



# EDUCAÇÃO: TENSÕES e DESAFIOS CONTÊM PORANHOS

Fábio Antônio Gabriel  
Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez  
Marcio Luiz Carreri  
Maurício Gonçalves Saliba  
*Organizadores*



 **Pedro & João**  
editores

# **Educação: Tensões e Desafios Contemporâneos**



Fábio Antônio Gabriel  
Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez  
Marcio Luiz Carreri  
Maurício Gonçalves Saliba  
(Organizadores)

# **Educação: Tensões e Desafios Contemporâneos**

## Copyright © dos autores

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

---

Fábio Antônio Gabriel; Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez; Marcio Luiz Carreri; Maurício Gonçalves Saliba (Organizadores).

Educação: Tensões e Desafios Contemporâneos. São Carlos: Pedro & João, 2020. 264p.

ISBN. 978-65-86101-58-4 (Impresso)

978-65-86101-59-1 (Digital)

1. Educação 2. Escola 3. Pedagogia 4. Políticas educacionais 5. Ensino.

CDD 370

---

**Capa:** Colorbrand Design

**Diagramação:** Romulo Orlandini

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

### **Conselho Científico 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 Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).

### **Comissão Científica ad hoc**

Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes (UNINTER); Profa. Dr. Cláudia Battestin (Universidade Comunitária da região de Chapecó - Unochapecó); Prof. Dr. Mateus Luiz Biancon (UENP); Profa. Dra. Natália Oliveira (UFMS); Profa. Dra. Roselaine Bolognesi (Faculdade Santa Lúcia); Profa. Dra. Mercia Miranda Vasconcellos Cunha (Fanorpi).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2020

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	9
<b>PREFÁCIO</b>	17
EIXO 1: AS INSTITUIÇÕES E O TRABALHO DOCENTE	
<b>O MARXISMO ALTHUSSERIANO E O DEBATE SOBRE O APARELHO ESCOLAR NAS FORMAÇÕES SOCIAIS CAPITALISTAS</b>	25
<i>Danilo Enrico Martuscelli</i>	
<b>A PRECARIZAÇÃO E A DESCARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE</b>	39
<i>Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez</i> <i>Priscila Gabrielle Luz Kailer</i>	
<b>SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DE BIOLOGIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO NORTE DO PARANÁ: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO E ACOMETIMENTO DOCENTE</b>	55
<i>Carolina Borghi Mendes</i> <i>Annie Fernanda Marcondes Nascimento</i> <i>Jorge Sobral da Silva Maia</i>	
<b>INCLUSÃO, IGUALDADE E NORMALIDADE: SOBRE A DOCILIZAÇÃO DOS DESVIANTES E DESLOCAMENTOS DO GOVERNO DAS DIFERENÇAS</b>	79
<i>João Vicente Hadich Ferreira</i> <i>Maria Cristina Cavaleiro</i>	
<b>A ESCOLA NA “CRISE” DA MODERNIDADE: QUAL O FUTURO DA ESCOLA?</b>	95
<i>Mauricio Gonçalves Saliba</i>	

## EIXO 2: COERÇÃO E RESISTÊNCIA

**O FUTURE-SE E O REORDENAMENTO FUNCIONAL DA  
PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: NOVOS CONTORNOS PARA  
A PACTUALIDADE DO MERCADO DA EDUCAÇÃO** 117

*Paulo Fioravante Giareta*

**LGU E FUTURE-SE – O FUTURO DO PASSADO DAS  
UNIVERSIDADES PARANAENSES E BRASILEIRAS:  
ANÁLISE E RESISTÊNCIA** 133

*Marcio Luiz Carreri*

*Tiago Dias Damaceno*

**LEI GERAL DAS UNIVERSIDADES (LGU) COMO POLÍTICA DE  
PRIVATIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS  
ESTADUAIS PARANAENSES** 147

*Arcelio Benetoli*

*Carina Alves da Silva Darcoletto*

*Marcelo Ubiali Ferracioli*

*Paulo Eduardo Rodrigues*

**ESCOLA SEM PARTIDO E O MACARTHISMO AMERICANO:  
CORRELAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA UMA LEI  
DA MORDAÇA** 157

*João Vicente Hadich Ferreira*

*Larissa Camila Licorini Fávaro*

*Mariana Alves Domingos Carvalho*

**EDUCAÇÃO PARA O FUTURO** 183

*Rodolfo Fiorucci*

## EIXO 3: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS CONTEMPORÂNEOS

**“NAVEGAR É PRECISO” O CONTEXTO HISTÓRICO NO  
TEMPO DA INTERNET** 199

*Táise Ferreira da Conceição Nishikawa*

*Reinaldo Benedito Nishikawa*

<b>ESCOLA E SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA: UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA</b>	<b>213</b>
<i>Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior</i>	
<b>PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: MOMENTO DE RELAÇÃO FORMATIVA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA</b>	<b>227</b>
<i>Fábio Antonio Gabriel</i>	
<i>Ana Lúcia Pereira</i>	
<i>Danilo Augusto Ferreira de Jesus</i>	
<b>HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA</b>	<b>247</b>
<i>Flávio Massami Martins Ruckstadter</i>	
<i>Natália Cristina de Oliveira Rosa</i>	



## APRESENTAÇÃO

O presente livro, intitulado **Educação: tensões e desafios contemporâneos**, organizados pelos professores doutores Fábio Antônio Gabriel, Marcio Luiz Carreri e Maurício Gonçalves Saliba e a professora doutora Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez, surgiu com o intuito de reunir e apresentar as investigações que estão sendo produzidas por docentes e discentes do Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE/CJ) e do Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA/CJ) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), em parceria com pesquisadores de outras instituições, agrupados pela preocupação com a educação, a ciência, a política e a sociedade, a partir do qual se articula com um referencial alicerçado no contexto histórico-social e político da realidade. A presente publicação é resultado do esforço comum no propósito de possibilitar reflexões que viabilizam debates interdisciplinares na área das ciências humanas, além do processo de condução dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, se valendo de cumprir com o compromisso de socialização desses estudos com a sociedade, ao longo do processo histórico.

Os capítulos aqui elencados compartilham do propósito de refletir sobre a importância dos estudos na área da educação e a superação das injustiças sociais no que concerne a uma consciência crítica, democrática e transformadora, reunidos com finalidade de contribuir com o avanço das ciências humanas e da educação.

No primeiro capítulo, Danilo Enrico Martuscelli apresenta o artigo intitulado **O Marxismo Althusseriano e o debate sobre o Aparelho Escolar nas formações sociais capitalistas**, que oferece uma discussão sobre as contribuições de Louis Althusser e da corrente marxista althusseriana para o debate sobre o aparelho escolar nas formações sociais capitalistas. Segundo o autor, a tese mais conhecida da lavra de Althusser sobre o tema da educação é aquela que caracteriza o aparelho escolar como um aparelho ideológico de Estado, formulada no clássico artigo Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma pesquisa, publicado na revista La Pensée em 1970. Tal contribuição foi caracterizada como pertencente à teoria crítico-reprodutivista ou ao paradigma da reprodução, o que resultaria, para alguns de seus críticos, na negação da luta de classes ou na inutilidade

dos conceitos de resistência ou contradição para pensar a escola e a educação no capitalismo. O texto apresenta os limites dessa crítica e, mais detidamente, as formulações originalmente propostas por Althusser e a corrente marxista althusseriana. Para entender o significado e o alcance desta tese geral, a saber, a tese do aparelho escolar como aparelho ideológico de Estado e analisar outras contribuições aderentes ao marxismo althusseriano, ao marxismo de inspiração althusseriana, sua especificidade está em demonstrar a função do aparelho escolar no processo de reprodução das relações de produção/exploração capitalistas.

Em **A precarização e a descaracterização do trabalho docente**, Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez e Priscila Gabrielle Luz Kailer apresentam as reformas educacionais que vem sendo implantadas no Brasil relacionando com a precarização do ensino público, da profissão e do trabalho docente. Diante desse cenário de desmonte, trazem à discussão o trabalho docente, buscando compreender o significado do trabalho para o homem e a especificidade do trabalho docente. Apesar da imensidão de estudos sobre essa abordagem, o presente ensaio centraliza a argumentação na discussão pela centralidade, singularidade e importância que o trabalho ocupa na vida das pessoas. O referencial teórico adotado fundamenta-se nas reflexões teóricas de Lukács (2013), Marx e Engels (2006) e Mészáros (2000). O estudo aponta que o trabalho docente só pode ser compreendido a partir dos aspectos estruturais e conjunturais do contexto no qual o docente exerce sua práxis.

Carolina Borghi Mendes, Annie Fernanda Marcondes Nascimento e Jorge Sobral da Silva Maia, em **Síndrome de Burnout em Professores de Biologia de uma Escola Pública no norte do Paraná: reflexões sobre o trabalho e acometimento docente**, abordam a relação entre o trabalho docente e a Síndrome de Burnout a partir da identificação preliminar de indícios da síndrome em professores de Biologia efetivos em uma escola pública de Ibaiti, Paraná. Os dados foram coletados através de questionário baseado no Maslach Burnout Inventory (MBI), levando-se em consideração as dimensões Exaustão Emocional, Despersonalização e Reduzida Realização Profissional. Os resultados indicam que os professores estão no início da síndrome ou já se encontram em fase de instalação. A análise realizada tem como fundamento teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético. Conclui-se que as condições de trabalho docente na sociedade atual

mostram-se precarizadas, sendo de grande importância o oferecimento de condições que favoreçam sua execução e possibilitem o compromisso com a transformação social, bem como a conscientização dos próprios professores sobre estes problemas, evitando a culpabilização e o autoestranhamento.

Na sequência, João Vicente Hadich Ferreira e Maria Cristina Cavaleiro, por meio do artigo **Inclusão, Igualdade e Normalidade: sobre a docilização dos desviantes e deslocamentos do governo das diferenças** apresentam as agressões e violência contra os diferentes e, ainda, possíveis políticas inclusivas, que consideram caminhar como "assimilação das diferenças" denotando a pretensão de controle social, de "sujeitamento" dos corpos que ainda resistem ao processo de docilização da existência. Debatem sobre o governo e a genealogia dos processos constituídos para integração dos considerados "marginais", demonstrando como o neoliberalismo está presente no modo de se produzir a vida. E, para os autores, a questão, em si, não está atrelada à troca do governo, pois o impasse não está na centralidade de um poder soberano, mas na existência do poder disseminado e mantido pelas artes de governo e pelos dispositivos de segurança que compõe a sociedade e sua população.

Com a pretensão de se analisar os motivos da famigerada crise da escola e seu futuro, Maurício Gonçalves Saliba apresenta **A Escola na "crise" da modernidade: qual o futuro da escola?.** Parte do pressuposto defendido por Veiga-Neto de que a crise não é da escola, mas da modernidade, forjada entre os séculos XVIII e XIX, com princípios bem definidos de fabricação do homem moderno. Para o autor, nesse momento de seu surgimento e durante o século XIX e parte do XX, a escola manteve-se encaixada na sociedade. Havia, portanto, um sentimento positivo com relação à escola e seu papel. Nessa perspectiva, as mudanças dos fundamentos da modernidade ao longo do século XX provocaram o que Veiga-Neto chama de desencaixe. Desencaixada a escola parece não ter mais função, é alvo de críticas de todos os lados, encontra-se à deriva, desprezada pelos governos e alvos de políticas de sucateamento. Para compreender essa desconexão da escola com a sociedade, esse artigo começa explicando o nascimento da escola na modernidade e seu vínculo com o projeto social capitalista. Analisa as mudanças que ocorrem no mundo e como a escola se comporta. Defende-se, nesse artigo, que é preciso compreender o que fez a escola se distanciar da sua função

social e histórica original, o que requer enfrentar um desafio de desvendar as contradições e possibilidades de superação dos problemas da educação escolarizada.

Paulo Fioravante Giaretta, em **O future-se e o reordenamento funcional da Pedagogia Universitária: novos contornos para a actualidade do mercado da educação**, tem como objetivo demonstrar a filiação do Programa Future-se a uma agenda, já histórica, de tensionamento por pactuações e alinhamentos dos Institutos Federais de Ensino Superior brasileiros às referidas práticas internacionais e seu enquadramento progressivo às matrizes de redução de custos, próprios das políticas neoliberais para o mercado da educação. Evidencia que a educação, especialmente a educação superior, e nesta a pedagogia universitária, vem sendo lançada à esfera do mercado, quando não caracterizada como serviço mercantil, portanto, acessada como bem econômico, insumo para competitividade de mercado, ajustada às lutas e aos interesses da prática econômica, a partir de arranjos reformistas de matriz econômica, pactuados a partir de uma racionalidade global. Contudo, o texto aponta para a legitimação das condições de reprodução da referida agenda neoliberal. No atual contexto brasileiro a agenda neoliberal ganha notoriedade pelo reformismo fiscal, trabalhista, previdenciário e pela flexibilização do Marco Legal para a Ciência, Tecnologia e Inovação. Este cenário, para o autor, somado a uma crise fiscal do estado e uma política de constante contingenciamento do orçamento das Instituições Federais de Ensino Superior, viabiliza o surgimento do Future-se como promessa de novidade e modernização de uma já conhecida agenda de mercado para a educação superior, que implica, em termos prático, na desobrigação do Estado para com o orçamento universitário, dentre outras questões apontadas no texto.

No artigo **Future-se e LGU – o futuro do passado das universidades brasileiras e paranaenses: análise e resistência**, Marcio Luiz Carreri e Tiago Dias Damasceno apresentam uma análise das propostas dos governos federal e estadual para as universidades públicas, com crítica aos aspectos da autonomia destas instituições. Os autores expõem as perspectivas políticas e ideológicas presentes nos documentos do Future-se e da Lei Geral das Universidades. Para os autores, é clara a proposta desses Projetos, que leva em conta o momento de suas irrupções e o enfoque político e econômico que ambos os governos vêm investindo como projeto de sociedade. A

educação, nesse sentido, é escolhida como lugar de experiências e, por sua vez, conflagram-se neste espaço, as tensões nessa primeira quadra dos dois governos. A parte final deste capítulo consiste em uma narrativa sobre a criação de um ambiente plural de resistência, manifestações e greve, ou seja, experiências sociais dos estudantes e professores da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

No artigo **Lei Geral das Universidades (LGU) como política de privatização das universidades públicas estaduais paranaenses**, Arcelio Benetoli, Carina Alves da Silva Darcoletto, Marcelo Ubiali Ferracioli e Paulo Eduardo Rodrigues discutem a problemática da autonomia nas universidades e o desmonte da educação superior pública no país pelos governos que se sucedem no poder. O enfrentamento de tal desmonte, realizado pelo movimento sindical docente, técnico-administrativo e estudantil contra o poder público, constitui parte da luta em defesa de direitos sociais, como a educação e a saúde públicas e gratuitas, necessárias para a dignidade da vida da classe trabalhadora. No âmbito dos Estados, a questão da autonomia é ainda de maior relevância, tendo em vista os destinos que lhes querem impor os governantes locais, muitos deles, para os autores, vinculados a projetos oligárquicos de tradição secular no Brasil. No Estado do Paraná não é diferente. Os autores consideram que, nos últimos vinte anos, o Poder Executivo paranaense frequentemente assedia as Universidades Públicas do Estado do Paraná, de modo a conferir a elas o status adequado no contexto a que acreditam que deveriam servir, qual seja, o mercado. O texto debate a proposta de anteprojeto com objetivo de expor, segundo os autores, as prováveis pretensões do Governo do Estado do Paraná e a completa perda da autonomia didático-científica, administrativa e financeira que esta lei provocará, caracterizando uma política de sucateamento, mercantilização e consequente privatização destas instituições. Para realizar essa discussão, tomam como referência central a terceira e última versão da LGU apresentada pela SETI às universidades, em agosto de 2019.

A partir do objetivo de aprofundar as questões do projeto Escola Sem Partido, que tem sido apresentado em diversas casas legislativas do nosso país, no intuito de encontrar aprovação, apesar de sua potencial inconstitucionalidade, João Vicente Hadich Ferreira, Larissa Camila Licorini Fávaro e Mariana Alves Domingos Carvalho discutem em **Escola sem Partido e o Macarthismo Americano: correlações e perspectivas para uma lei da mordaza**, as semelhanças e intenções desses dois

projetos, tão distantes temporalmente, mas tão conjugados em seus desdobramentos e potencialidades de prejuízo para o campo da educação e da formação humana. Por meio de pesquisas exploratórias, recorrem a comentaristas e estudiosos do assunto, como Penna (2016), Frigotto (2017) e a Coletânea da Ação Educativa (2016) que trata do tema, além do recorte de alguns modelos dos projetos ou publicações do próprio movimento ESP, buscando analisar os dados publicados nas mídias e alguns outros elementos para entender o imaginário ou a expectativa negativa que se constituiu a partir dessa proposição de uma "Escola Sem Partido". O presente estudo procura entender as correlações dessas duas problemáticas fazendo uma análise crítica desse projeto e seu contexto gerador, num momento em que há uma polarização das ideias de direita e esquerda e "bem e mal" nas relações políticas e morais do país e que, em seus fins, atacam diretamente a escola e o contexto educacional.

Rodolfo Fiorucci, em seu artigo intitulado **Educação para o futuro**, entende que o mundo do trabalho educacional, assim como todos os outros ramos, enfrentará nos próximos (curtos) anos uma realidade inédita: a "automação" do processo educativo em âmbito mais restrito, e de todos os setores empregatícios de forma geral. Este percurso amplo de substituição de mão de obra pela máquina/tecnologia, já comum no devir histórico, segundo o autor, pela primeira vez atingirá a classe média. Se antes o arado, o tear, as máquinas, os automóveis substituíram o trabalhador precariado, aquele usualmente açotado pela desesperança, o século XXI voltará seu chicote para o lombo do trabalhador de "nível superior". O autor defende que a sociedade do diploma afunila suas possibilidades, jogando a todos numa nova perspectiva societária e produtiva. Nesta reconfiguração, a Educação não apenas deve ser campo de batalha de docentes e educadores, mas de todos os viventes. A sociedade do pós-emprego ou revolução 4.0, como é comumente classificada, precisa ser celereamente defrontada, não numa perspectiva bélica, mas teórica e prática. Os sistemas escolares, em geral reprodutores das configurações sociais (classes, cultura, crenças, preconceitos, mundo material), precisam regular, segundo o autor, suas lentes para um foco clarividente na transformação, o que se implica a superação dos embates entre progressistas e conservadores no que toca à ciência e à educação, pois já não mais se deve tão somente privilegiar as

discussões sobre visões e/ou ideologias de mundo. Esses “bons” tempos dos debates precisam abrir brecha para medidas urgentes.

Em **“Navegar é preciso” o contexto histórico no tempo da Internet**, Taíse Ferreira da Conceição Nishikawa e Reinaldo Benedito Nishikawa propõem uma reflexão a respeito da internet, da sua capacidade de distribuir informação e das implicações desta potente ferramenta de comunicação no contexto contemporâneo, a partir da perspectiva histórica e os conhecimentos constituídos sobre o passado. Preocupam com o entendimento do caráter interdependente da tecnologia desenvolvida no século XX, a relação entre a internet e o conhecimento historiográfico e a necessidade de ensinar as crianças e os jovens a navegarem na internet. Nesse sentido, a escola e seus professores possuem papel importante no desenvolvimento de uma atitude consciente diante dos desafios atuais e das ferramentas de informação e comunicação. Para os autores, a escola precisa da internet, assim como a internet, para ser utilizada, precisa das escolas.

Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior apresenta, no texto intitulado **Escola e suicídio na adolescência: uma abordagem fenomenológica**, os elementos de uma compreensão vivencial do fenômeno, em que alia informações objetivas e elementos vindos da experiência. O autor busca compreender as relações que se estabelecem comumente com o suicídio, fundamentada em pré-concepções e receios, abordando, ainda, o mundo da subjetividade adolescente, sujeito ao consumismo e às exigências morais, com possíveis consequências que podem chegar ao sofrimento intenso e à ideação suicida. Conclui com indicações para uma intervenção que considera a subjetividade e as vicissitudes dessa possível situação.

Em seguida, Fábio Antonio Gabriel, Ana Lúcia Pereira Danilo e Augusto Ferreira de Jesus, no capítulo **Produções Científicas sobre Estágio Supervisionado: momento de relação formativa entre universidade e escola**, apresentam produções acadêmicas que tematizam o Estágio Supervisionado nos últimos anos. Iniciam com uma síntese sobre o estado de conhecimento voltado ao Estágio Curricular Supervisionado. Apontam para a importância do estágio curricular supervisionado na formação do futuro docente e pela superação dicotômica entre teoria e prática na formação dos futuros professores. Para os autores, o Estágio Supervisionado não deve ser entendido como algo isolado no processo formativo docente, mas algo que está inter-relacionado com a própria formação teórica, pois,

sem a base formativa teórica, dificilmente o licenciando terá condições de vivenciar uma prática com êxito nesse processo.

Por fim, Flávio Massami Martins Ruckstadter e Natália Cristina de Oliveira Rosa relatam, em **História Local e Regional na Educação Básica: desafios para o ensino de história**, algumas reflexões sobre o ensino de História Local e Regional nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir de uma investigação realizada no município de Jacarezinho/PR. A pesquisa teve caráter bibliográfico e documental e utilizou entrevistas semiestruturadas como recurso para coleta de dados nas escolas. O objetivo do texto foi apresentar alguns dos resultados da pesquisa, problematizando o ensino de História Local e Regional e analisando os relatos dos professores de história sobre a temática, de modo a contribuir com as reflexões sobre um dos desafios educacionais, no contexto atual, da mundialização do capital: a manutenção e a valorização das identidades locais e regionais em um mundo cada vez mais globalizado.

**Dr. Mateus Luiz Biancon**

*Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP*

*Maio de 2020*

## PREFÁCIO

### **Denúncia e anúncio, luta, utopia e sonho: caminhos que nos movem esperançosamente em tempos incertos!**

Ao refletir sobre a escrita desse prefácio, analiso a considerável pertinência que o título da obra apresenta no contexto histórico atual. Seus textos chegam às minhas mãos para leitura em um momento extremamente delicado e carregado de angústias e mobilizações no mundo todo: a situação de pandemia do coronavírus - SARS-CoV-2 – caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional que, até esse momento, reúne quase 163 mil infectados no Brasil e tem provocado mais de 11 mil mortes<sup>1</sup>. Impossível seria não estabelecer correspondência entre os temas tratados na obra e o problema mundial, sofrido de forma terrível pela população, enquanto alguns poderes municipais e estaduais flexibilizam as medidas de distanciamento social precocemente, em acordo com o governo federal que se desresponsabiliza pelo controle da pandemia.

Resgatando as críticas feitas pelos autores dos textos à nova reordenação do capitalismo, engendrado na sociedade da informação e amparado pelas forças políticas e ideológicas do neoliberalismo, em amplo processo de globalização, não há como ignorar as relações entre os interesses econômicos dos grupos mais ricos e a pressão pelo descumprimento do isolamento social<sup>2</sup> que evita o contágio, em favor do ritmo acelerado de acumulação do capital e em detrimento da vida de quem não detém a opção de se proteger. Não há segurança para quem necessita vender sua força de trabalho e arriscar-se dia a dia no contato direto com outras pessoas, para quem vive em situações precárias ou desumanas de existência ou quem se encontra na linha de frente do combate à doença.

---

<sup>1</sup> Dados do Ministério da Saúde no Brasil, atualizados em 11 de maio de 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/>>. Acesso em: 11 de maio de 2020.

<sup>2</sup> Até a presente data, a ciência não encontrou uma vacina para imunizar a população contra o vírus. O distanciamento social tem sido fortemente recomendado para conter a velocidade do contágio e o consequente colapso do sistema de saúde.

Mas, ao mesmo tempo em que assistimos à manifestação de comportamentos mesquinhos por parte de um grupo econômico, em defesa dos próprios interesses, menosprezando o risco de morte da maioria pobre, também presenciamos a disponibilidade de outro grupo em criar formas de manutenção de seus negócios sem esmagar a vida, mostrando que a criatividade pode eliminar a falsa dualidade entre saúde X economia. Nesse sentido, contrariando a ética do mercado, presenciamos ações de solidariedade crescendo em diferentes meios, entre pessoas que reconhecem a igualdade do direito à vida com dignidade para todos e todas, e praticam tais ações solidárias amparados e amparadas por uma ética universal dos seres humanos, voltada à humanização e segundo a qual não podemos ser se o outro também não é. (FREIRE, 2005)<sup>3</sup>.

Diante das contradições presenciadas nesse movimento histórico, no qual nos encontramos totalmente envolvidos e envolvidas, mergulho nos temas discutidos nessa obra repleta de emoção, desafios e com olhar criticamente aguçado, alimentado pelo referencial que me impulsiona nos estudos e na caminhada como ser humano – o pensamento progressista de Paulo Freire. A emoção é despertada pelo prazer de receber o convite para elaboração de um prefácio, que considero de grande responsabilidade e que revela a confiança depositada em mim pelas autoras e autores, pela organizadora e organizadores da obra. Os desafios se encontram no esforço de alinhar as discussões instigantes de cada capítulo à eclosão do momento histórico que vivenciamos, apesar de não ter sido previsto na época em que seus autores e autoras construíam suas proposições.

As questões problematizadas em cada capítulo somam-se a outras que, mesmo diante de um momento angustiante de crise sanitária nacional e internacional, escancaram nitidamente os diversos ataques à democracia, o desmonte das instituições públicas, o abandono do Sistema Único de Saúde, o desrespeito à vida pela banalização da morte em massa, as agressões à imprensa questionadora, o oportunismo de grupos privados do mercado educacional sedentos pela venda de tecnologias e metodologias aos sistemas públicos de ensino, diante da situação de isolamento dos(as) estudantes, o desinvestimento nas pesquisas, especialmente aquelas relacionadas às Ciências Humanas, a destruição dos direitos

---

<sup>3</sup> FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

trabalhistas e previdenciários, entre outras atrocidades que provocam o crescente aprofundamento das desigualdades.

A perversidade exercida pelos representantes da extrema direita aniquila conquistas efetivadas em décadas de lutas por direitos e instaura uma cadeia de retrocessos históricos e sociais, propagando valores contrários à dignidade humana, pela incitação ao ódio entre grupos de divergentes posturas políticas, ao preconceito em relação aos diferentes, à coisificação do ser humano tomado como pura mão de obra substituível, mostrando que em cada época surgem novos temas que se misturam a velhos temas, os quais insistem em permanecer. Tais retrocessos e manifestações neoconservadoras nos colocam a exigência da desocultação da verdade e a necessidade ontológica da esperança, movida pela indignação, a raiva e o amor, que nos impedem de sucumbir no fatalismo. (FREIRE, 2003)<sup>4</sup>.

Em sua última obra<sup>5</sup>, Paulo Freire destaca a importância do sonho, da utopia e da esperança que habitam em nós quando enxergamos a possibilidade de um amanhã e nos engajamos em um processo de emersão do hoje, sensibilizados e sensibilizadas pelos problemas que nos assombram provocados pelas injustiças exacerbadas de seres humanos capazes de transgredir a ética, porque impregnados(as) tão somente pela ética do lucro. Para estes, o único amanhã é aquele em que somente eles e elas, extasiados(as) pela frieza e indiferença aos outros, podem viver dignamente, comer bem, dormir em paz, estudar, amar, sonhar, escolher, perguntar, superar o medo. Para Freire, pensar o amanhã significa profetizar, tornando-se presença no mundo que se faz hoje. Presença que lê esse mundo, busca entender sobre ele, ouve, analisa, investiga seus temas, dialoga sobre eles, movendo-se numa curiosidade epistemológica, atento(a) ao que lhe chega por meio de sua experiência histórico-social, pela ciência, pelos avanços tecnológicos. Desta leitura do hoje, faz parte a intensidade com que avançam a tecnologia e a ciência, assim como a compreensão que o sujeito que profetiza tenha da natureza humana. Nesse sentido, o pensamento profético, que é utópico também, se apropria da realidade concreta para desvelá-la, o que implica a *denúncia* de como

---

<sup>4</sup> FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

<sup>5</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Trata-se de obra inacabada devido ao falecimento do autor, que foi publicada após compilação de seus escritos pela viúva Nita Freire.

temos vivido e o *anúncio* de como poderemos viver, construindo um mundo melhor, o mundo que pode *vir a ser*, sem fatalismos ou determinismos, posto que o futuro não é *inexorável*, mas *problemático*. Como seres históricos, que têm historicidade e, portanto, se constituem neste mundo, com o mundo e com os outros, ao mesmo tempo em que podem transformá-lo, somos seres inacabados, conscientes desse inacabamento, capazes de discernir, optar e decidir. Somos seres éticos, seres da busca, da superação daquilo que oprime, que se reconhecem como seres condicionados, nunca determinados e, portanto, esperançosos.

A ideologia neoliberal, tão bem criticada pelos autores e autoras desse livro, alicerçada na ética do mercado, destaca-se pela propagação da morte de nossos sonhos e da utopia que nos chama à luta, buscando imobilizar a História e sufocar nossas esperanças, reduzindo o futuro à manutenção do presente, que assegura privilégios a poucas pessoas enquanto faz sucumbir à miséria e à morte a grande maioria delas, que não tem como se assegurar. De acordo com Freire, nenhuma realidade é porque assim tem que ser, sem que haja o que fazer para que seja diferente. Se o sonho e a utopia morrem, a prática educativa se perde no mero tecnicismo, sem a denúncia da realidade cruel e o anúncio de uma realidade menos feia, menos injusta, menos desumana.

Assumindo o papel de educadoras e educadores comprometidos(as) politicamente com uma educação crítica, profética, que problematiza os temas atuais, levantando preocupações com um mundo melhor, com a dignidade humana daqueles e daquelas que trabalham pela educação, com a construção de instituições de ensino que resistam à burocratização, à privatização, às políticas de exceção e desmonte dos serviços públicos, e contra a manipulação exercida pela mídia, que forja outras realidades desarticuladas do movimento histórico, as autoras e autores desse livro levantam importantes denúncias.

O primeiro eixo de discussões da obra, intitulado AS INSTITUIÇÕES E O TRABALHO DOCENTE, trata de denúncias sobre o funcionamento e a crise da escola, a precarização do trabalho docente, o adoecimento de professores e professoras, e as políticas de inclusão.

Encontramos no segundo eixo - COERÇÃO E RESISTÊNCIA - a análise crítica de políticas nacionais e estaduais que objetivam sujeitar as universidades e o ensino público à ética do mercado educacional, ao

silenciamento e à falta de autonomia, defendendo a lógica conservadora e privatista que alega o montante de gastos despendidos e a doutrinação imposta pelos educadores e educadoras aos(às) estudantes.

O terceiro eixo traz DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS CONTEMPORÂNEOS, representados pelas relações entre a internet e o conhecimento historiográfico, a prática do suicídio entre adolescentes e o papel da escola, a produção científica a respeito dos estágios curriculares e, por fim, os desafios colocados para o ensino de História com destaque para o lugar da história local e regional na educação básica.

Os eixos temáticos tratados neste livro nos trazem discussões relevantes sobre as tensões e desafios colocados para a Educação nesse momento histórico. Essas discussões se somam a outras, agravadas por novos problemas que se colocam enquanto precisamos manter nossa atenção e nossas forças voltadas à pandemia do Covid-19. Porém, é preciso alimentar nossas esperanças e continuar resistindo e produzindo conhecimentos que denunciem as perversidades engendradas contra os trabalhadores e trabalhadoras, a educação pública e os direitos humanos, e anunciando caminhos que possam ser construídos em comunhão para a defesa da ética, da justiça, da ciência, e da prática educativa voltada à diminuição das desigualdades e à dignidade de homens e mulheres.

Enfim, seguindo os ensinamentos de Freire, que sigamos movidos(as) pela necessária raiva e pelo corajoso amor na luta por um mundo melhor para todos e todas!

**Dra. Lucimara Cristina de Paula**

*Professora do curso de Pedagogia da UEPG*

*Professora do PPGE - UEPG*

*Maio de 2020*



**EIXO 1**  
**AS INSTITUIÇÕES E O TRABALHO DOCENTE**



## O MARXISMO ALTHUSSERIANO E O DEBATE SOBRE O APARELHO ESCOLAR NAS FORMAÇÕES SOCIAIS CAPITALISTAS\*

Danilo Enrico Martuscelli

Quais foram as contribuições principais que a obra do filósofo Louis Althusser e a corrente marxista althusseriana deram para o debate sobre o aparelho escolar nas formações sociais capitalistas?

A tese mais conhecida da lavra de Althusser sobre o tema da educação é aquela que caracteriza o aparelho escolar como um aparelho ideológico de Estado, formulada no clássico artigo *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma pesquisa*, publicado na revista *La Pensée* em 1970. Cabe aqui mencionar que esse artigo fazia parte de uma obra mais ampla que Althusser não publicou em vida e que foi organizada sob o nome de *Sobre a reprodução*. O artigo constitui uma espécie de síntese dos capítulos 5 a 12 deste livro, contendo citações idênticas e retificações na redação de algumas passagens. Além disso, esse livro incorpora um apêndice inédito e um texto publicado em 1976, no qual Althusser procura responder a algumas críticas que recebeu relacionadas à caracterização que fez dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Trata-se do artigo: *Notas sobre o AIE (Aparelhos Ideológicos de Estado)*.

Neste texto, Althusser (1999) dedica algumas breves considerações sobre o aparelho escolar e procura debater qual é o seu papel na reprodução das relações de produção/exploração capitalistas. Tal contribuição foi caracterizada como pertencente à teoria crítico-reprodutivista ou ao paradigma da reprodução, o que resultaria, para alguns de seus críticos, na negação da luta de classes ou na inutilidade dos conceitos de resistência ou contradição para pensar a escola e a educação no capitalismo. Veremos mais adiante os limites dessa crítica e também mais detidamente as formulações originalmente propostas por Althusser e a corrente marxista althusseriana.

Para entender o significado e o alcance desta tese geral, a saber, a tese do aparelho escolar como aparelho ideológico de Estado e analisar outras contribuições aderentes ao marxismo althusseriano, dividirei o artigo em quatro partes:

Nas duas primeiras partes, tentarei decompor o conceito de aparelho ideológico de Estado. Certamente, as contribuições da sociologia política e da ciência política me serão muito úteis nesta empreitada. Assim:

- 1) Começarei pelo exame do estatuto teórico que tem o conceito de ideologia no pensamento de Althusser, procurando indicar os deslocamentos internos desta definição em sua obra e destacar o que dá fundamento à tese dos aparelhos ideológicos de Estado.
- 2) No momento seguinte, procurarei debater o conteúdo do conceito de aparelho de Estado presente em sua análise, com vistas a observar por que um dado aparelho de Estado contribui para a reprodução de determinadas relações de produção/exploração.
- 3) Na terceira parte, discutirei a especificidade do aparelho escolar como aparelho ideológico de Estado e recorrei à outra importante contribuição formulada por outros autores que seguiram esta tese básica proposta por Althusser e a aprofundaram para examinar a escola no contexto da formação social francesa. Referimo-nos à obra *A escola capitalista*, de Christian Baudelot e Roger Establet, publicada em 1971.
- 4) Na parte final, procuraremos debater criticamente a concepção do aparelho escolar como aparelho ideológico de Estado e apontar alguns desdobramentos possíveis para uma teoria marxista althusseriana da educação, dando relativa ênfase aos trabalhos de Décio Saes sobre o tema.

### **Sobre a teoria da ideologia em Althusser**

A obra de Althusser ficou consagrada com a publicação de dois livros em 1965: *Por Marx* (que reúne uma série de artigos que ele publicou nos idos dos anos 1960) e *Ler O Capital* (obra coletiva que reunia os resultados das discussões sobre *O capital*, realizados por Althusser e seu grupo: Pierre Macherey, Jacques Rancière, Roger Establet e Étienne Balibar). Havia um traço comum que ligava essas

duas obras. Ambas propunham uma nova leitura da obra de Marx fundada: na tese da ruptura epistemológica entre os textos de juventude e de maturidade de Marx, que tem profunda relação com a crítica ao humanismo teórico; na crítica ao economicismo; e na defesa do marxismo como ciência, como teoria científica da história (para esta perspectiva, a ciência só pode nascer na e da ideologia, jamais pode eliminá-la, mas é função de toda ciência produzir conhecimento).

Nessa construção analítica, Althusser procura dar um tratamento epistemológico para o conceito de ideologia visto como obstáculo epistemológico a ser criticado e destruído. Seria tarefa da teoria marxista se confrontar com as noções de natureza metafísica típicas de uma filosofia da história. Nesta primeira fase, a ideologia era também tratada como um dos níveis ou instâncias do modo de produção, mas esse tipo de análise nunca recebeu tratamento teórico sistemático, tal qual veio a assumir o desenvolvimento da análise da estrutura econômica do modo de produção capitalista em *O capital*, de Karl Marx, e da estrutura jurídico-política em *Poder político e classes sociais*, de Nicos Poulantzas<sup>1</sup>.

Na tese desenvolvida por Althusser no artigo de 1970: *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, há uma mudança de foco. Crítico da noção de ideologia como falsa consciência, ele formula um conceito original de ideologia influenciado pelas contribuições da psicanálise. Quais são as teses fundamentais para a elaboração do conceito de ideologia no texto de 1970?

Tese 1: a ideologia significa a “representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Essa tese remete à ideia de que ideologia é simultaneamente alusão e ilusão da realidade. Se fôssemos sintetizar essa ideia, seria possível dizer que os homens na ideologia não conhecem as suas condições reais de existência, a não ser como relação imaginária. A ideologia jurídica do contrato, por exemplo, não é mera ilusão, ela leva os agentes da produção na conversa. No plano do contrato, todos se veem como livres e iguais, uns vendem e outros compram a força de trabalho, mas essa relação contratual é a pura manifestação da ideologia jurídica que oculta permanentemente a relação de exploração da força de trabalho. No entanto, vivemos a todo tempo

---

<sup>1</sup> Uma nova tradução desta obra foi publicada pela Editora da Unicamp em 2019.

na ideologia jurídica, quando praticamos tal relação contratual e mesmo quando reivindicamos maiores salários ou salários justos.

