instituciones educativas al modelo empresarial (Oliva, 2021).

¿Cuáles son algunos aspectos en la trayectoria que une calidad y educación que, finalmente, desterritorializa la función educativa de la ética, la historia y la política y la instala en una función económica?

El estudio de la pregunta deja ver la centralidad de la teoría del capital humano que, a fines de la década de los 50, une las ideas de calidad y educación e introduce en la idea de calidad la función económica y su concepto de eficiencia (Beltrán, 2000). En este contexto, los conocimientos y calificaciones laborales que poseen los sujetos se asocian a la idea de capital; recurso productivo clave para generar productos (riqueza), resultado de la inversión de la persona y la sociedad (Schultz, 1961). La función económica está en el núcleo semántico de la calidad, mide logros y resultados, unido a cuestiones de eficacia, eficiencia y accountability (Cassasus, 2010). La calidad es ponderada por los resultados del funcionamiento de

los sistemas que esa racionalidad tiende a maximizar, para ello, se define y operacionaliza factores, estándares, medidas (indicadores de calidad) y funciones de productividad. Todo lo cual, conduce a la asimilación de la calidad a su medición (Blaug, 1968, Beltrán, 2000). La señalada trayectoria muestra indicios del *modus operandi* de la cultura neoliberal en la educación y el currículum.

Políticas. Un segundo elemento de la Tríade de la Reparación, es el análisis del marco normativo de las políticas educativas oficiales, al hilo de lo cual surgen algunas interrogantes: ¿Cómo se sanciona y se estructura este marco? ¿Qué se enmarca? ¿Qué es lo que resulta enmarcado? La perspectiva de la tridimensionalidad del derecho proporciona un buen punto de apoyo al considerar que el derecho; es un producto histórico-cultural; la persona posee un valor en sí misma y es fuente de todos los valores; es de naturaleza triádica (Reale y Mateo, 1997). Así, hecho, valor y norma son las tres dimensiones esenciales e inseparables de la experiencia jurídica. Por su parte, el análisis de la matriz normativa que es posible establecer entre sus normas y su organización en: macro, meso y micropolíticas (Oliva, 2022), resulta pertinente en este segundo elemento. Todo lo cual permite atender al orden que se desprende de la matriz de las políticas educativas.

Prácticas. El tercer elemento propuesto de la Tríade de la Reparación es la resignificación de las prácticas escolares, para ello se considera dos tópicos. El primero, plantea que dado que los dispositivos de la neoliberalización de la educación y el currículum están vinculados al enfoque tecnicista o naturalista de la teoría y la práctica educativa y curricular, se alerta sobre la necesidad de analizar críticamente este modelo tecnicista sustentado en el positivismo, la ciencia hipotética-deductiva, el conductismo, el eficientismo social y el utilitarismo, entre otros, funcionales a la reproducción social y los enfoques comprensivos, críticos y poscríticos atendiendo a posibilidad, así como, para recuperar la educación para la educación y la práctica para la práctica educativa con su sustento en la historia, la política, en fin, la ética. El segundo, considera la perspectiva de lo escolar y la escolarización, desde la

micropolítica profundizando el papel de la práctica educativa y sus practicantes, la noción de la puesta en el acto de las políticas como si estuviésemos en una obra teatro, lo que da cuenta de cómo las políticas son vividas o ajustadas en la institución escolar y en la micropolítica que allí acontece (Ball, Maguire, Braun, 2012). En síntesis, la teoría de puesta en el acto define la política como texto, como discurso y como enactment (Ball, Maguire, Braun, 2012) y destaca las posibilidades de la perspectiva micropolítica y sus políticas basadas en enactment, para la construcción de discursos, políticas y prácticas alternativas (destituyentes - instituyentes).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Bajo el epígrafe Educación y currículum en el contexto de la cultura neoliberal en Chile. Hipótesis para una Reparación, este texto tuvo como propósito mostrar los principales dispositivos que han contribuido a configurar el texto de la cultura neoliberal en la educación y el currículum en Chile. En su contexto, se advirtió su carácter transnacional, luego, exógeno a la realidad chilena. Este carácter enseña su correspondencia con políticas hegemónicas que encuentran en la dictadura chilena un caldo de cultivo para su desenvolvimiento. El concepto de calidad de la educación, dispositivo neoliberalizador par excellence, es una evidencia de ello.

La Reparación, puesta en el centro de la hipótesis fue configurada en dos ejes Del otrora bosque de la educación al árbol neoliberalizado del currículum: El desayuno largo del horror y Recuperar la educación y el currículum de los estragos del neoliberalismo. Desafíos (im)posibles en el Taller de la Reparación. La primera, inspirada en la filosofía de los dispositivos, determinó cuatro mecanismos imbricados que contribuyen a la formación de una cultura neoliberal en la educación y el currículum en Chile. Estos mecanismos son: privatización, estandarización, examinación y accountability que ensamblados aumentan su capacidad disciplinaria para

construir un orden disciplinado, es decir, el orden neoliberal. La Reparación como denuncia, permitió descubrir los mecanismos larvados y explícitos mediante los cuales se desarrolla el proceso de neoliberalización. La propia Reparación permite descubrir determinadas claves mediante las cuales podría enfrentarse este proceso animado por un interés de revivificación, reanimación y desagravio. Primera Clave refiere a la Política. Razón y Sentido de Reparar en el Taller y, la segunda, La Tríade Discursos, Políticas y Prácticas. Efectivamente, uno de los rasgos principales de la cultura neoliberal es la desterritorialización de la educación y el currículum, colonizados a instancias de determinados discursos, políticas y prácticas provenientes de la economía, la ingeniería, la neogestión, la estadística, la psicometría, entre otras, expresiones de una racionalidad técnica-instrumental; una lógica mecanicista, al servicio de visiones hegemónicas, que se desmarcan de lo que es la educación como una práctica histórica, ética, política y estética.

Al hilo de lo dicho, surgen interrogantes en la perspectiva de la Reparación, una de ellas posee una relevancia principal: ¿Qué vinculación permite establecer la filosofía de los dispositivos abordados (díada metáfora-dispositivo), entre el desarrollo y diseminación de una cultura neoliberalizada y la génesis, consolidación y profundización de la desigualdad educativa en Chile? ¿En qué medida el discurso hegemónico de la calidad de la educación es responsable de una educación que genera desigualdad, de una sociedad extremadamente segmentada y con escasa movilidad social?

Este trabajo invita a proveerse de una cuerda para construir, colectivamente, la Cordada de la Reparación fundada en una política del lugar y de la memoria, donde denuncia y anuncio vivifiquen la tesis de la Reparación desiderátum de este capítulo.

REFERENCIAS

- ACOSTA, B. **Tipos de raíces**. 2023. Disponible en: TIPOS de RAÍCES - Nombres, Características y Fotos (ecologiaverde.com). Acceso en: 11 ago. 2023.
- ALMONACID, C. Creación de los mercados de la educación en Chile. **Cuadernos de Pedagogía** [Online], v.1, n. 308, p. 65-70, 2001. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/39147985_Creacion_de_mercados_de_educacion_en_Chile. Acceso en: 11 ago. 2023.
- ARENDE, H. **¿Qué es la política?** Barcelona: Paidós Ibérica e Institut Ciències de la Educació, 1997.
- ARENDE, H. **La condición humana**. Barcelona: Paidós – Ibérica, 2016.
- BALL, S.J. MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How school do policy. Policy enactments in Secondary Schools**. London and NY: Routledge, 2012.
- BALL, S. Necesitamos entender e investigar la lógica de la privatización. **Docencia**. Santiago de Chile. Colegio de Profesores, n. p. 4 - 15, diciembre, 2007.
- BELTRÁN, F. **Hacer pública la escuela**. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2000.
- BLAUG, M. **Economics of Education 1**. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1968.
- CARRASCO, A. Políticas basadas en privatización, estandarización, y accountability educacional: la experiencia anglófona. **Pensamiento educativo**, v. 50 n. 2, p. 163-172, 2013. Disponible en: Políticas basadas en privatización, estandarización, examinación y accountability educacional: la experiencia anglófona. **Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana** (PEL). Acceso en: 10 jun. 2023.
- CASASSÚS, J. Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. **Educere et educare. Revista de Educação**, Brasil: Unioeste; Campus de Cascabel, v. 5, n. 9, p. 85-107, 2010. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/228699815_

LAS_REFORMAS_BASADAS_EN_ESTANDARES_UN_CAMINO
_EQUIVOCADO. Acceso en: 10 may. 2023.

CASTORIADIS, C. La democracia como procedimiento y como régimen. *Leviatán* n. 62, p.65 - 83, 1995.

CHILE. Gobierno de Chile. **Declaración de Principios del Gobierno de Chile**. Santiago de Chile: Editorial Gabriela Mistral, 1974.

CHILE. **Ley N°20.529 de 27 de agosto de 2011**. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>. Acceso en: 19 feb.2023.

CHILE. Ministerio de Educación. Decreto 81 de 04 de febrero de 2014. **Establece estándares de aprendizaje para 2° año básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación: Lectura**. Disponible en: <http://bcn.cl/2lwf> Acceso en: 10 de marzo 2022.

CHILE. Ministerio de Educación. Ley n° 18962 10 de marzo de 1990. **Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE**. En Constitución Política de la República de Chile. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile, 2002, p. 611–647. Disponible en: HL18962 (bcn.cl) Acceso: 10 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación. Ley N° 20370. **Establece la Ley General de Educación LGE**: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009. Disponible en: Ley Chile - Ley 20370 - Biblioteca del Congreso Nacional (bcn.cl). Acceso en: 1 abr. 2012.

CHILE. Ministerio del Interior. **Constitución Política de la República de Chile**. 21 de octubre de 1980. Archivo Nacional. Constituciones Políticas de Chile. Disponible en: Constituciones Políticas de Chile. Archivo Nacional. Acceso en: 10 jul. 2023.

FALABELLA, A. The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. **Journal of Education Policy**, 35:1, p. 23-45, 2020. DOI: 10.1080/02680939.2019.1635272.

FALABELLA, A. ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: Un estudio de casos en distintos contextos escolares. **Estudios Pedagógicos**, v. 42, n.1, p. 107-126, 2016. Doi: 10.4067/S0718- 07052016000100007.

FALABELLA, A. RAMOS, C. La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile N.º 11, **Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación**. Santiago de Chile, p. 66 – 98, 2019.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **La escuela a examen**. Madrid: ediciones Pirámide, 1997.

FERNÁNDEZ-MUÑOZ, F. **Mensaje WhatsApp** 21.08.2023 – 13:17.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. París: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, M. **Las palabras y las cosas**. Madrid: Siglo XXI, 1999.

GALILEO, [1632)]. Diálogo sobre los dos máximos sistemas del mundo, ptolemaico y copernicano. En: HEISENBER, W. **La imagen de la naturaleza en la física actual**. Buenos Aires: Hispanoamérica Ediciones Argentina, 1985, p. 76 – 93.

GONZALEZ-RAMELLA, A. I. **Poder y discursos en la construcción social de las identidades docentes universitarias**. Tesis (Doctorado) - Universidad de Valencia, Valencia, 2003.

GRANADOS, A. Las funciones sociales de la escuela. Fernández Palomares, F. (Coord.). **Sociología de la educación**. Madrid: Pearson Educación, 2003, p. 117 – 141.

HARVEY, D. **El cosmopolitismo y las geografías de la libertad**. Madrid: Ediciones Akal, 2017.

JARA, V. **Manifiesto1973**. Letras.com manifiesto. Victor Jara - Letras.com.

MARCUSE, H. Tolerancia Represiva. MARCUSE, H.; BARRINGTON, M., Jr.; WOLF, R. P. **Crítica a la tolerancia pura**. Madrid: Nacional, 1977.

OLIVA, M. A. La política como espacio de relación: privatización, estandarización, accountability y examinación. Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Chile, el lugar de la interrogación **Políticas de evaluación educacional y accountability**: experiencias en países de América Latina, 2023. [Compiladores: Marilda Pasqual Schneider; Freddy Marín-González; José Emilio Díaz Ballén], p.29-64, 2023. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20500.12209/18431>.

OLIVA, M. A. Grito por el Derecho a la Educación en Chile. Marcha de los paraguas y movilización estudiantil de 2011. **Altre**

modernità. Número Especial Nuevos movimientos sociales, política y derecho a la educación p. 201-217. Editor Università degli Studi di Milano. Recuperado de <http://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/7105>, 2016.

OLIVA, M. A. Paulo Freire horizonte para una Política de Reparación. La enseñanza como reflexión y acción política, horizonte de horizontes. **Voces de Paulo Freire.** Santiago de Chile: PIIIE, 2022, p. 21- 44.

OLIVA, M. A. Repensar políticamente el discurso dominante de la calidad de la educación. Más allá de las fronteras de la medición y su orden. **Estallido social en Chile. Lecturas sobre discriminación y desigualdad educativa.** Santiago: UTEM, 2021, p.183-201.

PACHECO GÓMEZ, M. **Teoría del derecho.** Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile, 1988.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [RAE. **Diccionario de la lengua española.** Tomo I y II. Madrid: Espasa Calpe, 2001.

REALE M.; MATEO, A. **Teoría tridimensional del derecho.** Madrid: Tecnos, 1997.

RICOEUR, P. **La métaphore vive.** París: Seuil, 1975.

SAINZ de R., F.C. **Ensayo de un diccionario español de sinónimos y antónimos.** Madrid: Aguilar, 1959.

SCHULTZ, T. W. Investment in Human Capital. **The American Economic Review**, v. 51, n. 1, p. 1–17. 1961. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1818907>. Acceso en: 15 oct. 2023.

SILVA, T. T. da. Cultura y currículo como prácticas de significación. **Revista de Estudios del Currículum**, v. 1, n. 1. p. 59 – 76, 1998.

REFERENCIAS ICONOGRÁFICAS

FERNÁNDEZ, F. **El desayuno largo** 1. Xilografía de la serie El desayuno largo realizada en Alemania. (1997-1998). Disponible en: Rincón Literario (uned.es). Acceso en: 10 jun. 2023.

FERNÁNDEZ, F. **Xilografías en creación en el Taller.** Fotografía realizada por la artista enviada por *WhatsApp*, 21 ag. 2023, 18:31.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS DESAFIOS À EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOBRE A PRESENÇA DA TEMÁTICA DE GÊNERO NOS PPPS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE FOZ DO IGUAÇU (PR)

Maitê Pastorini Camargo (UNILA)

Juliana Franzi (UNILA)

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de uma Iniciação Científica, realizada na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA – e financiada pela Fundação Araucária¹. No presente capítulo de livro partimos da seguinte pergunta: como o Ensino Fundamental I de Foz está traduzindo o tema gênero nos PPPs escolares sob a luz da Base Nacional Comum Curricular? Para responder a esta questão buscamos dialogar com a bibliografia vigente, sobretudo aquelas que se posicionam como críticas, para traçar um panorama do recorte de gênero na BNCC, posteriormente analisamos como o capítulo que trata sobre diversidade sexual está representado nos PPPs e por fim propomos pensar possíveis causas e soluções da questão.

Conforme nos debruçamos sobre os Projeto Político-Pedagógicos - PPPs das escolas municipais de Foz do Iguaçu, uma questão chamou a atenção: em todos os documentos, dois capítulos específicos, os de Diversidade Sexual e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, se encontravam repetidos em todo os dozes PPPs. Tal questão nos levou a analisar com especial

¹ Agradecemos à Fundação Araucária, que financiou, em forma de bolsa para a primeira autora deste capítulo, o desenvolvimento da presente pesquisa. A bolsa foi concedida a partir da participação no Edital UNILA - 09/2022/PRPPG - Processo Seletivo PIBIC, PIBIT, PIVICTI 2022/2023.

destaque a temática de gênero nos documentos que compuseram nossa amostra.

Selecionamos doze Projetos Político-Pedagógicos de Escolas Municipais do Município de Foz do Iguaçu (PR), utilizando como critério o desempenho destas escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021, a fim de analisar seus capítulos de Diversidade Sexual e a Caracterização da Comunidade Escolar.

Cumprir destacar que nos encontramos em um momento político de grandes debates levantados pelos movimentos sociais, assim como de disputas de narrativas na educação brasileira, onde novas perspectivas constantemente surgem na literatura e substituem e/ou complementam as anteriores. Cada vez mais a compreensão do gênero como categoria fundamental para a produção e expressão da identidade está se tornando um consenso nos estudos feministas.

Como Letícia Nascimento (2021), uma das porta-vozes do transfeminismo no Brasil, afirma: o conceito de gênero se constitui em uma ferramenta para entender como a construção da identidade perpassa por um processo histórico e cultural e produz mudanças tanto no âmbito social quanto como ferramenta teórico-política. Também consideramos as colocações de Sueli Carneiro (2003), importante nome do feminismo negro, que considera o gênero como uma categoria social e histórica que define as relações de poder entre homens e mulheres, mas que também é atravessada por outras variáveis, como raça e classe. Considerando essas colocações, a aprendizagem sobre sexualidade e gênero na trajetória escolar desde cedo se torna essencial.

Por ser construído através da história e da sociedade, é possível existirem várias interpretações do conceito a depender da localidade e da época a que se refere, de tal forma que a discussão sobre gênero e sexualidade se constituem como elemento fundamental para a compreensão e valorização da diversidade humana. Mas para além disso, a escolha por esse caminho se deu, pois, a primeira autora deste capítulo se conecta ao tema: sendo

uma travesti que não pôde experimentar uma educação voltada à desmistificação de preconceitos e encarou, assim como muitas outras pessoas, uma infância imersa em dúvidas e estigma sobre o próprio corpo e que considera que a escola, na condição de espaço de conhecimento, poderia ter ajudado a problematizar e ter oportunizado o rompimento com esta lógica.

Ademais, as reflexões deste capítulo mostram-se relevantes pois revelam que análises sobre a educação municipal em Foz do Iguaçu na perspectiva dos estudos de gênero e sexualidade ainda são escassas.

Desse modo, nos assentamos na hipótese de que as características vistas na BNCC, como o esvaziamento de conteúdos ditos “polêmicos” durante sua construção, especialmente de gênero e sexualidade, assim como a ausência de problematizações sobre esses assuntos foram refletidas nas páginas dos Projetos Político-Pedagógicos do Ensino Fundamental I de Foz, causando grandes lacunas na educação ofertada pelo município.

Como considerações finais podemos inferir que os Projetos Político-Pedagógicos do Ensino Fundamental, dos anos iniciais de Foz do Iguaçu se constituem em documentos que refletem as ausências da BNCC no tocante aos debates de gênero e sexualidade, muito por influência do contexto histórico-político conservador no Brasil que marcou a conjuntura de homologação da base.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA BASE

Considerada como sucessora dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Silva; Brancaleoni; Oliveira, 2019), a BNCC teve em sua trajetória diversas modificações desde a primeira versão lançada em 2015, até sua homologação final em 2017 e 2018, respectivamente das etapas de Ensino Fundamental e Infantil e finalmente do Ensino Médio.

Essa trajetória foi permeada por intensas movimentações de resistência por parte da comunidade escolar e de especialistas em educação. Eles argumentavam sobre o esvaziamento do caráter

crítico da educação visto na última versão da BNCC, e principalmente, sobre as intenções por trás deste projeto, que de forma oculta, pretendia atender os interesses do grande empresariado brasileiro e internacional, que visava lucrar com a educação pública.