Tese 2: a ideologia tem uma existência material. Isso significa que as ideologias não pairam no ar, mas se materializam em crenças, rituais e aparelhos ideológicos, de modo que se reproduzem mesmo quando alheias à vontade ou ao livre arbítrio dos indivíduos. Tais práticas rituais se realizam numa ideologia primária, mas podem subproduzir ideologias secundárias, abrindo espaço para a revolta e a consciência revolucionária.

Tese 3: a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos (livres e assujeitados). Por exemplo, no capitalismo, os trabalhadores ou produtores diretos são interpelados como sujeito de direito, antes eram interpelados como coisa, como no escravismo.

É principalmente a tese dois que permitirá a Althusser desenvolver a ideia de aparelho ideológico de Estado, ou seja, que lhe possibilita pensar a existência material da ideologia, conectando-a com o conjunto das práticas sociais. Para ele, toda prática social se estabelece por meio de uma dada ideologia.

### **O que é um aparelho de Estado?**

Althusser estabelece uma distinção inicial entre poder de Estado e aparelho de Estado. O poder de Estado designa o objetivo central da luta política de classe. Uma classe revolucionária que queira se efetivar como tal precisa deslocar a velha classe dominante do poder de Estado. É a partir desta primeira ruptura que se torna possível substituir o antigo aparelho e criar um novo. Ou ainda, o Estado enquanto aparelho só existe em função do poder de Estado. Mas ele ressalta a necessidade de pensar outra distinção: a existente entre aparelho repressor e aparelho ideológico.

A interpretação marxista clássica situou-se principalmente na definição do Estado como aparelho repressor que funciona por meio da violência e abrange governo, administração, Forças Armadas, polícia, tribunais e prisões. Foi Gramsci (2002a, 2002b) quem alertou para o fato de que o Estado também é composto por uma série de instituições da sociedade civil. A fórmula sociedade política + sociedade civil, que comporta aquilo que Christine Buci-Glucksmann (1990) chamou de “conceito ampliado de Estado”, a retomada do centauro maquiavélico (coerção + consenso) e a própria noção de

hegemonia encouraçada de coerção, são aspectos fundamentais presentes na reflexão de Gramsci e que lhe permite concluir que as relações de produção não se reproduzem apenas por meio da violência, mas também por meio da ideologia.

É a partir da combinação de um conceito de ideologia em geral, da relação da ideologia com a reprodução das relações de produção, da materialidade desta ideologia enquanto aparelho de Estado, que Althusser (1999) procura formular a tese dos aparelhos ideológicos de Estado, que compreendem um conjunto de instituições: sistema de igrejas, sistema escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de informação e cultural.

Quais seriam as diferenças entre os aparelhos repressivo e ideológicos de Estado? Para ele, só existe um Aparelho Repressivo de Estado, que é unificado, pertence ao domínio público e funciona predominantemente por meio da repressão. Já os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) abrangem uma pluralidade de sistemas institucionais, pertencem ao domínio privado, funcionam predominante por meio da ideologia.

O que unifica a pluralidade de AIEs? A ideologia dominante. A ideologia da classe dominante. Os AIEs estão mais suscetíveis aos conflitos de classe e, nessa perspectiva, de acordo com Althusser nenhuma classe conseguirá manter o seu poder de Estado de modo duradouro, se não exercer hegemonia sobre e nos aparelhos ideológicos. Ademais, Althusser procura identificar a especificidade dos AIEs capitalistas em comparação aos pré-capitalistas. No feudalismo, os AIEs existiam em menor número, pois a Igreja concentrava funções (religiosas, escolares, formação e cultural). O AIE dominante era uma soma de dois aparelhos específicos: o religioso e o familiar. No capitalismo, há uma pluralidade de aparelhos ideológicos, mas há a dominância do par escola-família. A escola é uma das poucas instituições que consegue garantir uma audiência obrigatória, longa e permanente, ou como ele afirma: “nenhum aparelho ideológico de Estado dispõe, durante um número tão grande de anos, da audiência obrigatória (...) 5 a 6 dias num total de 7, durante 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista” (ALTHUSSER, 1999, p. 273). Quais são as especificidades do aparelho escolar como aparelho ideológico de Estado?

## O aparelho escolar como aparelho ideológico de Estado

Althusser (1999) observa que, para se reproduzir a força de trabalho, exige-se qualificação e submissão às regras e normas da ordem social estabelecida (submissão das classes dominadas à ideologia dominante). A qualificação é garantida, portanto, nas e sob as formas de submetimento ideológico. O aparelho que permite essa qualificação é o aparelho escolar. O que compõe o aparelho escolar nas sociedades capitalistas? Neste caso, fazemos questão de remeter às observações de inspiração althusseriana realizadas por Décio Saes no artigo “O lugar dos conceitos de ‘estrutura’ e ‘instituição’ na pesquisa em educação”:

o aparelho escolar típico da sociedade capitalista abrange certos agentes (diretor, coordenador, professores e funcionários) em vias de utilizar recursos materiais (prédios, livros, material didático, computadores etc.) para cumprir o objetivo oficial da instituição escolar: a transmissão de ciência e de cultura aos alunos. O pesquisador que adotar um enfoque puramente descritivo no exame do aparelho escolar tenderá a concluir que os agentes do sistema escolar, em geral, atuam com vistas ao cumprimento de objetivos institucionais; e que, por exceção, alguns desses agentes se desviam dos objetivos oficiais da escola. A qualificação de certas práticas escolares, não coincidentes com as regras institucionais, como ‘desvios’ comportamentais se baseia na suposição de que a razão de ser do aparelho escolar está fixada nas regras institucionais e de que a não-coincidência entre as regras institucionais e práticas escolares resulta de problemas psicológicos individuais (*stress*, *burnout*, traumas etc.) e, não, de razões sociais profundas. Inversamente, se o pesquisador adotar um enfoque sociológico, ele terá de ir além da mera descrição do funcionamento do aparelho escolar, chegando à análise da estrutura da escola. (SAES, 2012, p. 284).

Isso quer que dizer que os agentes do aparelho escolar são movidos, inconscientemente, por valores estruturais na direção dos interesses, perspectivas e aspirações da classe dominante, ou melhor, da burguesia.

É a obra de Baudelot e Establet (1980) que nos permite entrever mais detalhadamente quais são esses valores estruturais que permeiam o aparelho escolar e tornam possível a reprodução das relações de produção/exploração capitalistas. Esses autores demonstram o papel que exerce a escola no processo da divisão capitalista do trabalho (trabalho manual/trabalho intelectual) e da divisão da sociedade de classes. Diferentemente de certa análise economicista que analisa a escola como mero epifenômeno das relações de produção ou como algo neutro, Baudelot e Establet

demonstram como o aparelho escolar é uma das condições fundamentais para a reprodução das relações de produção.

Quais seriam os traços comuns a todas as escolas capitalistas? A divisão da escola em duas redes, que dá sustentação à divisão do trabalho capitalista típica entre trabalho manual (execução) e trabalho não manual ou intelectual (concepção e planejamento). Assim, eles questionam o mito da escola única que supostamente teria o objetivo de formar, educar, instruir e compartilhar cultura e saber. Para Baudelot e Establet, a escola propicia as condições para a reprodução da divisão do trabalho capitalista, ao conferir aos filhos dos trabalhadores operários uma vida curta na escola, permeada por conhecimentos pseudo-concretos, ao passo que para os filhos da burguesia e da pequena burguesia, permite-lhes o prolongamento da escolarização e o acesso ao conhecimento mais abstrato, tornando-os capacitados para se tornarem os porta-vozes ou “intérpretes ativos” da ideologia dominante.

Para além da discussão promovida por Bourdieu e Passeron (2008) que, na obra *A reprodução*, demonstraram que a origem social e o acúmulo desigual de capital cultural explicavam as diferentes trajetórias dos estudantes no interior do aparelho escolar e punham em questão a suposta homogeneidade do espaço escolar, Baudelot e Establet nos permitem observar que essa divisão é fomentada e realimentada pelo próprio aparelho escolar, ou seja, não seria algo puramente externo ao aparelho escolar. Assim, os níveis superiores da pirâmide educacional estariam reservados a uma minoria. Todas as classes estariam submetidas à influência da ideologia dominante, mas a partir de práticas escolares distintas. Portanto, o aparelho escolar capitalista formaria distintamente os trabalhadores manuais e não-manuais, mas sempre ocultando isso através do mito da escola única e de suas tentativas de igualizar os desiguais, o que só contribui para reforçar e reproduzir o individualismo burguês, peça essencial ou cimento da exploração de classe. O resultado disso é que o aparelho escolar torna-se um instrumento da luta de classes, ao impedir que os trabalhadores, a grande massa dos estudantes, possam adquirir conhecimentos científicos necessários ao controle técnico/cognitivo do processo produtivo.

Além da divisão do aparelho em duas redes, a escola capitalista se caracteriza pela separação em relação à produção. Ou seja, não ocorre no interior do aparelho escolar, referimo-nos aos estudantes, a exploração econômica de classe, mas o disciplinamento e a

inculcação ideológica. Nesse sentido, é que o aparelho escolar reforça a presença da ideologia da classe dominante em seu seio, submetendo e rechaçando permanentemente a ideologia proletária. A rigor, no capitalismo, não faria sentido falar em escola ou universidade dos trabalhadores.

Além disso, os autores chamam a atenção para a necessidade de mudar completamente o vocabulário ou o léxico quando se procura examinar a escola capitalista em seus anos iniciais. Ao invés de fazer uso de termos como: instrução, educação, fracasso, êxito, psicologia da criança, norma, anormal, faz-se necessário introduzir outras noções e conceitos para se aprender seu funcionamento, ou seja, conceitos como: classes sociais, relações de produção, exploração, ideologia, inculcação, servidão, rechaço, disfarce, dominação ideológica, devem vir para a boca da cena da análise. Ou ainda, é preciso insistir no conceito de contradição para compreender o fenômeno escolar.

Baudelot e Establet procuram sustentar assim que o aparelho escolar exerce um papel importante na reprodução das relações de produção na medida em que: “1) contribui para a formação da força de trabalho; 2) contribui para a inculcação da ideologia burguesa.” (BAUDELLOT, ESTABLET, 1980, p.254). Ou como procura sintetizar Trópia (2009, p. 20-21):

Cabe ao aparelho escolar a formação técnica e ideológica da força de trabalho, especializando os trabalhadores segundo o padrão produtivo, impedindo que eles obtenham os conhecimentos científicos necessários ao controle técnico/cognitivo do processo produtivo. Cabe, assim, ao aparelho escolar formar distintamente o trabalho manual e o trabalho não manual, ao mesmo tempo em que deve ocultar tal distinção. Esta ocultação, é preciso repetir, não ocorre apenas no terreno das ideias e dos conteúdos, mas é estrutural, ou seja, a própria forma como a escola e o ensino estão organizados (escola única, êxito segundo as capacidades, distribuição por critérios meritocráticos) oculta cotidianamente a natureza de classe da escola.

Assim como cabe à:

escola capitalista também assum[ir] a função política de inculcar a ideologia burguesa e difundi-la, como verdade, como ciência, no interior da escola. O processo de difusão ideológica não ocorre apenas por meio da transmissão de ideias, mas também de práticas pedagógicas materiais: processos avaliativos, processos de emulação (premiação e punição). (TRÓPIA, 2009, p. 20).

Ademais, é preciso observar que esse processo de inculcação ideológica envolve contradições, resistências e lutas que precisam ser neutralizadas ou contidas por meio de práticas repressivas, disciplinares e coercitivas para que se torne possível a reprodução das relações de produção/exploração capitalistas.

### **Os limites da caracterização do aparelho escolar como um aparelho ideológico de Estado**

A primeira crítica a se destacar está relacionada ao tratamento do aparelho de Estado como duas grandes ramificações: uma responsável por aplicar a violência e a repressão e a outra responsável pela organização do consenso, pelo disciplinamento e submetimento das classes à ideologia da classe dominante. Althusser parece reconhecer problemas nesta distinção quando afirma que o aparelho repressor funciona predominantemente por meio da coerção enquanto que os aparelhos ideológicos funcionam predominantemente por meio da ideologia.

A adoção do conceito de aparelhos ideológicos de Estado por parte de Althusser implica necessariamente ocultar a existência de uma estrutura jurídico-política e seus efeitos ideológicos correspondentes, e secundarizar a função do Estado de organizar politicamente as classes dominantes e desorganizar permanentemente as classes dominadas. Aqui, é preciso insistir na tese, como faz Poulantzas em *Poder político e classes sociais*, de que dois valores fundamentais orientam e condicionam as práticas dos agentes econômicos e estatais e são importantes para que o Estado capitalista cumpra regularmente função de organizador e desorganizador político das classes sociais fundamentais.

O primeiro é o direito burguês que igualiza os desiguais e produz o efeito ideológico do isolamento: os agentes da produção não se reconhecem e não são reconhecidos pelo Estado como classes, mas como indivíduos cidadãos. O segundo é o burocratismo: o Estado capitalista se apresenta como instituição formalmente aberta a todas as classes sociais, gerando assim o efeito ideológico de representação da unidade e englobando todos os cidadãos na ideia de representante do Povo-nação. Portanto, a ideologia é mais um efeito desses valores estruturais que permeiam a atividade do aparelho de Estado, do que um mecanismo que separa as atividades dos diferentes aparelhos de

Estado. No final das contas, a função do Estado precisa ser realizada seja pela via da repressão ou do consenso.

Associado a essa primeira crítica, está justamente a definição do aparelho escolar como aparelho ideológico de Estado, ou seja, como parte do Estado. Não há dúvidas de que esse aparelho é condicionado pelas regras, políticas e diretrizes estabelecidas pelo Estado, mas ao ampliar demasiadamente o conceito de aparelho de Estado, Althusser e seus discípulos acabaram enfraquecendo uma das teses centrais da tradição marxista do Estado. Ou como aponta Goran Therborn (1987, p. 69):

A partir de um ponto de vista analítico parece bastante estéril e inclusive desconcertante ampliar o conceito de Estado de modo a abranger tudo aquilo que sirva à reprodução de uma ordem social. Isso, ademais, contraria o conceito marxista de Estado como uma organização especial, separada do resto da sociedade e estreitamente relacionada com a existência das classes.

Assim, embora o aparelho escolar como aparelho ideológico possa se ver afetado ou condicionado por uma dada legislação ou por normas prescritas, favorecidas ou permitidas pelo Estado, a rigor, não é parte integrante desse mesmo Estado. É preciso reconhecer aqui que, em ao menos duas passagens do artigo clássico, Althusser faça uso da expressão “aparelho ideológico material”, parecendo com isso apontar para a tese que nos parece central e mais adequada: a de que a ideologia se materializa em aparelhos. Consideramos que a expressão aparelho escolar capitalista já seria suficiente inclusive para indicar a conexão existente entre um dado aparelho ideológico e determinadas relações de produção/exploração, pois como já vimos, se por um lado o aparelho escolar não é um mero epifenômeno das relações de produção, pois cria e realimenta as condições para tal reprodução, por outro, é preciso negar a tese que dissocia completamente o aparelho escolar das relações de produção, o que se costuma a figurar a partir da ideia de que o que se faz na escola seria resultante da livre vontade dos indivíduos que a integram.

Há ainda um outro questionamento a fazer sobre a tese do aparelho escolar como aparelho ideológico dominante na sociedade capitalista. Althusser estabelece uma distinção entre o aparelho ideológico dominante no feudalismo, a religião, e o aparelho ideológico dominante no capitalismo, a escola. Aqui, faz-se necessário recuperar os importantes questionamentos feitos por Poulantzas

(1977) no Prefácio da obra *A Internacional Comunista e a escola de classe*, organizada por Daniel Lindenberg, com a ressalva crítica anteriormente relacionada ao conceito de aparelho ideológico de Estado. Considero mais adequado falar em aparelho ideológico sem tratá-lo como parte da estrutura jurídico-política do Estado. Para Poulantzas, não faz sentido falar em um “aparelho dominante invariável” no capitalismo, tal como se passava no feudalismo com a religião que concentrava várias funções (política, religiosa e escolar). De acordo com ele, a depender das diferentes fases do capitalismo, se articularão diferentes formas de reprodução da ideologia dominante:

No caso do MPC, o papel dominante entre os AIE pode ser assumido por aparelhos ideológicos diferentes – portanto, também pela escola – segundo os estágios deste modo na combinação concreta no interior de cada formação social capitalista, e a luta de classes que aí se desenrola, *numa palavra, segundo as etapas históricas que cada formação capitalista atravessa.* (POULANTZAS, 1977, p. 6-7).

Caberia ainda discutir as críticas dirigidas aos althusserianos que teriam supostamente negligenciado a luta de classes, as contradições e resistências nas escolas. Em termos gerais, tais análises críticas tendem a ser refratárias ao conceito de reprodução justamente por sustentarem uma concepção de história que só abrigaria a ideia de mudança ou transformação social. No limite, projetam uma espécie de inflação de contradições para chegarem à conclusão de que tudo muda a todo tempo. O que deve ser observado e discutido é o alcance dessas mudanças. Se o aparelho escolar capitalista contribui para reproduzir as relações de produção/exploração capitalistas, isso não quer dizer que Althusser e seus discípulos neguem a luta de classes ou a própria ideia de contradição, mas que operam com um conceito de história que comporta tanto a ideia de mudança ou transformação social quanto a ideia de permanência, invariância histórica ou reprodução social. Nessa perspectiva, é possível extrair do marxismo althusseriano dois conceitos de luta de classe: um que se define pela funcionalidade em relação à ordem social e abrange as contradições não-antagônicas, e outro que diz respeito à transição social, ao choque de classes e às contradições antagônicas. O que equivale a dizer que uma das condições necessárias para a transformação do aparelho escolar é a ocorrência de uma revolução política, uma destruição da estrutura jurídico-política, processo no qual uma nova classe dominante assumiria o lugar da antiga classe dominante. Fora disso, as

mudanças no aparelho escolar apenas expressariam as lutas de classes existentes no interior da ordem social. Ou melhor, penso que uma pesquisa sobre o aparelho escolar deve levar em consideração o seu lugar na reprodução e na transição social.

Falamos disso, pois o debate sobre as resistências na escola corre o risco de cair num “vazio teórico”, como já nos alertou Tomaz Tadeu da Silva (1992). Isso ocorre, pois às custas de dar elevada centralidade às lutas que se operam no interior do aparelho escolar, muitos analistas se inclinaram a opor reprodução e contradição ou a opor reprodução e resistência, caindo numa perspectiva voluntarista e otimista e num apelo romântico à oposição. Citamos aqui o que afirma Tomaz Tadeu da Silva (1992, p. 57) sobre a teoria da resistência:

Descobrir que as pessoas a situações de opressão não nos diz nada sobre como estas situações se originam, em primeiro lugar, nem como são mantidas, e por este motivo não nos diz nada também sobre como elas podem ser transformadas. Simplesmente verificar e documentar a existência de resistências (...) não é o mesmo que explicá-las. E sem explicá-las, como sabemos, não há teoria.