É importante destacar, que **tanto o termo “orientação sexual” quanto às discussões sobre a categoria gênero foram suprimidas na versão final do documento** em relação à sua segunda versão, lançada em maio de 2016 ainda no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). Já a terceira e última versão, com as supressões, foi lançada durante o governo Temer (2016-2018), sob o comando do Ministro da Educação Mendonça Filho.

Neste momento, o Brasil se encontrava em um contexto político de ascensão do neoliberalismo e neoconservadorismo causados pelo impeachment da ex-presidenta (Lima; Maciel, 2018), onde estes setores sociais, agora com influência no governo, aproveitaram o momento para legislar a favor de si mesmos. Nesse sentido, é preciso destacar o apontamento de Alves e Oliveira (2022), “é importante levar em consideração como as concepções de diferentes governos influenciam na construção dos textos oficiais, bem como os interesses e as agendas dos diversos atores envolvidos nessa construção” (Alves; Oliveira, 2022, p. 3). Mudança de paradigmas ideológicos advindas de troca de governo, de modo geral, podem impactar profundamente o modo como políticas públicas são geridas, principalmente considerando a grande polarização ideológica que se construiu no Brasil durante e após o impeachment da ex-presidenta.

Na última versão da BNCC são utilizadas genericamente as expressões “preconceitos de qualquer natureza” e “desigualdades” em substituição ao termo gênero. Essa ausência demonstra uma desvalorização de diversas bandeiras sociais diferentes e universaliza o conceito de discriminação, apagando algumas lutas, como a das feministas. Ademais, a supressão destes termos na BNCC abre brechas para que o assunto não seja discutido no documento e, portanto, nas escolas também.

A mesma situação é vista no âmbito de dois outros termos, é possível notar que a diversidade e a diferença são reforçadas várias vezes ao longo da BNCC, entretanto em momento algum ela se dedica a esclarecer uma definição para os dois, que como Azevedo (2019) disserta, embora as palavras estejam no mesmo escopo de discussão, não significam a mesma coisa:

No documento, diversidade e diferença são discussões trazidas no mesmo bojo, como se fossem equivalentes. [...] além de trazer duas concepções distintas no documento, não são explicitadas quais são estas diversidades, diferenças e desigualdades. Como falar de diferenças se não sabemos que diferenças são essas? Não é possível dissociar diferença dos marcadores sociais de gênero e raça, assim como qualquer outro marcador social, como orientação sexual, religião, idade [...] (Azevedo, 2019, p. 18-19).

Quando mencionamos os avanços e retrocessos das políticas públicas para a diversidade sexual, cabe destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, quando promulgados em 1998, trouxeram como novidade: o Tema Transversal da Orientação Sexual, uma das mais importantes políticas educacionais no Brasil para se abordar a sexualidade em sala de aula. Mas apesar desse avanço, Abreu e Santos (2015), com base nos estudos de Jane Felipe (2007) apontam para uma realidade na qual, apesar de podermos encontrar algumas escolas que tratam da discussão sobre sexualidade, muitas delas acabam se limitando ao espectro biológico, voltado a prevenção de ISTs e da gravidez na adolescência. Com efeito, embora os PCNs tenham significado um passo importante para a incorporação da temática do gênero na escola, eles ainda estavam aquém das demandas anunciadas pelas estudiosas da temática.

Porém, o que nos interessa ressaltar é que fica evidente um retrocesso na Base em relação aos PCNs, sobretudo, no que diz respeito ao tema em questão. Ao contrário destes que dedicam um espaço específico para discutir a temática da sexualidade, a Base aborda esse debate de forma restrita, apenas na seção de Ciências

da Natureza, mais especificamente no componente curricular de Ciências, negligenciando sua inclusão em outras áreas do conhecimento e portanto, ignorando seu caráter interdisciplinar, no qual poderia ser explorado nos campos da sociologia, da arte, da história ou da filosofia.

Neste contexto, Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019), acabam chegando à mesma conclusão que os autores Abreu e Santos (2015), sobre a interpretação desse debate na Base: “a sexualidade adquire conotações de controle de condutas sexuais com vistas a minimizar problemas de saúde pública” (Silva; Brancaleoni; Oliveira, p. 1547, 2019).

A retirada das expressões “gênero” e “orientação sexual” da BNCC gerou polêmica e críticas de vários setores que defendiam a abordagem desses temas na escola, outrossim, a maneira com que a BNCC aborda as relações étnico-raciais e indígenas não supõe que sejam reconhecidos devidamente os problemas do racismo e do eurocentrismo. Apesar disso, a BNCC mantém referências aos direitos humanos ao longo de todo o documento, à valorização do outro, principalmente à diversidade e à diferença, tanto nas competências gerais quanto nos conteúdos específicos de cada área e componente curricular. Como visto, por exemplo na sessão de competências gerais:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da

diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018).

No entanto, ela em momento algum se dedica a esclarecer uma definição para os dois termos, que assim como Azevedo (2019) disserta, embora as palavras estejam no mesmo bojo de discussão, não significam a mesma coisa, além de não levarem em conta os marcadores sociais que produzem as diferenças e desigualdades. Os marcadores sociais são conceitos construídos social e historicamente que definem a identidade e a posição dos indivíduos e dos grupos na sociedade, como gênero, raça, orientação sexual, religião e classe (Azevedo, 2019).

Nesse sentido, pode-se notar um apagamento generalizado do debate sobre gênero e sexualidade do documento, e quando aparece, é dentro no escopo da ótica biológica. Essas abordagens “fecham portas” para a leitura de gênero e sexualidade como um constructo social, nascido a partir das experiências corporais e interações na sociedade ao longo da história, impedindo que suas diversas camadas sejam debatidas para além da biologia, através da interdisciplinaridade dos demais campos científicos como Sociologia, História, Geografia, Matemática, etc.

DIVERSIDADE SEXUAL NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Os Projetos Políticos-Pedagógicos são documentos que devem ser elaborados pela comunidade de cada escola, tratando-se, portanto, de um espaço privilegiado para revelar a singularidade, diversidade e pluralidade que constitui o espaço escolar descrito em cada PPP. Ou seja, se por um lado, a Base Nacional Comum Curricular normatiza os conteúdos mínimos a serem ensinados em todo o território brasileiro, por outro, os PPPs devem trazer um contexto situado e comprometido com o lócus em que se situa cada escola.

Conforme já anunciamos anteriormente, nossa pesquisa dedicou-se a investigar doze PPPs de escolas municipais de Foz do Iguaçu, sendo nossa amostra composta por seis escolas de maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e seis escolas de menor Ideb.

Nossa investigação apontou que a ausência generalizada do debate sobre gênero e sexualidade na Base se reflete nos Projetos Políticos-Pedagógicos que analisamos. Assim como a BNCC não abarca esses termos, os PPPs tampouco o fazem, exceto em forma de título do item “Diversidade Sexual”, mas, que carece de um conteúdo que efetivamente revele comprometimento com o desenvolvimento da temática na escola. Ademais, de todos os documentos analisados das doze escolas municipais de Foz do Iguaçu nos capítulos de Diversidade Sexual, nenhum se difere em conteúdo do outro. Todos os PPPs possuem o mesmo texto, curto e superficial sobre o assunto.

A Constituição Federal, em seu Art. 3º define, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção ‘do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação’. Já o Art. 5º traz a conhecida afirmação de que ‘todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza’ e afirma expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional (Projeto Político-Pedagógico - Escolas Municipais de Foz do Iguaçu).

A primeira metade do capítulo é feliz em reconhecer os princípios básicos de igualdade e respeito aos direitos humanos da Constituição de 1988. Entretanto, a problemática está em ser um capítulo dedicado a Diversidade Sexual, mas que em todos os PPPs, ele se encontra carente de um conteúdo que possa esmiuçar as bases para a abordagem desse marcador social no currículo escolar, colocando-o em prática, ou seja, com uma metodologia. Por sua vez, a segunda parte do capítulo apresenta outra problemática:

A Resolução CNE/CEB no 07, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, fundamentada no Parecer CNE/CEB no 11, de 7 de setembro de 2010, indica a exigência, em seu artigo 16, de que no Ensino Fundamental sejam tratados dos temas saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, educação para o consumo, educação fiscal, bem como trabalho ciência e tecnologia. No texto da Resolução no 02/17 CNE/CP, o artigo 22 destaca que: ‘O CNE elaborará normas específicas sobre computação, orientação sexual e identidade de gênero’ (Projeto Político-Pedagógico - Escolas Municipais de Foz do Iguaçu).

O trecho menciona a Resolução 02/17 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que em seu artigo 22, define que o Conselho Nacional de Educação deverá elaborar as normativas específicas sobre "computação, **orientação sexual e identidade de gênero**".

Sobre tal questão, cabe assinalar a postura do então Ministro da Educação na cerimônia de homologação da base, como observa Fernanda Pereira de Moura:

O ministro da Educação, Mendonça Filho, afirmou durante a cerimônia de homologação que ‘A base é plural, respeita as diferenças, respeita os direitos humanos, não há nenhuma prisão à ideologia de gênero ou coisa parecida’. Segundo ele ‘Não ficamos presos ao debate estéril que muitas vezes é tomado por ideologias radicais’. Ao que tudo indica, para o ministro radicais são os que defendem os direitos humanos e não os grupos religiosos que tentam retirar direitos de significativa parcela da população brasileira (Moura, 2018, p. 61).

Deste modo, como é possível observar, a base não se comprometeu com o tema. Isto indica as dificuldades de um trabalho pedagógico nessa direção, pois não há normativas explícitas, além disso, há elementos como a polêmica em torno do que, equivocadamente, uma parcela da sociedade julgou como “ideologia de gênero”, e um contexto notadamente conservador que prevalece em alguns espaços.

Estes aspectos apontam para uma lacuna crítica: apesar da existência dessas diretrizes, não houve por parte do Conselho Nacional de Educação a elaboração de normativas específicas para orientar os(as) professores(as) na abordagem dessas temáticas. Essa omissão do CNE é particularmente relevante, uma vez que a BNCC, em alguns momentos, transfere a responsabilidade de tratar desses temas para as instituições de ensino, enquanto em outros momentos, sugere que a responsabilidade recai sobre a própria BNCC, como aponta Silva (2018). O que acaba gerando confusões sobre de que lado está a responsabilidade de tratar sobre estes temas, como pode ser visto neste trecho da BNCC:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. [...] Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (Brasil, 2017, p. 19-20).

No entanto, desde a publicação desta resolução, até os dias de hoje, não houve por parte do CNE nenhuma normativa publicada que orientasse os(as) docentes na abordagem dessa temática na escola. Complementarmente, um fator que dificulta a abordagem desses tópicos é que não existe uma legislação específica que obrigue as escolas a incluírem as temáticas de gênero e sexualidade. Ademais, a legislação municipal também é ambígua sobre quais preconceitos a educação busca lutar contra. Na lei que estabelece o Plano Municipal de Educação de Foz, de 2015, encontramos o seguinte trecho: “Art. 2º São diretrizes do Plano Municipal de Educação do Município de Foz do Iguaçu [...] a superação das

desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de *todas as formas de discriminação*².

Outrossim, não há nenhuma menção à diversidade sexual, orientação sexual, gênero ou identidade de gênero em outros âmbitos dos PPPs, fora deste capítulo.

A ausência destes conteúdos acaba sendo um fator crucial para a manutenção de paradigmas preconceituosos na população iguaçuense, no sentido de que não há, portanto, garantia que estes assuntos serão debatidos em sala. Para fins de comparação, no capítulo que trata sobre História Afro-brasileira e Indígena nos PPPs, a situação se transforma um pouco. O capítulo não só reconhece em seu conteúdo as legislações do ensino de história africana e indígena na educação, como também dá os parâmetros que deverão ser usados em sala de aula para colocar em prática o conteúdo, sugerindo atividades e abordagens para garantir que o conteúdo relacionado à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena seja transmitido de forma atraente e significativa para os(as) estudantes. Algumas das sugestões incluem a realização de atividades culturais, como exposições, teatro e dança, que permitem que os(as) discentes tenham um contato mais próximo com as culturas africanas e indígenas:

São sugestões a serem desenvolvidas nas escolas para trabalhar as diretrizes da Lei 10639: a realização de atividades que propiciem o contato com a cultura africana e Afrodescendentes, culminando em exposições, teatro e dança nas quais sejam apresentados penteados, adereços, vestimentas, utensílios, objetos e rituais resultantes desse processo; valorizar a diversidade étnica brasileira, a partir de discussões e atividades que tenham como foco a criança e o jovem negro, a sua família tem diferentes contextos sociais e profissionais; elaboração de pesquisas e debates sobre o espaço dos

² Destaque nosso. A homogeneização da luta contra as discriminações, como mostrado no trecho e exaustivamente explorado por autoras feministas, como Letícia Nascimento (2021) desconsidera a luta de diversas bandeiras diferentes e universaliza o conceito de discriminação. Apagando algumas lutas, como a das feministas.

Afrodescendentes e de sua cultura nos meios de comunicação de massa (em especial na TV). A escola também pode trabalhar músicas, danças, poesias, contos de origem africana que de alguma forma contribuíram para a cultura brasileira (Projeto Político-Pedagógico - Escolas Municipais de Foz do Iguaçu).

Além disso, nos capítulos, as escolas reconhecem a importância de se tratar destes temas em sala de aula, sobretudo, no papel da escola como espaço facilitador desse diálogo, algo que carece nos capítulos de Diversidade Sexual.

Isso se torna um problema maior considerando a parcela de famílias que compõem as comunidades escolares das seis escolas com as menores notas no IDEB 2021, que estão, em média, com uma faixa salarial inferior à do outro grupo de escolas. Estas comunidades se caracterizam também por possuir uma parcela considerável de familiares que não tiveram acesso ao Ensino Superior e por ter mais crianças que moram somente com a mãe, em comparação ao grupo dos seis maiores IDEBs. Além disso, o acesso ao lazer é mais reduzido em comparação com o outro grupo. Desse modo, os dados explicitam uma relação direta da condição socioeconômica das famílias com o desempenho dos alunos no IDEB municipal. Nesta direção, Luiz Carlos de Freitas atenta que há décadas, as pesquisas nas ciências sociais indicam que “a renda familiar é o preditor mais confiável dos resultados de um teste” (Freitas, 2012)³.

Cabe destacar o seguinte trecho que descreve a comunidade escolar da instituição, presente no PPP de uma das escolas analisadas. Todavia, é importante também destacar que os mesmos elementos se encontram principalmente nos documentos normativos de outras escolas em bairros periféricos:

- Há muitas crianças em situação de rua, que vêm na escola uma referência de suprimento alimentar;

³ Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2012/12/28/a-lei-de-responsabilidade-educacional-americana/>

- Famílias desestruturadas e sem domínio, que pela necessidade de trabalho permitem que menores fiquem sozinhos em casa;
- Os responsáveis não apresentam noção de suas responsabilidades e há uma inversão/troca dos papéis na relação familiar (Projeto Político-Pedagógico - Escola X, p. 19)⁴.

Segundo o Banco de Alimentos de Foz do Iguaçu, após a pandemia, registraram-se cerca de dez mil famílias em situação de extrema pobreza no município. Esse cenário as coloca em uma posição de ter que escolher entre honrar o compromisso com a educação dos filhos ou suprir as necessidades básicas da família, como a alimentação. Além disso, é possível notar que o documento reconhece as mazelas sociais e econômicas que afligem as famílias, e reconhece também que isso afeta profundamente a educação. Entretanto, ao mesmo tempo atribui a origem destes problemas sociais à falta de crença religiosa das famílias.

Existe uma ausência de crença religiosa que faz com que as crianças não tenham fé, não manifestem sentir respeito e amor ao próximo, ou mesmo amor próprio, o que torna a questão de instinto primitivo de sobrevivência, pouco respeito ao próximo e aos familiares – não demonstra perspectiva ou ambição de um viver melhor, vontade ou noção do que significa de ter qualidade de vida (Projeto Político-Pedagógico - Escola X, p. 19)⁵.

Percebe-se assim, uma tendência danosa nessas instituições que apontam sobretudo para um fundamentalismo religioso, o qual dificulta a identificação das raízes dos problemas sociais que afetam as famílias, e possivelmente se mostra como uma barreira para a entrada de temas como gênero e sexualidade dentro da escola. Entretanto, a realidade dos dados demonstra que a população mais afetada com o preconceito, independentemente do

⁴ A escola foi denominada, utilizando-se letras - no caso a letra X- com vistas a assegurar o anonimato da instituição.

⁵ A escola foi denominada, utilizando-se letras - no caso a letra X - com vistas a assegurar o anonimato da instituição.

tipo, é a população mais pobre, e nesses espaços urge falar sobre essas temáticas, porém enfrenta-se uma barreira moral e a religião das pessoas que compõem a comunidade escolar.

Portanto, é possível afirmar que para a garantia da construção de uma educação inclusiva para com os temas da diversidade, é importante que estes estejam resguardados por uma legislação. A importância de uma legislação pode ser observada levando-se em consideração elementos como raça e etnia, que está assegurada por meio da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que 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". Reiteramos, no entanto, que mesmo com o aparato legal, na opinião dos estudiosos que se dedicam a trabalhar o tema das relações étnico-raciais, a BNCC não contemplou de modo adequado a temática, ficando aquém em relação ao modo como acadêmicos e movimentos sociais já haviam sinalizado que o tema deveria ser incorporado na base. Conforme Silva e Silva (2021, p. 553)

[...] a Educação para Relações Étnico-Raciais proposta pela BNCC, não está articulada à oferta de uma educação antirracista, apenas reforça os conteúdos sobre a África e os afro-brasileiros, discussões que já fazem parte dos currículos da Educação Básica. Nesta perspectiva, o documento invisibiliza a discussão sobre as Relações Étnico-Raciais e volta-se para oferta de uma educação para o mercado de trabalho flexível.

Se este tratamento é inadequado para temas já respaldados por lei, no caso do gênero ele acabou sendo praticamente nulo. Desta feita, sinalizamos a necessidade de assegurar aparatos legais que oportunizem efetivamente uma educação inclusiva ao contemplar o tema das relações sociais de gênero e, deste modo, oportunizar um trabalho pedagógico contrário a paradigmas preconceituosos, misóginos e homofóbicos, que afetam, toda a sociedade e os

sujeitos que compõem nossa amostra, especialmente, as camadas mais pobres da sociedade iguaçuense.

COMO CHEGOU-SE A ESSE PONTO?

Para traçar uma possível causa das influências nas políticas educacionais atuais, temos que voltar um pouco no tempo.

Desde meados das décadas de 1980 e 1990, com o início da onda neoliberal na América Latina, a educação brasileira passou a funcionar a partir dos novos interesses do capital. Que, segundo as contribuições de Silva (2021, p. 4) “são resultados das transformações que vêm ocorrendo no mundo [...] desde [...] 1960, em que o capitalismo se viu forçado a mudar seu método universal de incremento do fordismo/taylorismo para os métodos de produção flexíveis”. O sistema público de educação precisou ser modificado para atender aos requisitos do capital, o que acabou promovendo mudanças estruturais na educação, a fim de funcionar a partir de políticas marcadas por um neotecnicismo pedagógico (Freitas, 1995; Saviani, 2008; Silva, 2021).