Por fim, ainda operando no registro da teoria marxista althusseriana da Educação, caberia entrar nos meandros na discussão da escola de classe, da escola capitalista, e nos perguntar se alguma fração de classe em particular se apresentaria como força dirigente do sistema educacional público. É o que se propõe a responder Décio Saes (2005) no artigo “Classe média e escola capitalista”. Para o autor, no plano retórico, os membros de todas as classes buscariam algum tipo de educação para seus filhos e empunhariam a bandeira da educação universal nos níveis mais elementares. No entanto, na prática, essa bandeira seria um mito. Por quê?

A classe capitalista em suas diferentes frações não deseja que os trabalhadores tenham “educação de menos”, nem “educação de mais”. Os conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores devem se restringir àqueles necessários, em caráter subordinado, ao processo de trabalho. Ou seja, não deseja trabalhadores sobrequalificados. Além disso, teme os efeitos politizadores da educação dos trabalhadores. Nesse sentido, a classe capitalista teria muita dificuldade de se apresentar como força principal a instauração de uma “educação elementar obrigatória e gratuita”.

Os trabalhadores manuais teriam também dificuldade de exercer esse papel de força principal. A despeito de buscarem alguma educação

para seus filhos, não valorizariam incondicional e absolutamente a educação escolar de base, pois as crianças constituem mão de obra suscetível de ser colocada, desde cedo, a serviço da reprodução material da unidade familiar. Ou seja, os “custos indiretos da escolarização” seriam muito elevados. Mais educação para os filhos pode implicar empobrecimento da família, ou menor entrada de renda para a família. Maior escolarização representa sacrifício da renda familiar. Assim, a classe média seria a única classe social cujos membros consideram que a reprodução de sua situação econômica e social através dos filhos depende essencialmente da educação escolar, pois é esta que permite no mínimo, à geração seguinte, manter a condição de trabalhadores não-manuais, superiores, dentro da hierarquia do trabalho, aos trabalhadores manuais. Em síntese: no capitalismo, é a classe média que tende a valorizar a escolarização, pois esta é a via fundamental de ascensão social ou de manutenção de distinção e superiores diante dos trabalhadores manuais.

### **Breves conclusões**

Diante do exposto, consideramos que uma das características básicas da pesquisa marxista em educação é a de examinar o caráter de classe da escola capitalista, afastando-se, assim, das problemáticas teóricas que tratam a escola a partir de pressupostos formalistas ligados aos princípios autodeclarados da instituição escolar e de seus agentes. No que se refere ao marxismo de inspiração althusseriana, sua especificidade está em demonstrar a função do aparelho escolar no processo de reprodução das relações de produção/exploração capitalistas. Isso não quer dizer que o aparelho escolar não seja atravessado por resistências e contradições. Aqui, seria necessário qualificar as resistências e contradições presentes na escola para evitar um tipo de análise que opere com a ideia de que não haveria obstáculos estruturais para a transformação do aparelho escolar capitalista. Nesse sentido, no processo de reprodução do capitalismo, os conflitos que emergem no interior da escola jamais podem assumir uma natureza disruptiva, pois sempre serão condicionados pela dinâmica da dominação de classe e pelos processos de redefinição da hegemonia política no bloco no poder burguês. Algo distinto ocorre nos processos de transição social, nos quais os valores que orientam o aparelho escolar deixam de produzir efeitos pertinentes e se abre a

possibilidade de destruir o velho aparelho escolar e de substituí-lo por outro. Portanto, sem revolução política prévia, as possibilidades de transformar a natureza capitalista do aparelho escolar são nulas.

## Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Por Marx*. Campinas, Ed. Unicamp, 2015.
- ALTHUSSER, Louis. *Sobre a reprodução*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1999.
- ALTHUSSER, Louis et al. *Ler O Capital*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- BAUDELLOT, Charles; ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista* (6ª. Ed.). México (DF), Siglo Veintiuno, 1980 [1971].
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2008 [1970].
- BUCCI-GLUCKSMANN, Christine. *Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GRAMSCI, Antonio. “Caderno 13: Breves notas sobre a política de Maquiavel” In: *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a. v. 3.
- GRAMSCI, Antonio. “Caderno 25: Às margens da história (história dos grupos sociais subalternos)” In: *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b. v. 3.
- POULANTZAS, Nicos. “Prefácio” In: LINDENBERG, Daniel (Org.). *A Internacional Comunista e a Escola de classe*. Coimbra, Centelha, 1977.
- POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. Campinas, Editora da Unicamp, 2019.
- SAES, Décio Azevedo Marques de. Os lugares dos conceitos de “estrutura” e “instituição” na pesquisa em educação. *Cadernos Ceru*, série 2, vol. 23, n. 1, 2012.
- SAES, Décio Azevedo Marques de. *Classe média e escola capitalista*. Crítica Marxista, n. 21, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. “Em favor da teoria da reprodução” In: *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- THERBORN, Göran. *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madri, Siglo Veintiuno, 1987.
- TRÓPIA, Patrícia Vieira. *Modo de produção e educação: apontamentos sobre a educação na reprodução capitalista e na transição ao socialismo*. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 1, n. 1, jun. 2009.

## A PRECARIZAÇÃO E A DESCARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

*Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez  
Priscila Gabrielle Luz Kailler*

### Notas introdutórias

As reformas educacionais que vem sendo implantadas no Brasil vem causando a precarização do ensino público, assim como da profissão e do trabalho docente, o que está ocorrendo em todos os níveis e modalidades da educação pública. Temos vivenciado uma série de medidas que restringem o direito à educação e precarizam o trabalho dos professores, como a contrarreforma do Ensino Médio, a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as “novas” Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação, que descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores, com impactos nocivos sobre a educação básica, constituindo-se como mais um grave retrocesso nas políticas educacionais (ANFOPE, 2020). Tais reformas no campo educacional são consequências de mudanças nos campos social, político e econômico que visam apenas atender a interesses mercantilistas de fundações privadas que anseiam pela padronização aligeirada da BNCC. Esta, por sua vez, apesar do discurso de liberdade aparente, restringe o conhecimento e direciona sua ação a aspectos utilitários e fragmentados, sem considerar a totalidade que envolve a ação profissional aos aspectos históricos, políticos, sociais e culturais.

Na mesma esteira, O CNE e o MEC desconsideraram o fato de que, em todo o país, as instituições de ensino superior finalizavam processos de institucionalização da Resolução CNE/CP 2/2015 e a revogam, de forma impositiva, sem avaliarem sua implementação, ferindo a autonomia universitária e se negando ao diálogo com as entidades científicas da área educacional. São graves os ataques à educação pública e aos seus profissionais, às suas entidades e associações, desvalorizando o magistério.

No estado do Paraná, a Educação Superior Pública tem vivido momentos de grande tensão, pois tem sido alvo de ataques por parte do Governo Estadual: vivenciamos o desmonte da universidade pública; ameaça da perda da sua autonomia administrativa, como nos casos da

implantação da Lei de Eficiência de Gestão das Universidades, proposta pelo Governo Estadual no corrente ano, com impactos sobre o ensino, a pesquisa e a extensão; a terceirização e privatização das universidades estaduais do Paraná, algo que além da precarização das atividades docentes no Ensino Superior, criará um ambiente gerencialista e privatista nas universidades. (TOZETTO, MARTINEZ; KALLER, 2019).

Diante desse cenário de desmonte, trazemos à discussão o trabalho docente. Propomo-nos a pensar: O que é o trabalho? Seria meio de subsistência? Seria prazer, seria sofrimento? Seria castigo, coerção ou prestígio social? Seria tortura ou realização? O que de fato tem sido construído socialmente sobre a compreensão do trabalho humano e do trabalho docente? Apesar da imensidão de estudos sobre essa abordagem, o presente ensaio centraliza sua argumentação nessa discussão pela centralidade, singularidade e importância que o trabalho ocupa na vida das pessoas. Por seu caráter polissêmico, o trabalho congrega uma infinidade de conceituações, atributos e significados, para tal propósito, o foco deste estudo se dará na concepção ontológica do trabalho enquanto elemento constitutivo do ser humano. Por ser um elemento fundamentalmente integrador da sociedade, o trabalho é a condição necessária ao desenvolvimento humano, é o elemento básico das relações sociais, denotado como um símbolo de liberdade do homem para a transformação de sua natureza. Discutir o processo de precarização do trabalho docente envolve reconhecer a crescente depreciação da atividade dos professores em razão dos baixos investimentos nas ações de melhoria da educação superior, seja do ponto de vista das condições de trabalho, do reconhecimento social ou da autonomia desses trabalhadores. Assim, cumpre atentar que a escolha por tal temática se deve à consideração de que o momento atual é mais que oportuno para se discutir sobre o conceito de trabalho e trabalho docente. Primeiro porque o trabalho exerce um importante papel na vida pessoal e nas relações sociais, bem como na ordenação da vida em sociedade (SCHWARTZ, 1998). Em segundo lugar, porque presenciamos ataques aos professores e a ameaça de perda da sua autonomia.

O presente ensaio busca discutir e refletir sobre o trabalho docente e seus desafios para os professores universitários na contemporaneidade. O referencial teórico adotado foi baseado nas reflexões teóricas desenvolvidas por Lukács (2013), Marx e Engels (2006) e Mészáros (2000).

## **Trabalho: da prévia-ideação a objetivação**

O trabalho é uma temática notadamente relevante, sobretudo por ocupar centralidade na vida do indivíduo. É uma atividade que dá sentido à vida profissional e representa uma possibilidade de vínculos entre as pessoas. O trabalho se torna relevante na e para a socialização do ser humano, sendo por seu intermédio que o indivíduo constitui suas relações sociais, almeja alcançar seus objetivos e realizações profissionais e pessoais. Por se tratar de uma construção histórica, permeada de subjetividades individuais e coletivas, torna-se indispensável ao desenvolvimento humano. O trabalho é em si e por si uma atividade vital (ANTUNES, 1999) que propicia aos indivíduos serem identificados perante as atividades que realizam.

Nesse pressuposto, defendemos que o trabalho é um elemento central, singular e de suma importância na vida do indivíduo, o que o torna essencialmente basilar na sociedade (ARVEY; RENZ; WATSON, 1998). Entretanto, temos presenciado que a globalização, o avanço tecnológico e a crise econômica são mudanças sociais que têm influenciado a organização do trabalho na sociedade contemporânea. O que, por sua vez, gera interferência e demanda uma nova organização entre o trabalhador e seu trabalho. Mézaros (2000) compreende que tais mudanças sinalizam uma crise histórica, uma crise estrutural profunda do próprio sistema do capital, que — “[...] afeta o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado” (MÉSZAROS, 2000, p.7). Na atualidade, presenciemos mudanças quantitativas e qualitativas na produção do trabalho, desse modo, o mundo globalizado expressa suas variações e interfere na maneira como o trabalhador realiza suas atividades no mundo capitalista. Isso contribui para um mal-estar generalizado sob a forma de declínio da imagem, tendo repercussões óbvias na condução pedagógica, na dimensão pessoal e profissional dos professores (DUBAR, 2005).

Pautado por uma visão materialista, Marx entende o homem como um ser objetivo, vivo, natural e ativo, capaz de produzir ideias e representações de forma diretamente ligada à sua atividade material. Sendo assim, para Marx e Engels (2006), os homens são os produtores das suas representações e ideias condicionadas pelo modo de produção de sua vida material. Ao desenvolver algumas potencialidades como os demais seres da esfera orgânica, o homem

possui a capacidade de dar novos rumos à sua existência e para isso precisa e faz uso da natureza de forma contínua para satisfazer suas necessidades. O trabalho é categoria central da teoria marxista, sendo premissa fundamental para explicar e compreender o ser social. O trabalho é assim, ineliminável da vida do ser humano ao considerar que somente por meio das condições para sobreviver, o homem pode existir e fazer história (MARX; ENGELS, 2006). Ou seja, é pelo trabalho que o homem supre as condições necessárias para sua existência.

Marx (1844) explicita o trabalho como autogênese humana ao envolver uma conexão recíproca com a natureza, tornando o homem, além de um ser natural, objetivo, em um ser natural humano. É a partir do trabalho que Marx distingue o homem do animal ao entender sua capacidade de projetar previamente aquilo que depois produzirá, sendo capaz de objetivar o que planeja por meio do trabalho. É no ato de converter a natureza em meio de subsistência que o homem desenvolve consciência, habilidades e conhecimentos que vão lhe aprimorando enquanto ser. Nessa perspectiva, o homem como produto da evolução natural foi se constituindo historicamente como ser social a partir do trabalho.

O trabalho é explicado por Lukács (2013) como fenômeno originário do modelo do ser social, por isso todas as análises sociais deveriam obter como ponto de partida a categoria do trabalho, uma vez que ao entenderem as determinações do trabalho, possibilitariam uma compreensão do ser social. Dessa forma, o trabalho é premissa para outras atividades realizadas pelo homem.

As necessidades do homem se modificaram na medida em que este se desenvolveu enquanto ser social. Ou seja, a partir das mudanças das necessidades do homem, deram-se os avanços na complexidade da relação do homem com a natureza. Lessa (2016) explica que a sociabilidade possibilitou e exigiu que a ciência se desenvolvesse em uma complexidade específica, foi então por meio do trabalho que a humanidade e suas atividades se constituíram como tal. Assim, o trabalho também possibilitou mudanças nas relações sociais e na organização do homem em sociedade.

De acordo com Lukács (2010), há no trabalho um caráter duplo de transformação, é por meio do trabalho que o ser humano é transformado ao mesmo tempo em que atua sobre a natureza exterior e a modifica. Por isso, o autor elucida que diferentemente dos animais, a adaptação do homem que trabalha não é estática, pois há uma

acumulação das experiências do trabalho. O trabalho é para Lukács (2010) categoria fundante do ser humano, uma vez que este realiza o salto do animal ao homem. Ou seja, é por meio do trabalho que o homem realiza o avanço da mera existência à sociabilidade, a qual retira a existência humana da condição simplesmente biológica.

Para tanto, Lukács (2013) pontua as características do trabalho em seu sentido ontológico, sendo estas: teleologia (a finalidade), causalidade (o movimento das coisas), prévia ideação (o planejamento antecipado), exteriorização (a transformação do real – o homem se transforma na medida em que transforma a natureza) e generalização (o trabalho do indivíduo é sempre uma ação social). A categoria central do trabalho é a relação dialética entre a causalidade e um por teleológico, entendido como o movimento de realizar as finalidades de um determinado planejamento. Lukács (2013, p. 345) afirma que “[...] na ontologia do ser social não há teleologia, enquanto categoria do ser, sem uma causalidade que a realize.” Desse modo, entende-se que a teleologia e a causalidade são partes de um mesmo processo.

A teleologia possui elementos da subjetividade que, de acordo com as necessidades do homem, determinam as finalidades de uma ação. Somente no confronto com a causalidade ocorre o por teleológico, assim há o surgimento de uma nova objetividade no âmbito do ser material. O por teleológico é um componente imprescindível para a realização de um trabalho, entendido como a objetivação daquilo que foi planejado no âmbito da consciência.

Ao considerar as diferenças das esferas ontológicas, Lukács (2013) explica que o ser social, por meio de sua consciência, realiza uma prévia-ideação, ou seja, um planejamento antes de realizar o trabalho. Assim, diferentemente dos animais, que usam do instinto para realizarem suas atividades, o homem analisa de forma antecipada as consequências de suas ações e com isso o trabalho é projetado de forma consciente antes de ser objetivado. Portanto, o planejamento do trabalho que ocorre na consciência do homem será determinante para realizar a análise das condições que a natureza dispõe para objetivar o que foi planejado. Ao entender o trabalho do indivíduo sempre como uma ação social, Lukács (2010) elucida sobre o processo de generalização, no qual, dessa forma, os conhecimentos adquiridos por um indivíduo se tornam patrimônio de toda a sociedade. É no contexto social que o processo e o produto do trabalho alcançam uma generalização, ou seja, vai além do homem singular e se tornam produto social.

Entretanto, é importante considerar que o trabalho sob a perspectiva de Marx (1844) possui uma dupla determinação: por um lado o sentido ontológico do trabalho, como responsável na autogênese do homem e a transformação do real; por outro, o trabalho abstrato como produtor de mais-valia, sendo este submetido ao mercado capitalista que transforma o homem em coisa e resulta na mortificação do próprio homem. Para Marx, o trabalhador que vende sua força de trabalho se distancia historicamente das condições instintivas de trabalho do homem primitivo.

### **O trabalho na sociedade capitalista**

Em seu sentido ontológico, Lukács (2013) elucida que o trabalho envolve a teleologia, a causalidade, a exteriorização. Entretanto, na sociedade capitalista o trabalho perde esses sentidos para um trabalho entendido como mercadoria. Ancoradas na visão economicista do capitalismo, as mudanças no âmbito social ocorrem em uma nova divisão de classes: a classe burguesa e a classe proletária. Tal modelo se caracteriza no predomínio do poder designado da primeira classe em detrimento da outra, resultando na venda da força de trabalho da classe proletária para a classe burguesa. Com isso, as mudanças se inserem também na acumulação do capital e na produção para o valor de troca e não mais para o valor de uso, como ocorria no modo de produção Greco-medieval.

Nessa conjuntura, o trabalhador passa a ter a mesma utilidade de um maquinário que perde os nexos causais e as finalidades do seu trabalho, pois não há mais a busca por suprir suas necessidades a partir da mediação do homem com a natureza. De outro modo, o trabalhador agora possui a finalidade de gerar riquezas para a classe dominante, gerando um trabalho que mortifica, aliena e torna o trabalhador um assalariado.

Mészáros (2002) denota que a subordinação do trabalho ao capital restringe o homem à força de trabalho e de consumidor de mercadorias, no qual o valor-de-uso é submetido ao valor-de-troca, assim acumulando, de forma privada, o capital. A análise do trabalho no modo de produção capitalista se encontra associada à perda do controle no processo de trabalho, nesse modo de produção, o processo de trabalho é apenas um meio de criar valor. Tumolo (2005) destaca as três categorias fundantes do trabalho: o trabalho concreto como criador de

valor de uso, o trabalho abstrato como substância de valor e o trabalho produtivo de capital. O trabalho concreto é qualitativo, é o trabalho que na sua essência cria valores de uso necessários para o ser humano sobreviver. Diferentemente desse, o trabalho abstrato é quantitativo, produz mais-valia, ou seja, valor excedente para o capital; o trabalho produtivo de capital expressa o conjunto de contradições do processo de produção especificamente capitalista.

De acordo com Marx (2003), o valor-de-uso, produzido no trabalho concreto, é que satisfaz a necessidade individual, assim, o homem produz para suprir sua necessidade humana. Já o valor-de-troca, referente ao trabalho abstrato, é aquele no qual a mercadoria manifesta um valor, gerando um capital por meio da extração de mais-valia. Dessa forma, o valor se equivale ao tempo de trabalho necessário para produzir a mercadoria.

Lessa e Tonet (2011) denotam que foi com a descoberta da agricultura e da pecuária que se desenvolveu o excedente econômico. Com isso, foi possível verificar que era lucrativa a exploração do homem pelo homem. Portanto, o capital surge da exploração do homem, no processo de produção de mais-valia, ou seja, no trabalho excedente. A mais-valia se origina “[...] de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho [...]”. (MARX, 2013, p.352). O capital possui assim força sobre o trabalhador, pois em uma relação coercitiva obriga a classe trabalhadora a produzir muito mais do que precisa para suprir suas próprias necessidades vitais (MARX, 2013).