Silva (2021), em diálogo com Dermeval Saviani define o neotecnicismo como uma forma de reorganização da escola, onde ela passa a seguir os princípios da neutralidade científica, e é orientada pela racionalidade, eficiência e pela produtividade. Assim a escola se constituiria como uma instituição objetiva e pragmática, voltada para a razão.

Dado que o país estava com um grande déficit econômico em meados de 1980 e 1990, as soluções buscadas para a superação dessa crise foram junto às políticas de economia liberal. As reformas econômicas tinham como intuito conduzir a administração pública para diretrizes mais eficientes, privatizando empresas públicas, terceirizando os serviços do Estado e sobretudo reduzindo gastos tidos como desnecessários. Assim, a economia, e portanto, a educação também, passariam a vigorar sob a lógica do *ethos* de um modelo empresarial, voltado à eficiência e aos resultados.

Essas políticas neoliberais, que moldaram a estrutura econômica e a abordagem educacional no passado, continuaram a ecoar na contemporaneidade. Isso decorre do fato de que as reformas, capitaneadas com a influência dos grandes empresários brasileiros e apoiadas pelos setores conservadores da sociedade, sobretudo aquelas voltadas para a rede pública de educação, foram interessantes para o governo à medida que barateiam os custos da educação e terceirizam a responsabilidade do Estado para as empresas privadas (Azevedo, 2019; Freitas, 2014). A partir dessa realidade, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio se encontram ocupando uma posição de herdeira dessas políticas neoliberais, focadas na eficiência e baixo custo.

Freitas (2014) e Ball (2014) alertam sobre as consequências da influência neoliberalismo e do lobby empresarial nas reformas do sistema de ensino e o mal uso da tecnologia para superação de obstáculos. Apesar das soluções tecnológicas serem aliadas em muitas ocasiões das nossas vidas, o que tem sido visto é o seu uso como uma alternativa barata para problemas que são sistêmicos. Assim como as ferramentas tecnológicas adotadas pelo governo do Ratinho Junior e a Secretaria de Educação do Paraná: os “Educatrons”, o Registro de Classe on-line (RCO), o Google Classroom, e demais plataformas e tecnologias, sobretudo na pandemia, onde encontraram uma oportunidade para se fixar na rede pública de ensino, que também foi uma grande oportunidade de aproximar as *Edu Business*⁶ ao Estado, ofertando essas tecnologias e tirando lascas do orçamento educacional.

Entretanto, percebe-se que essas ferramentas digitais muitas vezes pretendem cumprir o papel de substituir as funções dos(as) docentes, delegando-lhes agora novas responsabilidades, que além da sobrecarga laboral, atribui os(as) educadores(as) um segundo

⁶ Empresas privadas do ramo Educacional. Como a Unicesumar, que em 2022 fechou uma “parceria” com o governo do Paraná para oferecer serviços ao sistema de ensino. Essa atitude foi duramente criticada por diversos setores sociais. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/parana-adota-parceria-para-disciplinas-do-novo-ensino-medio-sindicato-critica/>

plano no processo de aprendizagem. Assim, reformula-se o discurso do fracasso escolar, agora centrado na figura do professor.

Esses movimentos se sustentam no argumento da culpabilização docente pelo fracasso da escola, como se fossem os únicos responsáveis pelos resultados da aprendizagem, legitimando assim, o surgimento de novas propostas educacionais que visam aumentar o controle técnico sobre a pedagogia, como a BNCC. O neotecnicismo emerge então como resposta desses agentes para “consertar” a educação, e são apoiadas sobretudo pelos organismos internacionais, como a Unesco e o Banco Central.

Paralelamente, o lobby da educação privada age como porta-voz destes organismos em território nacional. Através do grupo “Movimento pela Base Comum”, estes agentes há dez anos protagonizam os debates pela construção de uma base nacional comum. Fazem parte deste grupo instituições como: Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho⁷. Segundo Azevedo (2019, p. 11):

É nítido como os reformadores empresariais estão cada vez mais mercantilizando a educação brasileira. As empresas encontraram na educação uma possibilidade de crescimento e de expansão de capital, levando o neoliberalismo para a educação pública e privada num país marcado pela desigualdade social.

Portanto, para finalmente responder como chegou-se ao ponto do esvaziamento da discussão sobre gênero e sexualidade nos PPPs de Foz do Iguaçu, é possível afirmar que a educação brasileira passou por um extenso processo de apropriação e reformulação da sua estrutura para atender às novas demandas do Capital, que passariam a delimitar os paradigmas de uma educação voltada para a eficiência e neutralidade científica, sendo orientada pela racionalidade e produtividade, o que, no contexto histórico de ascensão do conservadorismo no Brasil nos últimos anos, culminou

⁷ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 26 de out. 2023

no escamoteamento, e por vezes, o esvaziamento completo de discursos centrais dos movimentos sociais no currículo escolar, como os debates sobre raça e racismo, povos indígenas e sobre gênero e sexualidade na BNCC. Desse modo, essa realidade, aliada com a falta de legislação apropriada, fez com que as escolas não incluam o debate sobre gênero e sexualidade nos Projetos Político-Pedagógicos do Ensino Fundamental I de Foz do Iguaçu.

Sendo assim, a partir dos resultados obtidos com a pesquisa, é relevante pensar formas que garantam que esse debate se mantenha dentro das salas de aula, como políticas públicas, legislações ou cursos de formação de docentes, tal qual, por exemplo, o curso de formação que a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo lançou entre 1989 e 1992, que era inicialmente voltado aos professores, porém mais tarde dedicado também aos jovens e crianças (Brasil, 2007). O curso, ao contrário de ter pressupostos de educação sexual disciplinadora, incentivava o público a desenvolver atitudes críticas e transformadoras em relação ao gênero e à sexualidade⁸.

Também é necessário que essas temáticas sejam incluídas nos documentos normativos educacionais e extensamente debatidas por especialistas para que sua inserção seja fundamentada não só na área biológica, como também nos campos científicos da História, Sociologia, Filosofia, Educação e demais áreas.

Portanto, não se trata de “inventar a roda” novamente, mas sim identificar, estudar, compreender e oportunizar práticas pedagógicas já sinalizadas como importantes pelas estudiosas da temática e inclusive já materializadas de forma adequada em alguns contextos. Mas fundamentalmente é necessário contarmos com um documento nacional que oriente e/ou normatize os conteúdos mínimos no Brasil que se comprometa com a temática

⁸ Os cursos envolveram cerca de 15 mil jovens e adolescentes de 313 escolas. Seu êxito fez com que surgisse, entre 2003 e 2004, um novo projeto: o Educando para a Diversidade, que envolveu mais de mil escolas, oito mil educadores e cerca de 100 mil estudantes da capital paulista. Ademais, a experiência estimulou iniciativas semelhantes em outras instituições e outras capitais (Brasil, 2007).

de gênero e, de igual maneira, é preciso que os PPPs sejam atualizados, pois nenhum deles elucida como será sistematizada a aplicação destes conteúdos. A ausência de diretrizes claras nos PPPs quanto a esses temas compromete a capacidade das instituições educacionais em proporcionar um ambiente inclusivo e seguro para todos os(as) estudantes, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Espera-se, portanto, que as instituições de educação no Brasil consigam perceber a relevância de se abordar essas temáticas nos PPPs escolares.

Desse modo, reiteramos e finalizamos: é necessário que esses PPPs sejam revistos e atualizados de modo a refletir um compromisso efetivo com a promoção da diversidade sexual e de gênero e com a construção de uma educação que respeite e valorize a identidade de cada indivíduo, contribuindo assim para uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. L. P. de; Santos, R. A. P. dos. Gênero e sexualidade nos PCNs: uma análise dos objetivos gerais, **Caderno Espaço Feminino** - Uberlândia-MG - v. 28, n. 1 – Jan./Jun.2015.

ALVES, M. M. F.; OLIVEIRA, B. R. de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, [S.L.], Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), v. 25, p. 1-21, 11 dez. 2022.

AZEVEDO, L. C. L. de; Giordani, A. C. C. A invisibilização dos marcadores sociais gênero e raça na geografia da Base Nacional Comum Curricular. **Geographia Meridionalis**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 3-31, 2019.

BALL, S. Educação Global S.A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. 600 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos SECAD. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos.** Secretaria de Educação Continuada, Brasília, 2007

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 17, n. 49, p. 117-133, dez. 2003. FAP. UNIFESP (SciELO).

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995. [Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico].

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GRUPO DE TRABALHO E PESQUISA EM ORIENTAÇÃO SEXUAL (GTPOS). **Sexo se aprende na escola.** São Paulo: Olho d'Água, 2000.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 1-25, 8 out. 2018. Fap - UNIFESP (SciELO).

MOURA, F. P. Conservadorismo cristão e perseguição aos estudos de gênero: a quarta versão da BNCC. **Revista Communitas**, v. 2, p. 47-63, 2018.

NASCIMENTO, L. C. P. do. **Transfeminismo.** São Paulo: Jandaíra, 2021.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, E. M. **Base Nacional Comum Curricular e Neotecnicismo Pedagógico.** Goiânia: Universidade Estadual de Goiás – UEG, 2021, p. 1-10.

SILVA, J. C. da. **As construções da BNCC e a questão dos estudos das relações étnico-raciais.** 2018. 40 f. TCC (Graduação - Curso de Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, L. da; SILVA, C. da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 553–570, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. Acesso em: 4 dez. 2023.

IMPACTOS DA BNCC NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU

Júlia Flores (UNILA)
Juliana Franzl (UNILA)
Ana Paula Araújo Fonseca (UNILA)

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como base o trabalho de Iniciação Científica financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), realizado na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA¹. O objetivo foi analisar qual o impacto da política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na concepção de educação inclusiva por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas de Ensino Fundamental, no município de Foz do Iguaçu. A partir dos estudos sobre o efeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na educação inclusiva, os PPPs foram investigados buscando a identificação de distanciamentos e aproximações com a normativa curricular educacional brasileira.

BNCC

Para iniciarmos a discussão, é preciso esclarecer os principais conceitos da pesquisa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que reúne os principais conteúdos, habilidades e

¹ Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – que financiou em forma de bolsa para a primeira autora deste capítulo, o desenvolvimento da presente pesquisa. A bolsa foi concedida a partir da participação no Edital UNILA - 09/2022/PRPPG - Processo Seletivo PIBIC, PIBIT, PIVICTI 2022/2023.

competências que devem ser almeçadas na Educação Básica. Sua primeira versão foi apresentada em 2015, mas sua aprovação se deu em dezembro de 2017 para a Educação Infantil e Fundamental e, no ano seguinte, para o Ensino Médio. O processo de aprovação da versão final do documento passou por uma consulta pública, encerrada em 2016, cujas sugestões foram compiladas em uma nova versão, sendo que a aprovação da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), deu-se em 2017.

A existência de base comum e nacional surge de uma necessidade por parte do Estado de ditar o que deve ou não ser ensinado no espaço escolar, o compreendendo como um ambiente de disputa ideológica (Freitas, 2014, p. 1092), e a padronização curricular como um instrumento para impedir um avanço progressista dentro das práticas pedagógicas. Seus principais defensores asseguram que a base é um instrumento que garante a ampliação do acesso à educação e um fortalecimento de sua qualidade, e que sua implementação está prevista pelo artigo 210 da Constituição Federal, no qual é previsto a fixação de conteúdos básicos para uma formação comum a todos os estudantes.

Entretanto, sob um olhar crítico, podemos afirmar que a utilização de um único modelo de currículo escolar em um país que comporta uma diversidade sociocultural imensa, como o Brasil, engessa o processo educacional e prejudica as adaptações curriculares que poderiam abranger grupos minoritários, dentre eles o das pessoas com deficiência. A Base, mesmo sendo vista como um instrumento que permitiria a ampliação do acesso à educação, estimula as avaliações de larga escala, que corresponde a outro aparato fundamental para a dominação ideológica dentro das escolas. É a partir dessas avaliações que as elites instrumentalizam as escolas e limitam o conhecimento ao que corresponde às suas necessidades produtivas. Sobre isso, Luiz Carlos de Freitas (2014, p. 1093) afirma:

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central

na indução da padronização como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola.

AValiação DE LARGA ESCALA E BNCC

Entendendo a instrumentalização da BNCC e da prática avaliativa em larga escala pelo Estado, torna-se evidente a contradição presente na prática pedagógica da política educacional estabelecida. Afinal, um instrumento que garante em suas linhas a “formação humana integral” e a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2018, p.7), deveria combater uma prática tão excludente e limitada como as avaliações de larga escala. A equidade prometida no texto original da Base Nacional Comum Curricular leva em consideração grupos minoritários que foram historicamente excluídos da vivência social, entre eles as pessoas com deficiência, cujas especificidades e necessidades são ignoradas na aplicação de avaliações de larga escala. Nesse sentido, a Base serve como um apoio ideológico que visa responsabilizar qualquer fracasso educacional exclusivamente os professores e estudantes, como afirma Orrú (2018, p. 144):

A BNCC é um modelo homogeneizador de ensino, de avaliação, de currículo, de professorado e de escola que dita o ritmo em que cada aluno deve aprender. É um paradigma que fere à diversidade, o respeito às diferenças individuais e os processos de inclusão. Ela restringe a autonomia dos espaços de aprendizagem e atribui exagerado valor à escolarização por meio da supervalorização de determinados conteúdos em detrimento de outros.

A homogeneização reforçada pela Base passa a falsa impressão de que todas as escolas partem de um mesmo “lugar” de aprendizagem, já que as condições para o sucesso escolar estão ditadas pelo

documento. Sendo assim, o Estado se isenta de culpa pelo fracasso escolar, e os professores são vistos como os grandes responsáveis. Deste modo, as avaliações de larga escala, para além de reforçarem as competências propostas pela BNCC, que serão aprofundadas adiante, também servem como um instrumento de poder.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando se fala em Educação Inclusiva, faz-se referência ao processo educacional que seja garantido a todos os estudantes, independentemente de quais as suas características. A Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), assim como a Declaração de Salamanca (1994), são dois documentos de extrema importância para a organização de políticas públicas no mundo todo e também no Brasil. Os dois documentos repercutiram na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), no capítulo que versa sobre Educação Especial, classificando-a como uma modalidade escolar a ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação.

Após a LDBEN (1996), o Brasil vivenciou mais alguns avanços nesse campo, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008). Este documento é alinhado com os debates internacionais, em especial com a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD, aprovada na Organização das Nações Unidas (ONU), em dezembro de 2006, da qual o Brasil passa a ser signatário em março de 2007 e que é ratificada e passa a ter valor Constitucional no ano de 2009. A Convenção Internacional é o documento internacional de maior importância mundial atual, foi assinada por 182 países que se comprometeram a cumpri-la.

O artigo 24 da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência trata do direito à Educação:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (Brasil, 2007, p 28).

d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação (Brasil, 2007, p 29).

e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (Brasil, 2007, p. 29).

Os movimentos de pessoas com deficiência foram responsáveis pelos avanços conquistados até aqui, em relação a efetivação de direitos humanos em várias frentes, uma vez que essa parte da população não estava sendo considerada nos espaços sociais. O direito à educação inclusiva continua sendo alvo de lutas coletivas para sua efetivação, pois ainda que se tenham conquistado avanços no campo legal, nacional e internacionalmente, as práticas cotidianas precisam manter coerência e alinhamento nesta direção, o que acaba sendo alvo de disputas no campo das políticas públicas.

Embora o Brasil possua uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Estado do Paraná, onde está localizado o município de Foz do Iguaçu, possui uma Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (Paraná, 2009), que defende a chamada “inclusão responsável”, indicando que nem todos os estudantes podem ser inseridos nas classes regulares de escolas comuns, pois alguns precisam de mais tempo e atenção especializada em ambiente segregado para se beneficiar do processo educacional. As políticas públicas paranaenses para a educação especial/inclusiva são distantes da PNEEPEI e o Estado é o que mais concentra matrículas em escolas exclusivas em comparação com os demais Estados brasileiros (INEP, 2022).

PPPs

Sendo esclarecidos os conceitos, esta pesquisa buscou entender como as escolas municipais de Foz do Iguaçu compreendem e aplicam a BNCC em suas práticas escolares. Para isso, as perspectivas de inclusão e a interpretação da BNCC foram analisadas dentro dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs), de 14 escolas municipais, escolhidas através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador que ranqueia as escolas a partir da taxa de rendimento escolar e do desempenho nas avaliações aplicadas. Das catorze escolas municipais que compõem a amostra, sete delas são as primeiras e as outras setes as últimas colocadas no ranking das escolas municipais de Foz do Iguaçu, em 2021, obtidas no site do QEduc. A escolha das escolas perpassa o questionamento: os índices diferentes possuem alguma relevância na materialização da Base Nacional Comum Curricular e por consequência na Educação Inclusiva?

O Projeto Político Pedagógico é um documento que apresenta a conceituação dos elementos que a instituição de ensino leva em consideração em suas práticas educacionais, assim como a descrição da comunidade em seu entorno e os objetivos de aprendizagem. Trata-se de um documento que permite evidenciar as singularidades, diversidade, diferença e pluralidade cultural de cada escola, distinguindo-se, por conseguinte, da BNCC que rege a base comum. No PPP é possível assegurar a parte diversificada do currículo escolar, pois se por um lado as legislações - Constituição Federal (1988) e Lei de Diretrizes e Base na Educação Nacional (1996) - vinham mencionando a necessidade de uma base comum, tais documentos também evidenciam que uma parte do currículo deve ser constituído por uma parte diversificada.

A fim de que compreendêssemos a relação entre a tradução da BNCC e seu impacto na prática da educação inclusiva, analisamos precisamente esses elementos dentro dos PPPs.

É importante destacarmos que todas as escolas analisadas se encontram em contextos sociais e culturais diversos, de acordo com

o estado de vulnerabilidade de alguns bairros do município de Foz do Iguaçu e até mesmo a proximidade com as fronteiras com Paraguai e Argentina. Logo, a expectativa era encontrar essa heterogeneidade expressa nos documentos, de modo que cada instituição de ensino possuísse uma interpretação de acordo com sua realidade. Entretanto, independentemente da ambientação das escolas, nossa pesquisa se deparou com documentos extremamente semelhantes entre eles, de modo que fica clara uma padronização dos textos.

No que diz respeito à tradução da BNCC, todas as escolas apresentaram um texto idêntico, expondo as dez competências gerais da Base, sem ao menos destacar as que mais se aproximam do contexto das escolas. As competências são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver

problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018).

As dez competências são genéricas e não contemplam a profundidade necessária para que as práticas pedagógicas sejam efetivas e tenham a ver com a realidade escolar. Além disso, possuem incongruência com o tópico de concepção da educação presente nos PPPs que, apesar de também ser semelhante em todos os documentos, demonstra uma preocupação por parte da instituição com a vivência pré-escolar dos estudantes e o objetivo de formá-los seres que interagem em seu meio. A questão é que não há como formar cidadãos que compreendam e ajam em suas

realidades se a base educacional em vigência não permite a maleabilidade necessária, levando-se em consideração cada contexto e as singularidades de cada sujeito, para tal feito.