Com isso, o trabalho perde sua finalidade ontológica e passa a ser uma mera mercadoria, na qual, diferentemente de qualquer outra, cria-se mais valor para o capitalista. A partir disso, o capitalista produz mercadorias com mais valor que aquelas que ele comprou no início do processo. O homem enquanto ser social é resultado de uma atividade produtiva de transformação da natureza, sendo que essa totalidade envolve tanto a particularidade – individualidade e interesses, quanto a universalidade – relações sociais, pensamentos e sentimentos. Pode-se dizer que o trabalho alienado é um aliado na perda de totalidade do ser social, pois ao realizar uma atividade monótona, especializada e fragmentada com intuito de produzir riquezas, o trabalhador se distancia do produto do seu trabalho, como também de sua totalidade.

De acordo com Lukács (2013), o trabalho é o protagonista, é a partir dele que o homem desenvolveu formas crescentes e mais complexas de sociabilidade. Via o trabalho surgem novos elementos constituintes da sociabilidade humana, como a linguagem, a filosofia, a ciência e a própria educação, que constituem parte da totalidade social. Nesse sentido, é que no próximo item se faz necessário tratar da educação como parte da totalidade do indivíduo.

## **Trabalho docente**

Frente à crise do trabalho na atualidade, ocorre um fenômeno paradoxal: ao mesmo tempo em que cresce o desemprego, o trabalho informal, a precarização e os subempregos, paralelamente, o trabalho tem função central na sociedade do capital, que exige um trabalhador polivalente, multiquilificado, multifacetado que pode exercer várias funções ao mesmo tempo. Dessa maneira, o capital compreende o trabalho como uma mercadoria comercializável, subjugando-a às determinações desumanizadoras da força econômica.

As mutações organizacionais e tecnológicas e as mudanças nas formas de gestão também vêm afetando o setor de serviços, que, cada vez mais, se submete à racionalidade do capital. Veja-se, por exemplo, o caso da intensa diminuição do trabalho bancário ou da monumental privatização dos serviços públicos, com seus enormes níveis de desempregados (ANTUNES, 1999, p.111).

Essas mudanças ocorridas no cenário brasileiro nas últimas décadas demandam uma nova configuração do trabalho, pois interferem no modo como o trabalhador exerce a sua profissão. Assim, neste momento de crise, presenciamos uma reestruturação organizacional que atinge também as instituições, já que “a imbricação crescente entre mundo produtivo e o setor de serviço, [...] a crescente subordinação deste último ao primeiro, o assalariamento dos trabalhadores do setor de serviço, aproximam-se cada vez mais da lógica e da racionalidade do mundo produtivo, gerando uma interpretação recíproca entre eles” (ANTUNES, 1999, p. 112). Ocorre que a intensidade dos avanços tecnológicos e a globalização da economia propiciam ao sistema capitalista aceleração de ganho e acumulação de riquezas, o que gera uma nova reestruturação produtiva e novas formas de trabalho na contemporaneidade. Dessa forma, esta crise representa risco para o

próprio sistema, visto que está promovendo mudanças e formulações no mundo do trabalho acarretando alterações no próprio sistema produtivo, principalmente no setor de serviços.

Nesse contexto, o docente não ficou imune às metamorfoses que estão levando a um estado profundo de precarização. Os docentes das instituições públicas estão diariamente tendo seus direitos suprimidos, na mesma proporção em que têm seu trabalho intensificado e precarizado. Quando pensamos em compreender o trabalho docente, precisamos compreender que o trabalho do professor está inserido em um contexto que tem no neoliberalismo e na globalização o modelo político e econômico vigente. Dessa forma, as transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas na sociedade nos últimos anos trouxeram mudanças para o trabalho docente.

O que salta aos olhos é que com advento do capitalismo, tem ocorrido uma desqualificação progressiva do trabalho, desde o labor fabril ao labor imaterial. Nessa nova configuração, o trabalho docente ultrapassa as funções do exercício da profissão docente, pois além da docência, os professores têm atuado como orientadores, pesquisadores, coordenadores e gestores, além da perda de controle e sentido deste sobre o próprio trabalho, ou seja, para a perda de sua autonomia (CONTRERAS, 2012). Assim, tais profissionais têm sido cada vez mais solapados em sua dignidade. Em meio a essas questões controversas, temos presenciado uma crescente desvalorização do professor e um esvaziamento do trabalho docente.

### **A especificidade do trabalho docente**

O trabalho docente possui singularidades, pois consideramos o professor como um intelectual (GIROUX, 1987), o que demanda características específicas em seu trabalho. O trabalho docente tem uma característica intrinsecamente humana, que se realiza em condições objetivas e subjetivas. Dessa forma, compreendemos o professor como sujeito que desempenha papel estruturante do grupo, atuante em um lugar marcado no tempo e espaço na escola. Nas condições objetivas, consideramos as condições efetivas do trabalho do professor na escola, tais como: a adequação do espaço escolar para a atividade profissional; espaço da sala de aula e salas de apoio; salas de professores e de produção de material pedagógico; laboratórios, ou seja, o espaço físico. Na organização do trabalho docente: carga

horária das disciplinas; planejamento coletivo e individual; formação continuada; grupos de estudo e acompanhamento pedagógico. As condições objetivas se referem aos instrumentos de trabalho do professor para a objetivação de sua prática. Para Gramsci (1999, p.111):

O ponto de partida para alcançar uma visão organizada de mundo não se faz arbitrariamente em torno de uma ideologia qualquer, vontade de alguma personalidade. A não adesão ou adesão da massa a uma ideologia demonstra a crítica da racionalidade histórica dos modos de pensar. As construções arbitrárias são as primeiras a serem eliminadas na competição histórica.

Consideramos as condições subjetivas as que se referem à ação docente, visto compreendermos o trabalho como uma função estritamente humana. Assim, apreendemos o sentido da atividade docente, a partir do significado do trabalho pedagógico, da intencionalidade da ação educativa e da produção do conhecimento como característica humana. Nesse sentido, Saviani (2003) coloca que o trabalho educativo atinge seu objetivo, quando o indivíduo se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, ou seja, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano. O trabalho educativo tem como finalidade o processo de educação e humanização. Assim, defendemos não haver separação entre o objetivo e o subjetivo, pois o sujeito da ação age e pratica a ação em determinadas condições. Dessa forma, sujeito e realidade se relacionam de forma articulada.

Compreendemos o professor como um intelectual (GIROUX, 1997), um professor não tarefeiro nem sobranter (KUENZER, 1999), mas um profissional pensante que deve construir o seu próprio trabalho. Para o autor, os professores como intelectuais transformadores devem:

Fornecer aos estudantes os instrumentos críticos para compreender e dismantelar a racionalização crônica de práticas sociais prejudiciais, e, ao mesmo tempo, apropriar-se do conhecimento e das habilidades que precisam para repensar o projeto de emancipação humana. Engajar-se ativamente em projetos que os estimulem a abordar seu próprio papel crítico na produção e legitimação das relações sociais. [...] Ainda mais importante, tal projeto amplia a noção de educação e leva a sério a noção de Gramsci toda a sociedade como uma grande escola. (GIROUX, 1997 p. 188).

Os problemas que os professores enfrentam são de ordem social e institucional. A desvalorização do trabalho docente precisa ser vencida pela assunção do desafio dos professores se assumirem e serem assumidos como intelectuais transformadores. Compreender o trabalho dos professores como intelectuais significa reconhecer sua natureza socialmente construída e o modo como se relacionam com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. A consideração do professor não só como intelectual, mas como intelectual transformador, cuja tônica está em tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico (GIROUX, 1997, p. 163). Nesse intento, a maneira como o professor lida com o seu papel e o seu trabalho podem representar uma ameaça ou não à conservação do *status quo*. Para Giroux (1997 p. 52):

As intenções emancipadoras neste caso podem ser compreendidas como um paradigma que combina teoria e prática no interesse de libertar os indivíduos e grupos sociais das condições subjetivas e objetivas que os ligam às forças de exploração e opressão. Isto sugere uma teoria crítica que promova auto-reflexão dirigida ao desmantelamento de formas de falsa consciência e relações sociais ideologicamente congeladas, todas as quais geralmente aparecem na forma de leis universais. Assim, a emancipação tornaria o pensamento crítico e a ação política complementares. Isto sugere um processo de aprendizagem no qual o pensamento e a ação seriam mediados por dimensões cognitivas, afetivas e morais específicas.

Entretanto, para Contreras (2012) os professores se encontram submetidos a uma tensão permanente do próprio trabalho somada também às condições ruins para exercer a docência. Para Contreras (2012), aos professores são atribuídas muitas funções, o que acarreta em uma maior demanda de trabalho e responsabilidades, muitas vezes podendo gerar um sentimento de impotência e de culpa no professor. Quando isso ocorre, constata-se que o processo de intensificação do trabalho docente interfere decisivamente no cotidiano das escolas e dos professores.

Na contemporaneidade, o trabalho vem sofrendo uma acentuada subproletarização, decorrência das formas diversas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informar, ao setor de serviços (ANTUNES, 1999, p. 209).

Como instituições de ensino, as escolas têm sofrido com as novas concepções gerenciais, as quais ampliam as tarefas docentes e

introduzem novos padrões de trabalho, exigindo maior base educacional, além de novos requisitos e atributos de qualificação profissional. As novas exigências laborais chegam acompanhadas da desvalorização da docência, das más condições de trabalho nas escolas e sobrecarga de tarefas. Nesse contexto, isso pode ser configurado como o processo de intensificação do trabalho docente (APPLE, 1995; HYPÓLITO, 1999; CUNHA, 1999).

Em seu estudo sobre o trabalho docente, Michael Apple (1995) apresenta o conceito de intensificação do trabalho e coloca que este é um conceito-chave para compreendermos as contradições e indignações vividas por professores. Segundo Apple (1995), a intensificação é acompanhada de dois processos historicamente em desenvolvimento: a desqualificação do trabalhador e a separação entre concepção e execução no trabalho. Para o autor, a intensificação apresenta características tais como a destruição da sociabilidade, o aumento do isolamento e a dificuldade do lazer. Apple diz que os professores precisam aprender múltiplas habilidades, entretanto, eles não têm tempo para se conservarem em dia com sua especialidade. Nesse ponto, o autor salienta que a intensificação traz uma grande contradição: ao mesmo tempo em que os indivíduos devem ter mais habilidades, não conseguem se manter atualizados em sua especialidade.

Essa contradição é categórica quanto ao trabalho docente, pois pode propiciar a perda de sua especificidade. Do mesmo modo, Oliveira (2003) coloca o professor diante das variadas funções que a escola pública assume, tendo de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenharem as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. —Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2003, p. 33). Esses aspectos, atrelados a baixos salários, instabilidade profissional e desilusão em relação à profissão, são sinais de que a profissão docente está passando por uma crise (ESTEVE, 1999), tendo como consequência a desmotivação pessoal, os altos índices de absenteísmo e de abandono, a insatisfação e indisposição. O mais grave é que a precarização tanto do trabalho quanto do trabalhador provoca uma “crise da subjetividade humana”, incluindo “a crise da vida pessoal, crise de sociabilidade e crise de autorreferência pessoal.” (ALVES, 2013, p. 87).

## Mal-estar docente

O mal-estar docente é definido como um conjunto de reações dos professores, no qual o docente se sente desajustado diante das recentes mudanças sociais relacionadas à valorização da educação, do ensino, da escola e dos profissionais que nela atuam. (ESTEVE, 1999). O mal-estar docente compreende uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no campo dos objetivos do ensino quanto nas recompensas materiais e reconhecimento do seu *status* social. Esses aspectos podem influenciar a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho e contribuir para gerar uma crise de identidade, autodepreciação pessoal e profissional (ESTEVE, 1999).

Diante do mal-estar docente cresce uma visão nostálgica da profissão, impedindo-os de investir aqui e agora na construção de um outro futuro (CAMILO CUNHA, 2015). Do mesmo modo, Enguita (2000) afirma os professores vivem em seu trabalho um processo de proletarização. Outro aspecto do trabalho docente na atualidade é o isolamento do professor, reforçado pela própria estrutura escolar. O professor tem vários tipos de trabalhos individuais e pouco tempo para estar com os colegas em ambientes de troca, não há um trabalho coletivo, partilhado.

De acordo com Oliveira (2004), o trabalho docente tem sofrido com a precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego do contexto neoliberal. Ressaltam-se o aumento do número dos alunos por sala, o arrocho salarial, a inadequação ou até inexistência de planos de cargos e salário entre outros aspectos que envolvem os processos de reforma política dos últimos anos. Essa situação instaurada tem provocado o que Esteves (1999) denomina de mal-estar docente. Esse sentimento vivenciado pelos professores é atribuído, segundo Esteve, ocorre também por falta de reconhecimento da sociedade, dificuldade em estabelecer relação entre o trabalho e os objetivos almejados. O mal-estar docente ocorre principalmente pelas más condições trabalho, as exigências ao professor e lhe impõe uma sobrecarga de trabalho. Dessa forma, o mal-estar docente (ESTEVE, 1995) e a sensação de frustração emocional são hoje também características que cercam o trabalho docente. Conforme Nóvoa (1999, p. 22), a junção de diferentes fatores de ordem social e psicológica geram o mal-estar docente:

As consequências da situação de mal estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a discursos-alibi de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, etc. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento de desconfiança em relação as competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação.

O mal-estar experimentado pelos professores é resultado de inúmeras mudanças nas estruturas do seu trabalho. A responsabilização de transformação social depositada nos professores gera um constante desconforto, que não leva em consideração as contradições existentes na sociedade como fator para o fracasso escolar. O trabalho docente é desenvolvido em meio a contradições que envolvem vários aspectos, dentre os quais os formativos e os políticos. Assim, as funções apresentadas na legislação e no processo formativo desse profissional não estão em consonância com o trabalho que se realiza, tendo em vista que, no cotidiano do exercício docente, suas ações estão direcionadas a funções imediatas que o distanciam das suas reais atribuições pedagógicas. Nesse sentido, as contradições estão presentes nas situações de conflito entre os diferentes interesses. O caráter difuso da responsabilização não facilita a apropriação pelos professores de um outro conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional, o que gera mais desconforto e torna legítima a situação de mal-estar vivida pelos docentes.

### **Tecendo considerações**

A crise do capital tem produzido efeitos perversos em todos os aspectos da vida do homem. As mudanças ocorridas no mundo do trabalho levaram a uma intensificação e precarização cada vez maior das atividades laborais que, além do produtivismo exacerbado, culminam em um estado permanente de precarização. A educação brasileira se encontra seguindo a lógica do sistema de produção capitalista, voltado ao acúmulo de capital e à apropriação da mais-valia produzida pela classe trabalhadora. As influências neoliberais e a reestruturação produtiva advindas da nova divisão do trabalho têm se refletido sobre todos os segmentos sociais, inclusive nas instituições

públicas de ensino, na formação dos profissionais da educação e no trabalho docente (TOZETTO, MARTINEZ; KAILLER, 2019).

É impossível considerar o trabalho docente sem levar em conta os aspectos estruturais e conjunturais do contexto no qual ele deve exercer sua prática. Além, evidentemente, de considerar o próprio sujeito-professor, que sofre os impactos das ações que se passam na estrutura da sociedade. Os professores têm assistido à perda gradual do reconhecimento de sua profissão, que vem deixando de ser atrativa em função dos baixos salários, das condições inadequadas de trabalho, da inexistência de um plano de carreira que, de fato, a valorize, o que faz com que estes sejam impedidos de vivenciarem uma vida laboral dotada de algum sentido. Em tempos em que os professores foram eleitos como inimigos da nação, sob acusação constante de doutrinação ideológica, é necessário denunciar as múltiplas formas e tendências de precarização do trabalho docente.

## Referências

- ALVES, G. *Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho*. São Paulo: Práxis, 2013.
- ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo e a era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* São Paulo: Cortez, 1995.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- APPLE, M.W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. trad. Alvaro Lorencini. UNESP, 1999.
- CAVACO, M. H. Profissão professor. In: NÓVOA, A. *Ofício de professor: o tempo e as mudanças*. 2.ed. Porto (POR): Editora Porto, 1999.
- CONTRERAS, J. D. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2012.
- ESTEVE, J.M. O mal-estar docente. Lisboa: Fim de Século Edições, 1995.
- ESTEVE, J.M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.
- GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.
- GRAMSCI, Antonio. (1978a), *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

HYPÓLITO, A.M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M.I. (Org.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p.81-100.

KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XX, n. 69, p. 163-183, 1999.

LESSA, S. *Para compreender a ontologia de Lukács*. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LESSA, S; TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LUKÁCS, G. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.

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

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. 2.ed. Porto (POR): Editora Porto, 1999. (Coleção Ciências da educação).

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, I. Educação e ontologia marxiana. *Revista HISTEDBR*, Campinas, número especial, p. 135-145, abr. 2011.

TOZETTO, S. S; MARTINEZ, F. W. M.; KAILER, P. G. L. A formação inicial de professores: os cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Paraná. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005.

# SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DE BIOLOGIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO NORTE DO PARANÁ: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO E ACOMETIMENTO DOCENTE

*Carolina Borghi Mendes  
Annie Fernanda Marcondes Nascimento  
Jorge Sobral da Silva Maia*

## **Introdução**

Discutir o trabalho docente pressupõe compreendê-lo como uma atividade que se apresenta em constante atualização. Suas características, seu desenvolvimento, a importância atribuída a ele e as exigências feitas aos professores são entendidos como elementos atrelados às concepções e aos valores que a população tem sobre a educação no percurso histórico da sociedade.

Conforme aponta o levantamento feito por Tumolo e Fontana (2008) sobre a produção acadêmica, as pesquisas relacionadas ao trabalho docente iniciaram-se no contexto educacional brasileiro no final dos anos 1970. No entanto, desde 1980 e, sobretudo, a partir de 1990 com as reformulações proferidas à educação, como a promulgação da mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), passou-se a exigir um novo olhar sobre o trabalho docente e, em especial, sobre as influências dessas modificações aos professores. Concordando com os autores, Martins (2010, p. 13) afirma que a “formação de professores como objeto de estudo integra debates que vieram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990” decorrente das transformações político-econômicas do Estado recém-democrático.

Contudo, os estudos sobre esta temática se ramificaram em diferentes direções, apresentando objetos de estudo variados em decorrência dos interesses e das necessidades que emergiram do contexto nacional sobre a atuação docente. Tais modificações na produção acadêmica se expressam no decorrer do curso da história como destacado por Tumolo e Fontana (2008, p. 160):

No final da década de 1980 as pesquisas sobre o trabalho docente foram se deslocando das relações de trabalho na escola para os estudos sobre os aspectos culturais e a formação docente, em consonância com o período em que as reformas educacionais enfatizavam a necessidade de um novo professor, com habilidades e competências necessárias para atender aos objetivos requeridos pelo mercado. As pesquisas sobre a natureza do trabalho docente, a teoria da mais-valia e sua aplicabilidade ou não nas escolas, o caráter produtivo ou improdutivo do trabalho escolar, a suposta autonomia e/ou alienação do docente foram sendo substituídas por estudos que priorizaram as relações de gênero, cultura escolar e formação docente.