Sendo assim, outro tópico observado nos documentos trata da educação inclusiva para pessoas com deficiência. Todos os textos analisados em relação a esse tópico são também idênticos, e consideram o conceito de pessoa com deficiência do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13146/2015), que em seu segundo artigo considera pessoas com deficiência como qualquer pessoa “que tenha impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que impeça a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais.” Ao referenciar a Lei Municipal nº 4.431 do Plano Municipal de Educação, o documento destaca a meta 4 que pretende

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/impulsividade e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados.

O acesso à rede regular e ao atendimento educacional especializado são dois itens defendidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 14).

O atendimento especializado é garantido documentalmente em todas as escolas analisadas, e aparece como Sala de Recursos Multifuncionais e Classe Especial. A sala de recursos objetiva atender estudantes com necessidades educacionais especiais, tais como problemas de aprendizagem, deficiência mental ou atraso grave na educação, com atendimento no contraturno ao período regular de aulas e acesso à profissionais e materiais especializados.

A classe especial por sua vez conta com um currículo descrito como “diferenciado” e objetiva fazer com que os estudantes alcancem o “nível” de aprendizagem suficiente para serem incluídos na classe regular de ensino e é um modelo substitutivo à classe comum, mas dentro da escola regular.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, desde 2008, apresenta orientações para que a escola não se organize mais em classes especiais, mas sim promova o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da oferta de atividades, no contraturno, voltadas para estudantes que compõem o grupo da educação especial. Em setembro de 2020 uma ação do governo de Jair Bolsonaro, por meio do decreto 10.502, instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida”, que voltou a apontar para a possibilidade de “classes especializadas” dentro da escola regular. No entanto, cumpre atentar que no mesmo ano o decreto foi considerado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e revogado no primeiro dia do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023.

Entendemos que as classes especiais existentes em Foz do Iguaçu e mencionadas nos PPPs que compuseram nossa amostra não abrangem na prática a verdadeira inclusão que consiste na incorporação das pessoas com deficiência dentro do sistema regular de ensino e ofertadas conforme prevê a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Para ser inclusiva, a escola precisa passar por uma adaptação para oportunizar a convivência nas salas de aula comum envolvendo todas as pessoas (Fonseca, 2022, p. 37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as análises realizadas, nota-se que o impacto da BNCC na conceitualização e interpretação da Educação Inclusiva nos Projetos Políticos Pedagógicos passou por um intenso processo de padronização. A tarefa de tornar a educação mais inclusiva para

pessoas com deficiência sofre consequências diretas da BNCC, que impossibilita adaptações necessárias para práticas educacionais mais abrangentes. É possível afirmar que o documento não possui um comprometimento em interpretar a inclusão como uma prática educativa real, tendo em vista a falta de diálogo com especialistas e ativistas no assunto desde sua primeira elaboração.

Em reportagem publicada em 20/09/2022, pelo G1, foi exposto a inconstitucionalidade do Decreto n. 10.502 de 2020, suspenso pelo STF, que foi utilizado para rejeitar a matrícula de pessoas com deficiência na rede básica de educação². Os cortes de financiamento e as políticas de propaganda de escolas especiais privadas em 2021, durante o governo Bolsonaro, demonstram o objetivo de tais medidas: a segregação de pessoas com deficiência, as impedindo de frequentarem a rede regular de ensino. Essas medidas não são combatidas pela BNCC e ainda são reforçadas pelas práticas de segregação descritas nos PPPs analisados, que utilizam currículos diferentes para pessoas com deficiência por meio da organização em classes especiais, medida por si só excludente.

A cidade de Foz do Iguaçu já vem implementando políticas de estímulo à competitividade entre as escolas desde o ano de 2012 (Pasini, 2013), quando cria lei municipal para premiar escolas que alcancem metas do IDEB com o pagamento de décimo quarto salário. A busca por notas altas no IDEB já era uma realidade antes da aprovação da BNCC. Conforme apontado por Freitas (2014), a padronização trazida pela BNCC já carrega uma tendência de busca por resultados em avaliações de larga escala como principais objetivos das escolas. De igual maneira, a segregação de estudantes com deficiência é referendada por políticas públicas estaduais, mesmo após a aprovação da PNEPEL.

A pesquisa de catorze projetos políticos pedagógicos, de escolas com maiores e menores IDEBs, auxilia na demonstração da

² Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/09/20/decreto-considerado-inconstitucional-e-usado-para-dificultar-acesso-de-criancas-com-deficiencia-ao-ensino-regular.ghtml>. Acesso em: 10 de out. 2023.

padronização pedagógica e ausência de debates específicos sobre educação inclusiva. Pode-se dizer que a BNCC fortalece uma direção já adotada nas gestões municipais e estaduais de segregação de estudantes com deficiência, bem como revela a constante busca por índices educacionais de avaliação em larga escala, não importando tratar de especificidades, uma vez que a cobrança nas avaliações é pela parte padronizada.

Os fatores apresentados acima evidenciam a necessidade de expansão da discussão no que tange às práticas de educação inclusiva e a ineficácia da BNCC, tendo em vista o descaso sistêmico em relação a este tema por parte de autoridades políticas e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015; 7 jul.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos**

das Pessoas com Deficiência: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, setembro de 2007, 48p.

FONSECA, A. P. A. Educação Inclusiva ou Educação Excludente: uma análise do contexto educacional contemporâneo. *In*: FRANZI, J.; FONSECA, A. P. A. (org.). **Disputando Narrativas**: uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular. 1. ed. Foz do Iguaçu: Editora CLAES, 2022, p. 35-46.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out-dez., 2014.

G1 GLOBO. Decreto considerado inconstitucional é usado para dificultar acesso de crianças com deficiência ao ensino regular. **G1 GLOBO**. 20/09/2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/09/20/decreto-considerado-inconstitucional-e-usado-para-dificultar-acesso-de-criancas-com-deficiencia-ao-ensino-regular.ghtml>. Acesso em: 10 out. 2023.

G1 GLOBO. Foz do Iguaçu e Sobral se destacam em avaliação sobre Educação Básica.13/04/2014. **G1 GLOBO**. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/04/foz-do-iguacu-e-sobral-se-destacam-em-avaliacao-sobre-educacao-basica.html>. Acesso em: 11 out. 2023.

ORRÚ, S. E. Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos Espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 141-154 abr/jun. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional**. Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Curitiba, 2009.

Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica_estadual.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023.

PASINI, J. F. R. IDEB e políticas meritocráticas: algumas considerações acerca do município de Foz do Iguaçu/PR. **Anais... XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, v. 1, p. 1-14, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 out. 2023.

UNESCO.MEC-Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação**. Brasília: CORDE, 1994.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES



Ana Carolina Pereira - Psicóloga Clínica e graduanda em Antropologia e Diversidade Cultural na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), contribuindo há 2 anos como extensionista bolsista no projeto de extensão “Línguas e Culturas Para Integração”. Com experiência de 1 ano e meio como monitora bolsista no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UNILA.

Como Promotora Legal Popular desenvolve projetos para o combate da violência baseada em gênero.

E-mail: anacarolina.acp95@gmail.com.



Ana Paula Araujo Fonseca - Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Doutora em Educação pela UFSCar, mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP-Bauru, psicóloga e licenciada em Psicologia pela UNESP-Bauru. Leciona nos cursos de Licenciatura da UNILA e participa de

movimentos sociais em defesa das pessoas com deficiência. Atualmente realiza estágio de pós-doutorado na Faculdade de Educação da USP, pesquisando sobre educação especial/inclusiva em países do Mercosul.

E-mail: ana.araujo@unila.edu.br.



Cláudia Valentina Assumpção Galian - Graduada em Biologia. Mestrado e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Desenvolveu estudo em nível de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres, sob a supervisão do Professor Michael F. D. Young. É Livre-docente em Educação pela Universidade de São Paulo e atua como Professora Associada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), no nível da graduação e da pós-graduação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Escola, Currículo, Conhecimento (Grupo ECCo). Desenvolve pesquisas sobre currículo e conhecimento escolar.



Daniel Alfonso Rusch - Graduado em História pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Atua como Secretário de Unidade Escolar. Interessa-se por Políticas Educacionais, Relação entre Educação e Trabalho, História Sul-Americana.



Derlis Ortiz Coronel - Docente de la Universidad Nacional de Asunción. Profesor de Lengua y Cultura Guaraní, Profesor de Educación Escolar Básica, Licenciado en Ciencias de la Educación, Máster en Currículum (Chile), Especialista en Investigación Científica, Especialista en Metodología de Enseñanza e ingeniería de la Formación (Francia), Doctor en Ciencias de la Educación (Paraguay). Es miembro fundador de la ONG Jekupyty Moheñoiha, Consultor en currículum de Pueblos Indígenas, Proyectista en actividades sociocomunitarias, Director Académico del Instituto de Formación Docente – IDT y Coordinador del Centro de Análisis e Investigación de la FCE/UNA – Caaguazú. Ha colaborado con el equipo de investigación de la UNLP (Argentina) y la UNIFESP (Brasil) en temas lingüísticos, currículum y migración.



Jane Peruzo Iacono - Doutora em Letras e Mestre em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UNIOESTE. Membro do Programa de Educação Especial – PEE e dos Grupos de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD); Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Básica e Ensino Superior: pessoa com deficiência/necessidades educacionais especiais (GEPEBES), ambos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.



José Del Carmen Correa Alfonso - Profesor de planta de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP). Investigador integrante en los Grupo de investigación SumaPaz, Arado e Hisula. Doctor en Educación de la Universidad de La Salle de Costa Rica. Magíster en Administración de Empresas y en Gestión de la Calidad de la Educación

Superior. Par evaluador reconocido por Minciencias. Con amplia experiencia en procesos de autoevaluación y acreditación de programas académicos, lo mismo que en la estructuración de documentos maestros para registro calificado. Con experticia en la elaboración de documentos estratégicos mediante metodología prospectiva. Experto en formulación y evaluación de proyectos de inversión, gestión financiera y finanzas públicas.