Martins (2010, p. 14), por sua vez, expõe que as possibilidades para o tratamento da questão em pauta poderiam ser muitas, porém, entendendo a formação e o trabalho docente como síntese de múltiplas determinações, torna-se importante analisá-la sob o eixo que diz respeito à:

relação entre formação profissional e atividade produtiva, ou seja, a formação de dado trabalhador na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre. Primeiramente, adiantamos que concebemos a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social.

Dessa forma, analisar o trabalho docente exige o cuidado de fazê-lo tendo como fundamento sua relação com a realidade histórica na qual ele se desenvolve. Diante do modelo de organização da vida atual, tanto a formação quanto a atuação profissional se dá dialeticamente com a produção de dado trabalho e com as suas condições. Nesse sentido, as implicações que emergem do trabalho docente e que acometem o trabalhador professor não se restringem a essa atividade isoladamente, mas são produto das determinações sociopolíticas e econômicas em deliberado momento histórico.

A partir da década de 1990, por exemplo, com o fortalecimento das políticas públicas de cunho neoliberal, especialmente no âmbito educacional, vivenciamos o início de novas determinações à educação pública e à atuação dos professores. Mendes e Talamoni (2018, p. 73) afirmam que “No cenário latino-americano ficou mais expressiva a complexidade do neoliberalismo que, além de um sistema econômico, instituiu um conjunto de ações e diretrizes no plano político, jurídico e educacional, colocando o mercado como o centro das decisões educacionais”. Ainda que no presente texto não tenhamos a inteção

de esmiuçar esse processo, destacamos que seus desdobramentos para as décadas seguintes foram variados e complexos, resultado em novas mudanças em políticas públicas sobre formação de professores (como o Parecer CNE/CP 09/2001<sup>1</sup>), sobre pressupostos para a organização da educação básica e para o desenvolvimento do trabalho docente (como a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para Formação de Professores). Diante das consequências, insurgiu entre os pesquisadores a necessidade de discorrer sobre a precarização e a proletarização do trabalho docente, entendidas pelos mais variados motivos. Contudo, concordamos com a posição dos autores destacados por Tumolo e Fontana (2008, p. 163) na revisão bibliográfica que realizaram:

Hypólito (1994)<sup>2</sup> afirma ser a proletarização um processo de assalariamento e precarização profissional ao qual está submetido um grande número de trabalhadores. Já para Wenzel (1991)<sup>3</sup>, a proletarização é resultado da produção capitalista que retira do trabalhador o controle sobre o processo produtivo. Trabalhador proletário é a negação do trabalhador individual e a afirmação do trabalhador coletivo. Na análise desses pesquisadores, o docente é proletário na medida em que sofre um processo de precarização e assalariamento e se afirma como um trabalhador coletivo.

Nesse sentido, o trabalho docente foi se configurando na sociedade capitalista contemporânea sob a tensão entre uma atividade produtiva que, em tese, se alicerça como algo transformador e prazeroso, e o trabalho como mercadoria comprada para valorização do capital (KUENZER, 2004). Associado a isso, o trabalho docente apresenta-se como um trabalho não-material que, nas palavras de Saviani (2012), significa que o produto não se separa nem do ato da produção, nem de seu consumo. “Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é [...] produzida pelo professor e consumida pelos alunos” (idem, p. 12).

---

<sup>1</sup> Homologado em 17/01/2002 e publicando no DOU em 18/02/2002.

<sup>2</sup> HYPÓLITO, A. L. *Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e gênero*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

<sup>3</sup> WENZEL, R.L. *O professor e o trabalho abstrato: uma análise da (des)qualificação do professor*. 1991. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Complementarmente, o professor torna-se responsável pelo planejamento e desenvolvimento do processo pedagógico, junto à intensa relação que mantêm com os estudantes, com a comunidade escolar, com a gestão e com a sociedade de maneira mais ampla que coloca, sob responsabilidade dele, diferentes funções e expectativas. Ao mesmo tempo, precisamos considerar que sendo a educação determinada socialmente (SAVIANI, 2010), as deliberações que incidem sobre esse trabalho específico assumem uma complexidade distintiva em relação a outras profissões, o que traz ao professor inúmeros desafios que, unidos à proletarização de sua atividade, podem resultar em uma sobrecarga emocional gerando, em alguns casos, diferentes tipos de adoecimentos.

Diehl e Marin (2016) realizaram uma sistemática revisão bibliográfica entre 2010 e 2015 sobre o adoecimento mental de professores, apontando que a Síndrome de Burnout – também conhecida como Síndrome do Esgotamento Profissional – é a mais prevalente entre estes profissionais.

Na literatura é possível verificar que não existe apenas um conceito sobre a Síndrome de Burnout, porém aponta-se que se trata de uma síndrome desencadeada pelo estresse laboral crônico, não devendo este ser confundido com estresse proveniente de qualquer situação da vida cotidiana, estritamente pessoal. Estabelece-se em contato demasiado com outras pessoas, resultando no aparecimento de complicações diárias que refletem na vida dos profissionais, como os professores que mantêm constante relação com os demais agentes educacionais e com os estudantes:

Historicamente, o burnout surgiu associado a profissões que implicam uma relação de ajuda, tais como médicos, enfermeiros, advogados, professores, mas a investigação mostrou não haver razão para restringir esta síndrome a esses domínios profissionais, tendo o conceito se estendido a todas as atividades profissionais [...]. Em muitos países, o trabalho de professor é frequentemente considerado como uma das profissões que mais provocam stress. Nas duas últimas décadas têm sido realizadas várias pesquisas nos Estados Unidos da América e na Europa de modo a averiguar as causas e os sintomas do stress profissional nos professores. (SANTOS, 2015, p.11-12).

Essa síndrome vem sendo considerada um dos grandes problemas sociais, devido à associação com diversos tipos de disfunções pessoais, como o surgimento de problemas psicológicos e

físicos que podem levar o trabalhador à incapacidade total para exercer sua profissão. De acordo com Maslach e Jackson (1986), esta síndrome acomete profissionais devido ao mal-estar emocional produzido pelas condições de trabalho e pelo relacionamento com outras pessoas, processo que tem se agravado com as condições de trabalho no capitalismo globalizado.

Carlotto (2011, p. 403) afirma que “A profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), como uma das mais estressantes, com forte incidência de elementos que conduzem à SB”. Nesse sentido, a Burnout é compreendida como uma síndrome em potencial ao professor, podendo afetar não somente ele, mas os demais envolvidos no processo educativo, comprometendo, por fim, o desenvolvimento dos próprios estudantes e o aprendizado destes.

Favoravelmente, houve um aumento de estudos sobre esta síndrome em docentes, porém, ainda há necessidade de produção de mais conhecimentos na área e aprofundamento das discussões acerca desta temática (ANDRADE; CARDOSO, 2012; SANTINI, 2004). Como ressaltam Albuquerque et al. (2018, p. 1289), as diversas pesquisas que abordam o adoecimento do professor “o fazem de perspectivas predominantemente psicológicas e biomédicas, marcadas pelos limites analíticos da clínica ou da epidemiologia tradicional, de cunho positivista, sem considerar sua determinação econômica”. Diante desse cenário, analisar o acometimento deste profissional da educação em particular se faz relevante ao compreendermos que o professor tem um papel fundamental na formação dos indivíduos, por ser responsável pela atividade de ensino que “deve ser um reflexo na consciência do sujeito (professor) das determinações ontológicas objetivas e universais dessa práxis humana configurada como mediação da totalidade do real” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 536), ou seja, da prática social.

Vieira (2008, p. 154) nos relembra que, para Gramsci, o professor é um “intelectual que, proveniente da classe social que o gerou, torna-se seu especialista, organizador e homogeneizador, na busca para superar e modificar as concepções de mundo dominante e promover novas maneiras de pensar” a organização da sociedade e a própria produção da cultura e a superação da alienação no Estado capitalista, tendo compromisso com a classe trabalhadora e atuando como um intelectual orgânico.

Nesse sentido são os educadores/as – aqueles/as organicamente vinculados à classe trabalhadora - que necessariamente, terão que buscar alterar a conjugação de forças da atual sociedade, no que se refere à produção da escola enquanto aparelho da sociedade civil, encontrando no trabalho coletivo, formas de organização capazes de contraporem-se às atuais condições de produção intelectual de professores/as e alunos/as que necessitam da escola pública como espaço de escolarização e produção de consciências capazes de produzirem a transformação social. (VIEIRA, 2008, p. 161-162).

Para se produzir uma educação comprometida com a transformação social, torna-se incontestável o trabalho docente que vise à superação da alienação por parte dos estudantes das classes subalternas, sendo possível apenas quando o professor tem a consciência da alienação de sua própria atividade que contribui, entre tantas outras consequências, para seu próprio adoecimento.

Compreendemos que o acometimento dos professores não deve ser entendido como algo pontual e individual, como resultado de uma incapacidade ou insucesso singular, mas como uma expressão das relações sociais na realidade concreta, isto é, na sociedade capitalista atual que engendra as precarizações encontradas no contexto escolar. Assim, o presente trabalho objetivou analisar a relação entre o trabalho docente e a Síndrome de Burnout numa escola pública do Norte do Paraná, por meio da busca por informações junto aos professores de Biologia, área de atuação dos pesquisadores, abordando algumas reflexões específicas que merecem destaque sobre a temática, especificamente quando considerada na educação pública na sociedade atual. Sobretudo, nos propomos a evidenciar a realidade local e estreitar o diálogo entre educadores sobre o trabalho e o acometimento de professores, em especial os de Biologia, com vistas a denunciar os problemas enfrentados por esses profissionais e reduzir o distanciamento entre as dificuldades da carreira docente e a realidade social ampla. Nesse contexto vale questionarmos: qual o papel do trabalho docente e as consequências da sua precarização a estes profissionais e aos indivíduos em formação?

## **O contexto e os fundamentos teórico-metodológicos**

A pesquisa foi realizada em 2017 na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho-PR, vinculada ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Os dados foram coletados

num colégio estadual, localizado em Ibaiti, um pequeno município ao norte do estado do Paraná, sendo esta uma das sete<sup>4</sup> escolas públicas da Educação Básica que oferta o Ensino Médio. A pesquisa teve como critérios para definição da amostra, professores do Quadro Próprio do Magistério (MPQ), efetivos, com 10 a 25 anos de profissão e que trabalhassem em dois turnos de aulas, totalizando quatro professores participantes. Para denominarmos os participantes utilizamos as nomenclaturas A1, A2, A3, A4, etc. na intenção de manter o anonimato deles.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com 20 perguntas fechadas, que apresenta uma escala de pontuação de 1 a 5 relacionada à Síndrome de Burnout, sendo 1 para nunca, 2 para algumas vezes ao ano, 3 para algumas vezes ao mês, 4 para indicar algumas vezes na semana e 5 para diariamente, elaborado por Chafic Jbeili (2008) baseado no Maslach Burnout Inventory (MBI), apoiando-se nas as dimensões Exaustão Emocional (EE), Despersonalização (DE) e Redução da Realização Pessoal (RRP).

De acordo com Nascimento et al. (2012), existe uma relação entre as três dimensões para a compreensão da síndrome. A Exaustão Emocional, caracterizada por ansiedade, percepção de sobrecarga de trabalho, redução de interesse e de responsabilidade pela sua função, mal estar, fadiga, tensão e falta de energia, de entusiasmo e de motivação, é uma resposta a estressores emocionais no ambiente profissional e que se relaciona à primeira fase da Síndrome de Burnout. Ao tentar lidar com os estressores, afastando-se deles, o indivíduo acometido pode desenvolver respostas despersonalizadas às pessoas, caracterizando a Despersonalização. Esta dimensão possui características próprias como atitudes negativas e insensíveis direcionadas as outras pessoas, ocasionando ao indivíduo avaliar-se menos positivamente em termos de realização de um trabalho efetivo e de qualidade. Com isso, a Reduzida Realização Profissional se relaciona à despersonalização, tendo como características a baixa autoestima, insatisfação, incompetência, sensação de insuficiência, frustração, sentimento de infelicidade, referindo-se ao declinante sentimento insucesso na função profissional exercida.

---

<sup>4</sup> Esta quantidade consta no endereço digital do Núcleo Regional de Educação do Paraná (NRE), disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=503>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Preservando a estrutura do questionário, podemos compreender a relação entre as três dimensões da escala e as 20 questões da seguinte maneira: I. Exaustão Emocional (EE) - questões 1, 2, 3, 6, 10, 11, 14, 19,20; II. Despersonalização (DE) - questões 5, 12, 15, 18; III. Reduzida Realização Profissional (RRP) - questões 4, 7, 8, 9, 13, 16,17;

Os dados foram quantificados e expressos em tabelas e a discussão foi realizada a partir de outros estudos relacionados à temática. Teve como embasamento teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético, possibilitando a interpretação da realidade como esta se apresenta de forma imediata e que, pelo movimento do pensamento através de abstrações que buscam uma compreensão mais elaborada dos fenômenos estudados, pudesse levar à compreensão do objeto de estudo articulado à realidade concreta (MENDES, 2015).

Ressaltamos que apesar da amostra ser reduzida, ela é coerente com os critérios de definição da pesquisa e com a realidade local<sup>5</sup>. Mesmo os estudos realizados nacionalmente ainda se restringem às análises de cidades ou regiões específicas. Há, no entanto, uma escassez de estudos sobre a síndrome em professores de Biologia, como apontou Santini (2004). Os estudos realizados por autores em outras regiões, assim nos propusemos a compreender esta localidade, são relevantes para expressar as particularidades e singularidades de um fenômeno universal, entendendo os fenômenos enquanto “expressão da unidade entre singularidade-universalidade” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365), isto é, “como pólos opostos interiores um ao outro” (idem, p. 365).

Nessa direção, Lukács (1967) propõe que, para uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade, devem ser explicitados os nexos existentes entre as dimensões singular, particular e universal dos fenômenos. Dessa proposição resulta que a decodificação da relação dialética entre singular-particular-universal configura um dos princípios requeridos à implementação do método materialista histórico-dialético, tendo em vista a apreensão dos fenômenos para além de sua aparência imediata em direção à essencialidade concreta. (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 363).

---

<sup>5</sup> De acordo com o último censo do IBGE, o município possui uma população de 28.751 pessoas e com apenas 124 docentes atuando no Ensino Médio em 2018, distribuídos entre 8 escolas que ofertam esta etapa, sendo que uma delas é privada (BRASIL, 2010).

O método dialético, nesta perspectiva, é um movimento que se inicia na concepção ontológica da realidade social, em que os seres humanos produzem suas próprias condições objetivas e subjetivas da existência constituindo a unidade na diversidade.

### **Análises sobre a relação entre o trabalho docente e a Síndrome de Burnout**

A maioria dos participantes apresenta-se como integrantes do sexo feminino cis (75%) e casados (100%). Concentram-se na faixa etária de 36 a 52 anos, com jornadas de 20 a 43 horas semanais, sendo todos professores do ensino médio na instituição pesquisada. Levando em consideração o tempo de serviço, temos dois dos participantes com dez anos, um terceiro participante com mais de dezesseis anos e o quarto com quase vinte cinco anos - participante este que já tem aposentadoria por tempo de serviço referente a outro cargo.

A análise dos dados foi realizada de acordo com a escala de classificação das dimensões EE, DE e RRP. As pontuações obtidas pelo questionário que leva em conta a pontuação de 1 a 5 para cada questão respondida dão um panorama do acometimento dos professores, sendo definidas da seguinte maneira (JBEILI, 2008):

- 1) *De 0 a 20 pontos: Nenhum indício da Burnout.*
- 2) *De 21 a 40 pontos: Possibilidade de desenvolver Burnout – sugere-se trabalhar as recomendações de prevenção da Síndrome.*
- 3) *De 41 a 60 pontos: Fase inicial da Burnout - sugere-se procurar ajuda profissional para debelar os sintomas e garantir, assim, a qualidade no seu desempenho profissional e a sua qualidade de vida.*
- 4) *De 61 a 80 pontos: Fase de instalação da Burnout - sugere-se procurar ajuda profissional para prevenir o agravamento dos sintomas.*
- 5) *De 81 a 100 pontos: Fase considerável da Burnout, mas esse quadro é perfeitamente reversível - sugere-se procurar o profissional competente de sua confiança e iniciar o quanto antes o tratamento.*

**Tabela 1** – Resultados obtidos com o questionário preliminar de identificação da Síndrome de Burnout, de acordo com a quantidade de docentes participantes e score.

	Quantidade de Docentes	Score*
De 0 a 20 pontos:	0	0
De 21 a 40 pontos:	0	0
De 41 a 60 pontos:	3	41
De 41 a 60 pontos:		47
De 41 a 60 pontos:		54
De 61 a 80 pontos:	1	70
De 81 a 100 pontos:	0	0
TOTAL	4	

**Fonte:** elaborada pelos autores. \*Score calculado pela soma da pontuação total de cada coluna (de 1 a 5 pontos) para cada participante, conforme orientações do próprio questionário elaborado por Chafic Jbeili.

Os resultados obtidos com o questionário preliminar de identificação da Síndrome de Burnout revelaram que a professora A1 é do sexo feminino, não tem filhos, é casada e tem 36 anos, 10 anos de tempo de serviço e obteve 54 pontos. A2 é do sexo masculino não tem filhos, é casado, e tem 33 anos, 10 anos de tempo de serviço e obteve 70 pontos. A professora A3 é do sexo feminino, casada, tem 3 filhos, possui mais de 20 anos de tempo de serviço e é aposentada em outro cargo, tem 52 anos e obteve 47 pontos. A professora A4 é do sexo feminino, casada, tem 2 filhos, 44 anos de idade, tem mais de 16 anos de tempo de serviço e obteve 41 pontos. A tabela 1 indicou que 75% dos professores que participaram podem estar/estão na fase inicial da Burnout e 25% já podem estar/estão na fase de instalação, dados que destacam a importância de reflexões acerca do acometimento entre os docentes de biologia.

Os resultados do MBI foram calculados em cada uma das três escalas (EE, DE e RRP) para cada participante, de acordo com as normas indicadas por Maslach et al. (2001). Estas normas indicam a classificação dos índices gerais como baixo, moderado e alto, necessária para caracterizar as dimensões da Burnout, e conceituam que os resultados mais altos e em maior número de escalas correspondem a níveis mais altos da Síndrome de Burnout (conforme pontuação de zero a cem pontos, dentro das cinco faixas de pontuação expressar anteriormente).

**Tabela 2** - Resultados obtidos pelos participantes em cada escala do MBI.  
Fonte: elaborado pela própria autora.

Dimensão	Baixo	Moderado	Alto
EE	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)
DE	0 (0%)	4 (100%)	0 (0%)
RRP	0 (0%)	0 (0%)	4 (100%)

Fonte: elaborada pelos autores.

**Tabela 3** - Perguntas que apresentaram índices de pontuação mais elevados entre os professores pesquisados, de acordo com cada dimensão da escala do MBI.

Dimensão	Perguntas relacionadas à dimensão
EE	1 - Sinto-me esgotado(a)emocionalmente em relação ao meu trabalho
DE	18- Sinto que as pessoas me culpam pelos seus problemas
RRP	7 - Acredito que eu poderia fazer mais pelas pessoas assistidas por mim
	8 - Sinto que meu salário é desproporcional as funções que executo
	9 - Sinto que sou uma referência para as pessoas assistidas por mim

Fonte: elaborada pelos autores.

De acordo com os dados, percebemos que um dos professores está com um grau alto de EE, dois estão com grau moderado, e outro com grau baixo. A Exaustão Emocional é simultaneamente física e psíquica, sentida como um grande cansaço no trabalho, acompanhado de uma sensação de vazio e de dificuldade em lidar com as emoções dos outros. Não apresenta melhoras significativas com o repouso e pode originar explosões emocionais como crises de fúria, e/ou déficit de concentração, aspectos extremamente relevantes para o desenvolvimento da atividade docente na Educação Básica que se constitui, inevitavelmente, na relação entre o professor e os estudantes, bem como daquele com os demais agentes educacionais.

Simões (2014, p. 25) ao realizar uma ampla revisão bibliográfica se reporta ao estudo de Carlotto e Palazzo (2006) realizado em Porto Alegre-RS, o qual aponta a relação entre a EE e os fatores que prejudicam o trabalho docente, como a carga horária e a quantidade de alunos pelos quais os professores são responsáveis. De maneira

semelhante, num levantamento sistemático feito por Albuquerque et al. (2018) sobre o adoecimento de professores na rede pública de ensino do estado do Paraná, aponta-se que:

A análise do trabalho dos professores demonstrou uma carga horária muito elevada. Além do fato de 88% deles trabalharem 40 ou mais horas semanais nas escolas, o trabalho docente exige, de todos, destinação de extensa carga horária para além da jornada oficialmente computada. Segundo os dados coletados, a correção de provas e trabalhos, o lançamento de notas e frequências, o preparo das atividades e a elaboração de relatórios exigem, invariavelmente, a extensão da jornada, invadindo o tempo de descanso, do convívio familiar ou da realização de afazeres domésticos. A grande maioria dos professores acaba, ainda, assumindo uma jornada extra de trabalho para os cuidados com a casa e a criação dos filhos (idem, p. 1292).

Nossos dados estão de acordo com os estudos expostos anteriormente, já que o cansaço é acentuado nos professores com menos tempo de serviço, mas com uma carga horária semanal elevada, sendo que um deles ultrapassa às 40 horas semanais, dois cumprem a carga horária em mais de duas escolas públicas, e um deles também cumpre em uma escola privada da cidade. As exaustivas jornadas de trabalho que, especialmente no caso dos professores, não se restringem a atuação em sala de aula, evidenciam sua desvalorização e baixa remuneração, submetendo-os a buscar diferentes locais para exercerem sua profissão (KUENZER; CALDAS, 2014). Carlotto e Palazzo (2006) ainda apontam as expectativas familiares, o mau comportamento dos estudantes e a pouca participação dos professores nas decisões escolares como exaustores preponderantes.

Notamos que nenhum dos professores respondentes apresenta nível alto de Despersonalização (DE), porém, se concentram no nível moderado, dado também evidenciado na pesquisa de Simões (2014). Abreu et al. (2002) ressaltam que a DE é gerada por sentimentos e atitudes negativas com aquelas pessoas que entram em contato direto com o profissional acometido. Gil-Monte e Peiró (1997) especificam que essa dimensão se associa ao excessivo distanciamento frente às pessoas, silêncio, uso de atitudes negativas e tentativas de culpar os outros pela própria frustração sentida no ambiente de trabalho, elementos que se mostram ainda mais preocupantes quando considerados na relação professor-estudantes.

Em relação à Reduzida Realização Profissional (RRP) todos os professores pesquisados apresentam nível alto. Esta dimensão

evidencia o sentimento de insatisfação com as atividades laborais que os profissionais realizam, sentimento de insuficiência, baixa autoestima, fracasso profissional e desmotivação, revelando baixa eficiência na função exercida, o que pode levá-los abandonar o emprego (SIMÕES, 2014; SANTOS, 2015):

O stress prolongado nos professores prejudica a saúde física e mental dos mesmos e, em última instância acaba por ter efeitos nocivos na eficiência profissional. Altos níveis de stress resultam numa redução da capacidade intelectual e de funcionamento, independentemente da idade, escolaridade e ambiente. O stress nos professores pode afetar também as suas famílias e a organização na qual trabalham, uma vez que o relacionamento com colegas e alunos fica comprometido (SANTOS, 2015, p.13).

Simões (2014) ainda destaca as condições materiais existentes nas escolas públicas brasileira e a redução da realização profissional. Em sua pesquisa a autora afirmou que a RRP está relacionada à quantidade de alunos por turma e à acústica das salas, por vezes dificultando o trabalho docente e exigindo que o professor fale mais alto para que todos possam ouvi-lo. Uma das participantes do referido estudo aponta que a proposta pedagógica baseada nas competências é um complicador, pois originalmente foi elaborada para países com aproximadamente 15 alunos por sala, divergindo da realidade brasileira (SIMÕES, 2014).

Sabemos que no contexto da educação básica no Brasil, por vias das próprias políticas educacionais, as teorias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2010) são preponderantes. Duarte (2010) se refere a esta nomenclatura para discorrer sobre o construtivismo, a pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia multiculturalista e a pedagogia dos projetos:

As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal. (DUARTE, 2010, p. 34).

Essas teorias pedagógicas são consideradas idealistas, por romantizarem a relação entre a sociedade e a educação, tendo como tônica a adequação dos indivíduos à realidade e a negação da superação da sociedade capitalista, fazendo com que o professor, portador de signos da cultura, deixe “de ser um mediador entre o

aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos.” (DUARTE, 2010, p. 38).

Esse cenário se torna ainda mais preocupante no momento atual diante da propagação do ideal de que o professor é o culpado pela baixa qualidade da educação brasileira, conforme indicado pelo Relatório do Banco Mundial de 2017, nomeado “Um ajuste justo” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017). Esse diagnóstico tem servido como base para que muitos “especialistas” e consultores em educação, membros tanto do poder público quanto do meio privado, de institutos, fundações e ONGs difundam a suposta necessidade urgente de repensar a formação e o trabalho docente, não pelas necessidades do professor e do processo de ensino e aprendizagem, mas pela ótica do mercado, reduzindo-os a produtos. Há a difusão do discurso sobre, por exemplo, aumentar o número de estudantes por turma e de acrescer a carga horária dos professores dentro de sala de aula. Além disso, em 2018, tivemos a liberação pelo Ministério da Educação de uma das versões da Base Nacional Comum da Formação de Professores que reforça as diretrizes político-pedagógicas expostas na Base Nacional Comum Curricular e culpabiliza o professor por inúmeras determinações que o processo educativo sofre da sociedade. Segundo o documento, “A origem socioeconômica do aluno pode influir no desempenho escolar, mas pode ser compensada pela ação da escola”. Complementarmente, há um quadro que afirma “*Evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos (OCDE).*” (BRASIL, 2018, p. 2, grifos do documento). Esta diretriz traz, ainda, outras incisivas colocações aos professores, responsabilizando-os pela baixa qualidade da educação pública.

O cenário educacional brasileiro evidencia, ao menos, dois aspectos importantes: primeiro, a tentativa generalizada de culpabilizar o professor pelos problemas educacionais que, para aqueles que conhecem a realidade escolar, se mostra injusta e rasa, já que são esses profissionais, mesmo diante da baixa infraestrutura material e salarial, conseguem desenvolver o processo de ensino; segundo, a maneira de reforçar o discurso do “aprender a aprender”, no qual a atenção educacional deve ser, exclusivamente, a

aprendizagem do aluno, desconsiderando o papel do trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem. É sabido, independe da fundamentação teórica adotada, que o objetivo do processo educativo escolar é a aprendizagem do aluno, no entanto, isso não pode ser entendido como estratégia para evitar a compreensão das implicações das condições da escola, do trabalho docente, pedagógico e administrativo ao processo educativo. Em outras palavras, não resolveremos os baixos índices de aprendizagem pensando apenas em “metodologias mais eficientes e eficazes” para o aluno aprender, pois a aprendizagem não pode ser pensada de forma descolada do trabalho do professor – o que pressupõe condições favoráveis, materiais e imateriais. Este, por sua vez, não deve continuar sendo considerado o responsável pelos problemas educacionais, ainda que saibamos do déficit de formação continuada – muitas vezes justificável pela carga horária alta e pela grande quantidade de atribuições direcionadas aos docentes - e dos desafios enfrentados à melhoria da formação inicial. Ao mesmo tempo, não podemos reforçar a utilização de “estratégias” e pedagogias que coadunam a precarização do trabalho docente, com base em exemplos externos (como exposto na Base Nacional Comum para Formação de Professores) e em orientações de organismos unilaterais que não se aplicam a realidade da escola pública brasileira. Pinheiro (2016) contribui afirmando que:

o problema da escola é uma questão estrutural da sociedade capitalista. Entretanto, de forma muitas vezes cínica, tem-se apontado que a sociedade capitalista encontra-se com problema e é preciso uma nova escola para transformá-la. Nesta perspectiva, faz-se necessário encontrar um culpado, um bode expiatório que seja responsabilizado pelas mazelas educacionais e, por silogismo, sociais dos nossos tempos. Esta figura foi o professor. (idem, p. 78).

Diante dos dados apresentados nesse trabalho e de outros que relatam o acometimento docente, não se sustenta o discurso de culpabilizar o professor, pois devemos compreender que o adoecimento deles se configura como elemento presente na realidade escolar na sociedade atual, como consequência do trabalho fetichizado:

Impelidos a orientar sua atividade não pelos resultados de seu próprio desenvolvimento material e de sua consciência, mas pelos pressupostos da troca de mercadorias, os indivíduos põem em marcha uma dinâmica que assume a forma de um movimento de coisas que controlam os produtores, em vez de estes as controlarem. (LIMA, 2005, p. 25).

A compreensão de trabalho vem sendo utilizada como sinônimo de emprego, isto é, como a função de obtenção do sustento do trabalhador. Nessa acepção, o trabalho se constitui como propriedade do capitalista, nesse caso o Estado, como produto de um processo exterior ao próprio ser humano – isto é, estranhado e alienado – que apenas tem valor de troca e acaba por retirar do professor – trabalhador - a possibilidade de humanizar-se. No entanto, segundo Marx (2002, p. 07), o trabalho é compreendido como atividade humana vital, na qual as pessoas têm como objetivo, por meio de sua força de trabalho, produzir uma forma de manutenção de sua subsistência. O trabalho humano é central na manutenção do modo de produção capitalista, já que é aquele que, transformado em mercadoria, produz a valorização do valor. Não sem sentido, a organização do trabalho e suas consequências refletem no modo de ser dos indivíduos – de maneira individual e coletiva –, em como atuam no mundo e, dialeticamente, refletem na própria organização social. Trata-se da compreensão do ser humano como síntese das relações sociais (de múltiplas determinações).

E por que o trabalho docente merece uma análise atenta mesmo com tantos outros profissionais precarizados e expropriados? Pois, diferente de um trabalho que produz algo material, o trabalho docente se constitui como imaterial (SAVIANI, 2010), conforme já abordamos anteriormente. Nesse sentido, o adoecimento psíquico e emocional de professores na sociedade atual não deve ser entendido apenas por suas causas e implicações fisiopatológicas, mas dentro das relações sociais. Acometer a saúde do professor significa não somente correr o risco de prejudicá-lo enquanto indivíduo e profissional, mas também tem consequências aos demais envolvidos no processo educativo. Sobretudo, traz à tona a necessidade de refletirmos criticamente sobre as consequências da alienação do trabalho ao docente e de sua precarização como uma particularidade da estrutura social.

Coerente com o que foi apresentado na tabela 1, o trabalho docente se mostra estranhado pelos próprios professores, que se sentem acometidos por fatores diversos conforme evidenciado nas três dimensões abordadas. Marx ao discorrer sobre o trabalho estranhado e a exteriorização do trabalho ao trabalhador evidencia que:

[...] o trabalho é externo (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre. [...] O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro (*sic*), como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. (MARX, 2010, p. 82-83).

Vale lembrar, como afirma Tumolo (2004, p. 7), que “Embora não se restrinja ao capitalismo, uma vez que é um fenômeno que se manifesta em todos os modos de produção baseados na propriedade privada, é na forma social do capital que o estranhamento atinge seu mais alto grau de consolidação e complexificação”. O trabalhador – no caso o professor – é tratado como mercadoria, tendo domínio apenas de sua força de trabalho, necessitando vendê-la ao Estado para sua sobrevivência no sistema capitalista, diante das condições impostas a ele e ao desenvolvimento de sua atividade.

É com valores recolhidos mediante a cobrança dos impostos que o Estado paga os serviços públicos, como a educação. Como tais recursos provêm da divisão do mais-valor produzido pelos trabalhos produtivos, quanto mais se gastar para o pagamento dos serviços públicos, menor o lucro dos capitalistas. É por esse motivo que, também nos serviços públicos, o trabalhador é explorado ao máximo: não para produzir mais-valor, mas para gastar menor parcela do mais-valor produzido socialmente. (ALBUQUERQUE et al., 2018, p. 1296).

A descaracterização do trabalho docente na sociedade capitalista se expressa em diferentes aspectos, entre eles temos a estrutural desvalorização da carreira, tanto em aspectos culturais e sociais – como já exposto –, quanto econômicos, já que os professores sofrem com a falta de recursos materiais e com a defasagem de salários, como expresso na questão 8. Albuquerque et al. (2018, p. 1289) afirmam que:

o professor deixa, na maioria das vezes, de ser aquele que transmite o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e sistematizado na escola, passando a assumir a função de auxiliar o aluno, futuro trabalhador, a alcançar ou manter uma condição de empregabilidade. Se, por um lado, como força de trabalho, em algum aspecto o valor de uso do professor se modifica,

também seu valor se reduz, pois sua reprodução, agora mais simples, exige menor tempo de trabalho social. Essa situação causa sofrimento para o professor, tanto pela evidência da perda de substância de seu trabalho (pela menor produção de valor de uso) quanto pela perda de seu próprio valor como força de trabalho, o que o obriga a se submeter a piores condições laborais e a maior grau de exploração para manter a remuneração que lhe permita um nível de vida razoável.

Tal desvalorização se relaciona às políticas públicas educacionais, próprias de um Estado que se submete aos interesses do capital, tendo o professor “uma tarefa salvífica impossível de livrar a sociedade das mazelas capitalistas, com condições estruturais de trabalho mínimas, com cargas horárias altíssimas e com salários dignos de vergonha” (PINHEIRO, 2016, p. 83), que diante de tanta exploração e alienação, apresenta-se “anestesiado politicamente, que perdeu de vista a sua capacidade revolucionária e que não se sente explorado dentro dos moldes capitalistas” (idem, p. 83).

Ao afirmarmos a ineficiência do Estado não estamos reforçando a necessidade do setor privado como gestor da educação – discurso proferido enfaticamente nos últimos anos. A crítica feita deve servir como análise aos próprios professores sobre o contexto atual da educação na sociedade brasileira, sem com isso cairmos nos discursos “salvacionistas” do setor privado (MENDES, 2015), tão pouco colocarmos aos docentes a responsabilização por suas condições de trabalho. O que nos importa é utilizar esse espaço para elucidar aos professores como sua atividade vem sendo expropriada e precarizada pelo próprio Estado nos moldes neoliberais. Diante do cenário da educação pública brasileira, apontamos a necessidade de que o Estado assuma a sua responsabilidade com a educação, com a escola pública e valorize<sup>6</sup> o profissional docente, pois apesar da alienação do/sobre o trabalho na sociedade capitalista, não podemos desconsiderar a necessidade de melhorias concretas para o desenvolvimento do papel do professor como um agente de formação das massas.

Nesse sentido, a escola pública se encontra historicamente negligenciada, situação que se reflete na qualidade do ensino e no desenvolvimento do trabalho docente. Percebemos que as

---

<sup>6</sup> O que exige, ainda dentro dos moldes do sistema, melhores remunerações salariais, mas perpassa, também, por políticas públicas que favoreçam o processo educativo, pelo reconhecimento da atividade docente, pelas melhorias estruturais da escola e por melhores condições na carreira docente.

percepções negativas dos professores sobre sua atividade são muitas vezes compreendidas e reduzidas ao insucesso profissional como resultado da incompetência individual, desconectando o indivíduo das determinações sociais.

No entanto, defendemos que o papel do professor se sustenta no compromisso com a formação dos indivíduos que atuarão na prática social, buscando transformá-la (SAVIANI, 2010; 2012). Logo, o trabalho educativo deve ser assumido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p. 33), a partir da socialização dos saberes sistematizados. Essa é uma tarefa que se respalda, principalmente, no trabalho docente, já que é o professor quem possibilita a mediação entre os indivíduos e a apropriação do humano genérico, ou seja, dos conhecimentos teórico e práticos, científicos, artísticos e filosóficos. Compreendemos que a educação institucionalizada “também pode se mostrar como espaço de enfrentamento e resistência. Esse enfrentamento vai além dos seus muros, isto é, se configura como um enfrentamento dos condicionantes sociais, políticos e econômicos impostos pela sociedade.” (MENDES, 2015, p. 35).

Para tal, o professor precisa compreender seu papel social e ter condições - materiais e imateriais - para exercê-lo, sem reduzir sua atuação e seu próprio acometimento a uma culpabilização individual ou da categoria. É necessário, portanto, que nós, educadores, conheçamos nossa realidade e as limitações impostas pelo próprio Estado ao trabalho docente e tenhamos consciência<sup>7</sup> de como atuar sobre ela na forma de resistência, o que pressupõe um trabalho comprometido com a transformação social.

### **Considerações finais**

O presente estudo se debruçou no levantamento de dados que evidenciassem o acometimento de professores pela Síndrome de Burnout. Buscamos, dentro desta temática, apresentar reflexões sobre

---

<sup>7</sup> Não nos referimos à consciência no sentido do senso comum, ou seja, como uma compreensão do imediato, mas como “o desafio de apreender mediatamente o que é dado imediatamente pela captação sensorial.” (MARTINS, 2015, p. 49).

o papel do trabalho docente e as consequências da sua precarização a estes profissionais e aos indivíduos em formação.

Constatamos que nesta amostra não houve predominância da síndrome, no entanto, os resultados obtidos apontam que três dos quatro professores pesquisados se encontram em fase inicial da síndrome e um em fase de instalação. O quadro é preocupante e expressivo, tendo em vista que a pesquisa obteve levantamento de dados apenas de professores de Biologia em uma escola pública, não considerando os demais professores de outras disciplinas, nesta e em outras escolas que podem apresentar condições de trabalho e de saúde, decorrentes da atividade exercida, semelhantes.