E-mail: jose.correa@esap.edu.co.



José Pascual Mora García - Expresidente de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (shela, 2011-2016), Postdoctorado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC – 2020) en el Doctorado en Ciencias de la Educación (Febrero de 2018 – Mayo de 2020). Doctor en Innovación y Sistema Educativo en la Universidad Rovira i

Virgili, Tarragona-España (2009). Doctor en Historia de la Universidad Santa María, Caracas (2002); Magister en Gerencia Educativa de Universidad Nacional Experimental del Táchira, 1994; Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Historia de la Educación de la Universidad Rovira i Virgili, España, 2002. Filósofo, Universidad Central de Venezuela, 1986. Pionero de la red Rudecolombia desde 1998. Profesor Titular Emérito de la Universidad de Los Andes (ULA-Táchira), (1994-2016); Investigador

escalafonado en la categoría Asociado de Colciencias, Grupo de Investigación HISULA (Ratificado evaluación Min Ciencia, 2022), Catedrático del Doctorado en Cs. de la Educación, Cade UPTC. Docente fundador del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca, creador de la Línea de Investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes. Con más de 75 libros y capítulos de libros, y más de 100 artículos indexados según MinCiencia, sobre temas vinculados a los estudios interculturales. Coordinador del Grupo Hedure-Universidad de Los Andes, Mérida. Editor de la revista Heurística, www.saber.ula.ve/heuristica; <https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>.



Júlia Flores - Graduanda em Letras-Português e Espanhol como Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Foi bolsista CNPq de Iniciação Científica, onde desenvolveu uma pesquisa sobre a BNCC e os desafios à educação inclusiva, orientada pela Prof^a. Dr^a. Juliana Franzi e coorientada pela Prof^a. Dr^a. Ana Paula Araújo Fonseca.



Julián Fernando Bonilla Real - Administrador Financiero, Administrador de Empresas, Especialista en Educación Ambiental Doctorando en Educación. Líder de Grupo de Investigación Sumapaz. Docente Universitario en programas de posgrados relacionados con Educación Ambiental y desarrollo en las comunidades. Líder de proyectos con comunidades rurales, especialmente orientados a la conservación del medio ambiente. Experiencia investigativa asociada a procesos de Educación

Ambiental, territorio y procesos participativos. Integrante Campo Cultural de Aprendizaje Bagüe. Universidad de Cundinamarca.



Juliana Fatima Serraglio Pasini - Pós-Doutora em Educação, linha de Pesquisa "Educação, Políticas Sociais e Estado – (UNIOESTE/Cascavel, 2022). Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2016). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Dinâmica das Cataratas (2005). Atualmente é professora

na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais - GREPPE/PR-UNILA/UNICAMP. Grupo de Estudos sobre a Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na/para Infância - GEPEI/UNILA. É membro e Conselheira Técnica da Associação Brasileira de Educação Comparada (SBEC). Atuando, principalmente nos seguintes temas: gestão escolar, políticas de formação docente, políticas de avaliação em larga escala e políticas para infância na fronteira.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7854-4038>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0755566438950766>

E-mail: jfserraglio@gmail.com



Juliana Franzi - Docente alocada na área da Educação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Na UNILA, leciona componentes pedagógicos em distintas Licenciaturas. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenou a área da Educação da UNILA e foi vice-presidente do Fórum das Licenciaturas da mesma universidade, entre os anos de 2019 e 2020. Coordenou o projeto de extensão “Rede de diálogo: a educação em debate” durante os anos de 2021 e 2022. Em 2023, coordenou o I Congresso Internacional de Educação e currículos latino-americanos: construindo redes a partir de uma abordagem interdisciplinar, que contou com recurso financeiro oportunizado pelo Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA-UNILA), por meio do Edital nº 01 /2022/IMEA - Apoio à Organização de Eventos Interdisciplinares ou Transdisciplinares.
E-mail: juliana.franzi@unila.edu.br



Maitê Pastorini Camargo - Graduada em História Licenciatura pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Nascida em Foz do Iguaçu e oriunda de escola pública, é travesti e militante no movimento estudantil e nos direitos da comunidade LGBTIA+. É a partir dessa realidade que surge o interesse em pesquisar sobre Gênero e Sexualidade nos currículos escolares. Compõe o Comitê Municipal LGBTQIAN+ de Foz do Iguaçu.



Lidiane Cossetin Alves - Graduada em Letras-Português/Espanhol (UNIOESTE), Mestra e Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Mídias Digitais para a Educação, pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (UNINTER). Atualmente desenvolve as pesquisas intituladas "Poéticas em AmarElo: decolonialidade e resistência nas canções de Emicida" e "Narrativas visuais da colonização sobre os povos originários brasileiros". Beneficiária de auxílio financeiro da CAPES/CNPq – Brasil.
E-mail: lidicossetin@gmail.com.

Lucia Terezinha Zanato Tureck -Membro do HISTEDOPR e do GEPEBES, Pedagoga, Mestre em Educação pela UEM e Doutora em Letras pela UFBA. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIOESTE, campus de Cascavel. Atua e pesquisa na área da Educação Especial: história, políticas e processos inclusivos. Participa do NEaDUNI – Núcleo de Educação a Distância da UNIOESTE e é militante de movimentos sociais, principalmente de pessoas com deficiência.





Márcia Cossetin- Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/2017). Atua como Professora no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE/UNICAMP/UNILA/UFPR). É

membro da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (ReLAAPPE) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

E-mail: marcia.cossetin@unila.edu.br.



Maria Carolina Vieira da Silva - Licenciada em História pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), participou como discente bolsista do "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID" (2018-2019), sendo este seu primeiro contato com a docência. Possui experiência como professora,

atuando na rede estadual de ensino no Paraná desde 2022.

E-mail: ma.carolvds@gmail.com



María Angélica Oliva - Profesora, investigadora y escritora. Investiga en: Política Educativa, Política Curricular y Derecho a la Educación. Investigadora Grupo de Estudios e Investigaciones en Políticas de Evaluación Educativa y Accountability en América Latina. Doctora en Pedagogía, Universidad de Valencia (España). Magíster en

Educación, Universidad de Chile. Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, Pontificia Universidad Católica de Chile.



Maria Laura de Oliverira Machado - Pós-graduanda em Arte Educação e Terapia pela Faculdade Unina, 2019. Possui graduação em Licenciatura em Artes pela União Educacional de Cascavel (UNIVEL, 2016). Licenciatura em História da América Latina pela Universidade Federal Latino Americana (UNILA, 2022). Tem experiência em docência na área de Arte. Foi professora na rede Estadual do

Estado do Paraná. Concursada na rede municipal de ensino, no município de Foz do Iguaçu - Paraná, desde 2016, neste atuou como professora de Arte, e atuou como coordenadora pedagógica de Arte (2017 a 2018) e Arte, História e Geografia (2019 a 2020). Atualmente atua na área administrativa e pedagógica na Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu - Paraná.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544800387803245>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5882-2877>



Maria Lidia Sica Szymanski - Psicóloga e Pedagoga. Mestre, Doutora e Pós-Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Temas de pesquisa e orientação: Dificuldades de aprendizagem, Autismo, Educação Inclusiva na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Atendimento Educacional Especializado na Educação

Básica. Atendimento Clínico na perspectiva psicanalítica.



Matheus De Oliveira - Possui graduação em História Licenciatura pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA, 2023), com experiência na área de Políticas Educacionais e ênfase no Financiamento do Ensino Superior.

Currículo

Lattes:

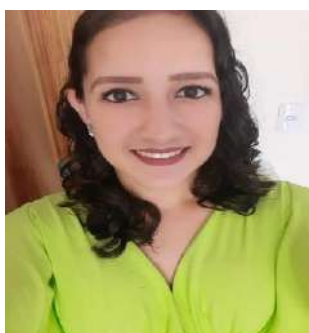
<http://lattes.cnpq.br/2045349665603865>

E-mail: maatheusolli1995@gmail.com.



Neide da Silveira Duarte de Matos - Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação (UNIOESTE). Doutora em Psicologia (UEM) com sanduíche na Universidad de La Habana – Cuba. Atua no curso de Pedagogia e no PPG em Educação da UNIOESTE. Integrante do Grupo de Pesquisa Histedopr e GEPESPHC e da Associação Nacional de

Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia-ANPEPP e Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE.



Silvane dos Santos de Moura Macagnan

- Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE-UNIOESTE/Cascavel. Bolsista da agência financiadora CNPq. Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Mestre em Educação. Membro do HISTEDOPR e pesquisadora na área da História da Educação,

Desenvolvimento Humano e Educação Especial. Linha de

Pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9237911847876411>.

Talita Larissa de Oliveria Aquino - Cursando Geografia,



Licenciatura pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (GREPPE/PR).



Yenifer Beltran Sierra - Administradora de Empresas, Especialista en Formulación y Evaluación de Proyectos Magíster en Estudios y Gestión del Desarrollo. Integrante grupo de Investigación Sumapaz. Docente Universitaria con experiencia de 10 años en gestión de proyectos, especialmente en el sector educativo y de desarrollo organizacional.

Experiencia investigativa asociada a procesos de territoriales, procesos comunitarios y participativos. Integrante Campo Cultural de Aprendizaje Bagüe. Universidad de Cundinamarca.

A obra apresentada, proveniente do Projeto de extensão “Rede de Diálogo: a Educação em debate”, reflete os esforços de diferentes pesquisadoras(es) latino-americanas(os) para compreender a Educação na contemporaneidade. Em tempos de aposta deliberada na mercantilização da Educação, somar forças de contracorrente ao sistema estabelecido e desvelar os engendramentos educacionais é imprescindível. A obra é aposta nesta direção!