Sabendo das limitações sofridas pelos docentes para exercerem sua atuação, consideramos importante que o diálogo seja estreitado entre nós, professores, sobre as condições de nosso trabalho e sobre como buscar a superação dessas limitações, evitando reducionismos e culpabilizações que contribuem para o auto estranhamento, para não perdermos de vista o objetivo comum da profissão docente comprometida com a formação humana dos indivíduos para sua emancipação política e humana.

## Referências

- ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcante. et al. Exploração e sofrimento mental de professores: um estudo na rede estadual de ensino do Paraná. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 16 n. 3, p. 1.287-1.300, set./dez. 2018.
- ABREU, Klayne Leite de; STOLL, Ingrid; RAMOS, Letícia Silveira; BAUMGARDT, Rosana Aveline; KRISTENSEN, Christian Haag. Estresse ocupacional e Síndrome de Burnout no exercício profissional da psicologia. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 22, n. 2, 2002.
- ANDRADE, Patrícia Santos; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. Prazer e Dor na Docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. *Saúde Soc.*, v.21, n.1, p.129-140, 2012.
- BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 44 p.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades: Ibaítí-PR*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ibaiti/panorama>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica – versão preliminar*. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3bEeaQp>.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília-DF, v. 27, n. 4, p. 403-410, out./dez. 2011.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lilian dos Santos. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad. Saúde Pública* [online], v. 22, n. 5, p.1017-1026, 2006.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N., (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GIL-MONTE, Pedro R.; PEIRÓ, José Maria. Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, v. 11, n. 3, p. 679-689, 1999.

GRUPO BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Volume I: Síntese*. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3dITbgz>. Acesso em: 20 fev. 2020.

JBEILI, Chafic. *Questionário Jbeili para identificação preliminar da Burnout*. 2008. Disponível em: <<http://www.chafic.com.br>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

KUENZER, Acacia Z.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2014.

KUENZER, Acácia Z. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 107-119, mar. 2004.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Marcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. *Interface*, v. 21, n. 62, p.531-541, 2017.

LIMA, Rômulo André. Trabalho, alienação e fetichismo: categorias para a compreensão marxiana do Estado e do político. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 17, p. 7-42, mai./ago. 2015.

MARTINS, Lígia Marcia. A internalização de signos como intermediação entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASLACH, Cristina; JACKSON, Susan. *Maslach Burnout Inventory* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1986.

MASLACH, Cristina; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, v. 52, p. 397-422, 2001.

MENDES, Carolina Borghi. *Influências de instituições externas à escola pública: privatização do ensino a partir da educação ambiental?*. 2015. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

MENDES, Carolina; TALAMONI, Jandira. A privatização do ensino a partir da Educação Ambiental: reflexões sobre relações público-privadas. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 2, n. 2, p. 65-82, jan./jun. 2017.

NASCIMENTO, Diego Filipe de Lima; CUNHA, Danúbia Rodrigues da; MOTA, Eliane Fonseca Campos; VASCONCELOS, Eduardo Silva. Identificação preliminar da síndrome de burnout em professores do IF goiano campus Urutaí-GO. *Enciclopédia biosfera*, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v. 8, n. 15, p. 2089-2098, 2012.

PASQUALINI, Juliana C.; MARTINS, Lígia M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. Pedagogia histórico-crítica na formação de professores de ciências. Curitiba: Apris, 2016.

SANTINI, Juarez. Síndrome do Esgotamento Profissional: Revisão Bibliográfica. *Movimento*, v. 10, n. 1, p. 183-209, janeiro/abril, 2004.

SANTOS, Tiago Nunes Carneiro dos. *Burnout e Comprometimento Organizacional em Professores*. Porto, 2015. 128 f. Dissertação

(Mestrado) - Universidade Fernando Pessoa Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto, 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 34 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2012.

SIMÕES, Elaine Cristina. *Investigação de esgotamento físico e emocional (burnout) entre professores usuários de um hospital público do município de São Paulo*. 2014. 107f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, alienação e estranhamento: visitando novamente os “Manuscritos” de Marx. In: 27ª Reunião Nacional da ANPEd, GT 09 - Trabalho e Educação, Caxambu-MG, 2004. *Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd*, Caxambu-MG, 2004, p. 1-12.

VIEIRA, Emília Peixoto. Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho Docente. *Revista Trabalho e Educação*, v. 17, n. 1, janeiro-abril, 2008.



# INCLUSÃO, IGUALDADE E NORMALIDADE: SOBRE A DOCILIZAÇÃO DOS DESVIANTES E DESLOCAMENTOS DO GOVERNO DAS DIFERENÇAS

João Vicente Hadich Ferreira  
Maria Cristina Cavaleiro

## Introdução

Refletir sobre a genealogia dos processos que se constituem como forma de integração dos considerados *desviantes* é importante para compreendermos como aquilo que, inicialmente surge como uma vertente política transforma-se, ou melhor dizendo, introjeta-se, como modo de vida na nossa contemporaneidade, o neoliberalismo.

Neste olhar, a percepção de um *governo das diferenças* integra-se com a tese de que há um incômodo com os diferentes. Exatamente pela questão de que representam um *escape*, uma via de enfrentamento ao estabelecido, uma contínua fuga ao processo de controle e adaptação do qual partem geralmente as proposições governamentais e suas políticas. Qual o significado disto?

Nessa premissa, é importante destacar a concepção de população, conceito que passa a figurar com maior força em substituição a ideia de povo, por exemplo, e que aparece como um catalisador para o sentido da governança. Agrega-se neste contexto a ideia da civilidade, da cidadania, da sociedade civil organizada como população, submetida ao governo e aos governantes.

Por isso, o que pode parecer paradoxal, como as políticas de inclusão propostas sob a égide do neoliberalismo, apresentam como pano de fundo na realidade a ideia de inclusão na condição civil mas, efetivamente, com uma pretensão de controle, de sujeitamento do cidadão, aqui pensado sob a ótica da população. Essas políticas e seus mecanismos ganham espaço, neste sentido, visando processos de integração total ou parcial para a constituição da população, para que não escapem do olhar do mercado, para que se mantenham dentro de uma escala prevista de normalidade.

Contrapondo-se ao conceito de povo, que classicamente fundamentou as discussões sobre o Estado e a soberania deste, ou dos homens na perspectiva política, o termo população se demonstra mais afeito a uma dissolução das singularidades e das diferenças e às

pretensões neoliberais de igualdade. Na contramão, o povo<sup>1</sup>, historicamente, não se deixa governar tão tranquila e explicitamente. E aqui persiste o incômodo.

No cotidiano de uma existência administrada, geralmente não nos interessa responder a tais questões e, grosso modo, promovemos exatamente o seu oposto. No processo educacional, por exemplo, estamos preocupados em formar a *população*, num padrão que não comporta o diferente, em que buscamos evitar o que pode nos afastar da *normalidade*. Educamos para formar a população. Por isso, quando olhamos o mundo real, sem os filtros da ciência e da mídia, quando o percebemos, muitas vezes a ira se manifesta e o conflito se instala, pois o mundo real, é imperfeito. Ele não condiz com a estética apresentada e criada pelo modelo capitalista e neoliberal. É o caso da inclusão do deficiente, que não cabe no *padrão*, que não é dócil e que não atende aos mesmos registros dos demais. Por isso, no caso escolar, parece estar assimilado pelos professores que estas questões estão fora do estabelecido, que este alguém está fora do padrão e, portanto, quando alguém não se encaixa, não é possível formá-lo como cidadão, na sua *pretensa criticidade* e efetivamente *sujeição* ao estabelecido. Não se encaixa na regração. Temos o terreno aqui, não só com relação à deficiência, mas às diferenças, principalmente as de cunho moral, para o surgimento de projetos como o Escola Sem Partido e os ataques às discussões de gênero, por exemplo.

Diante dessa conjuntura interessa-nos, neste exercício, compreender um pouco mais, pensar melhor sobre esse conjunto de questões, suas concepções e seus desdobramentos. Estamos cientes, contudo, da impossibilidade de dar conta da complexidade do assunto neste espaço limitando-nos, portanto, a um exercício introdutório e, possivelmente, carente de um maior aprofundamento. Entretanto, apesar de ser *en passant*, tem a pretensão de servir como revisão das

---

<sup>1</sup> No escopo deste texto, não aprofundaremos a concepção de povo. Apenas a adotaremos como contraposição ao conceito de população. Temos ciência das conotações e interpretações, conforme diversos autores, de que não seria somente um conceito simplista da ideia de povo que implicaria nesta contraposição ou espaço de resistência à ideia de população, mas o aprofundamento para outras percepções se faria necessária, como a ideia de multidão e de massa. Porém, isto demandaria um aprofundamento e remissão a outras questões que, para a proposição que apresentamos, de um momento introdutório com o pensamento foucaultiano, optamos por não nos aventurarmos nesta empreitada, pelo menos, por hora.

discussões que trouxeram a aproximação com o pensamento de Foucault e, também, provocação para a complementação dos nossos estudos o que, com certeza, exigirá trabalhos mais elaborados.

### **A questão da governamentalidade e as artes de governo: do fazer morrer ou deixar viver para o fazer viver e deixar morrer**

A ideia de governamentalidade apresenta-se como uma questão importantíssima para o entendimento da democracia hoje, considerando o entendimento desta para além do clássico pensamento da ideia de representatividade ou de governo da maioria. De acordo com Pagni<sup>2</sup> (In mimeo, p. 2), "é bastante conhecida a interpretação acerca de que, em suas últimas obras e cursos ministrados no *Collège de France*, Michel Foucault se ocupou do eixo da ética do sujeito e, particularmente, da governamentalidade". Mas o que entende Foucault por governamentalidade? É o próprio autor quem nos responde:

Por esta palavra, "governamentalidade", entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por "governamentalidade" entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de "governo" sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por "governamentalidade", creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco "governamentalizado" (FOUCAULT, 2008b, p. 143-144).

Assim, podemos compreender que a governamentalidade comporta muito mais do que a ideia de governo clássica, do soberano e do súdito ou de um alguém que governa sobre outros, que são os governados. Numa complexidade que envolve muito mais elementos do que os da virtude do príncipe maquiaveliano ou da pura

---

<sup>2</sup> Referente ao texto O governo das diferenças e suas eventuais resistências na escola: um convite para um programa (político) de pesquisa.

representatividade democrática que ainda permeia o imaginário das pessoas em geral, a ideia de governamentalidade implica, para Foucault, inicialmente numa forma bem específica e complexa de poder, visando o governo da população, conceito que já destacamos anteriormente. Neste intento, tem como principal saber o da economia política e por instrumento técnico essencial os que se relacionam aos dispositivos de segurança. A *biopolítica* e o *biopoder*, nesta perspectiva.

Elementos importantes para o pensamento foucaultiano, pois para ele há um conjunto de saberes que se mobilizam estatalmente para se estabelecer a governamentalidade sobre a população. O estabelecimento do Estado administrativo, em torno dos séculos XV e XVI seria, neste contexto, a culminação do processo de governamentalização. Com a crise da figura do soberano, presença marcante do Estado de justiça da Idade Média, novas questões se apresentam e demandam respostas que já não podem mais ser dadas pela corrente absolutista clássica ou pela tradicional concepção de política pré-maquieviana. O problema de *como ser governado, por quem e de que forma* torna-se premente com o surgimento das insurreições e da fragilização do poder do soberano. Numa linha tênue entre o governável e o ingovernável, está em jogo, de certo modo, o controle - pela soberania e disciplina, por exemplo - dessa potência humana que se apresenta na ingovernamentalidade. Por isso, para Foucault o desenvolvimento desse tipo de poder chamado governo, que se sobrepõe à soberania e a disciplina inclusive, traz consigo aquilo que ele considerará aparelhos específicos de governo aliados a uma série de saberes.

Desenvolvendo diversas *artes de governo*, esse Estado administrativo não apresenta mais um governo centralizado, anteriormente exclusivo do soberano, mas constitui-se de diversas esferas. São várias outras instituições e tutores que passam a exercer esse governo, contribuindo para a governamentalidade. Esferas como a família, os sacerdotes, os médicos, a escola e tantas outras que, de um modo ou de outro, contribuem para disciplinar o corpo e docilizar a alma, através de dispositivos de segurança que garantam tal condição. Neste sentido, ao invés de termos a figura específica do *príncipe* maquiaveliano, por exemplo, que dotado da *virtú* guerreira resolveria o problema do Estado, dispomo-nos a formar o *príncipe* em cada um, na perspectiva de um autogoverno, ou seja, do governo de si mesmo. Num processo de subjetivação, de internalização, vamos constituindo

os elementos da população e da possibilidade de um governo da população. Como esclarece Foucault (2008b, p. 140):

É a população, portanto, muito mais que o poder do soberano, que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo. [Ela aparece] como consciente, diante do governo, do que ela quer, e também inconsciente do que a fazem fazer. O interesse como consciência de cada um dos indivíduos que constitui a população e o interesse como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais dos que a compõem, é isso que vai ser, em seu equívoco, o alvo e o instrumento fundamental do governo das populações. Nascimento de uma arte ou, em todo caso, de táticas e técnicas absolutamente novas.

Para Foucault, essas *artes* representarão formas ascendentes e descendentes de governo. Ou seja, tanto se desenvolverão da população para o governante, quanto do governante para a população. Há uma aderência da população ao *script* estabelecido e, neste sentido, uma delimitação cada vez mais clara da ideia desta sobrepondo-se ao conceito de povo. Este, por sua vez, continuará à margem desta dinâmica. Estas artes de governo se desenvolvem em função da emergência daquilo que se chama população constituindo, portanto, um jogo de governamentalização. Não é um procedimento estanque. Ao contrário, de forma dinâmica, estes métodos vão exigindo mudanças conforme se demonstram as necessidades de sustentação do governo.

Nesta imbricação entre governo e população, os estabelecimentos dos chamados dispositivos de segurança constituem os elementos necessários também para a compreensão de que a segunda depende, para sua segurança, do primeiro e que este, como apaziguador dos conflitos, permitirá a normalidade da existência e a manutenção da ordem. Contrariamente aos dispositivos disciplinares, que apresentam uma perspectiva proibitiva, os dispositivos de segurança não proibem nem permitem. Garantem neste contexto, uma certa liberação que produz a ideia de autogoverno e permitem, juntamente com as artes de governo, a gestão da vida da população, elemento de destaque da biopolítica. Como há uma linha tênue entre ser população e manter-se povo, onde o ingovernável pode eclodir a qualquer momento, o povo tem que ser domado e docilizado para que se constitua a primeira.

Tudo faz parte, neste contexto, da ciência política que se estabelece neste Estado administrado, que se caracteriza pela passagem da chamada *arte de governar* para o desenvolvimento das técnicas de governo. Como nos apresenta Foucault (2008b, p. 140-141),

a população vai ser o objeto que o governo deverá levar em conta nas suas observações, sem seu saber, para chegar efetivamente a governar de maneira racional e refletida. A constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber de todos os processos que giram em torno da população no sentido lato, o que se chama precisamente "economia". Eu dizia a vocês na última vez que a economia política pôde se constituir a partir do momento em que, entre os diferentes elementos da riqueza, apareceu um novo sujeito, que era a população. Pois bem, é apreendendo essa rede contínua e múltipla de relações entre a população, o território e a riqueza que se constituirá uma ciência chamada "economia política" e, ao mesmo tempo, um tipo de intervenção característica do governo, que vai ser a intervenção no campo da economia e da população. Em suma, a passagem de uma arte de governar a uma ciência política, a passagem de um regime dominado pelas estruturas de soberania a um regime dominado pelas técnicas do governo se faz no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política.

Portanto, o papel da população na constituição de uma economia dos saberes do governo e, conseqüentemente de uma *economia política* foi fundamental para chegarmos a esse Estado administrado.

Tratados estes primeiros apontamentos, cabem-nos ressaltar, de forma breve ainda, que na soberania clássica prevalecia uma tecnologia do poder disciplinar em que estava implícita a condição do *fazer morrer ou deixar viver*. O que estava em jogo era o poder do soberano que, a rigor, possuía poder de vida e morte sobre o súdito. Podia ser bondoso, permitindo o viver, mas construía sua história a partir dos seus feitos que causavam o medo, a morte dos inimigos.

Na contraposição, por sua vez, o Estado moderno constitui-se nos elementos da biopolítica, com o prevalecimento de uma tecnologia do biopoder da segurança. Aqui prevalece a gestão da vida da população e o que aparece como condição implícita é o *fazer viver e deixar morrer*.

O *fazer viver* subentende a ideia de *não perder ninguém*, nenhuma vida, na condição de todos chegarem à vida da população. Apresenta-se assim em duas vertentes esta perspectiva. A primeira comporta uma ideia salvífica, numa concepção *pastoral* em que todos devem ser salvos - desde que em acordo com o modelo da vida estabelecida. A segunda, por outro lado, apresenta a prerrogativa da inclusão de todos que traz,

em seu bojo, não a questão do respeito às diferenças ou à pluralidade, mas na realidade, a proposição de que todos são potenciais consumidores. Por isso, incluir a todos aqui representa uma questão de mercado e não um beneplácito deste Estado administrativo.

Por sua vez, o *deixar morrer* está presente como perspectiva de abandono mesmo, para a qual aqueles que estão à margem da população, que não se enquadram no padrão, ficam submetidos à uma política econômica que determina sobre quem é exercida a violência. Nestes momentos, os mecanismos de segurança são suspensos e essas *vidas ingovernáveis* são colocadas em risco e submetidas a uma existência precária. São os vários tipos de sujeitos que estão fora da população, vidas que são demarcadas como não merecendo viver. Os corpos desviantes.

Através das micropolíticas, o pensamento fascista se desdobra em microfascismos que vão se estabelecendo no cotidiano nos mais diversos espaços. Não é um poder totalitário, mas a totalidade de um poder que está presente nas famílias, na escola, nas redes sociais e na existência de cada um. Não é necessária, portanto, uma política de Estado, pois o neoliberalismo está assimilado como modo de vida. Igualmente, não seria suficiente a retirada de um governo, pois a questão não está na centralidade de um poder soberano, mas na existência do poder disseminado e mantido pelas artes de governo e pelos dispositivos de segurança que compõe a sociedade e sua população.

### **Inclusão, igualdade e normalidade: o neoliberalismo, o governo das diferenças e o pensamento fascista**

Retomando a tese liberal da igualdade, de que todos somos iguais, o que se apresenta extremamente falacioso, pois a perspectiva que a sustenta é a da igualdade do mercado, por si só já excludente na sua constituição, interessa-nos tecer algumas considerações para estabelecermos as relações apresentadas no subtítulo acima.

É inegável que tem o seu valor o pensamento liberal clássico na condição de possibilitar-nos, naquele momento os enfrentamentos com uma tradição determinada, alçando-nos às discussões que nos permitiram pensar a liberdade ética, política e econômica para além do estabelecido. Pautado na compreensão do indivíduo como responsável por si e na busca pela autonomia, pensando na proposição kantiana, o liberalismo proporcionou as rupturas necessárias para a

superação de um paradigma dominante. Por outro lado, estabeleceu-se, é verdade, como um novo modo de pensar, criando novas relações que foram se constituindo baseadas na exacerbação do individualismo, rompendo com a subjetividade, por mais paradoxal que possa parecer, e fundamentando-se objetivamente num pensar pragmático.

De seus elementos básicos, como a defesa do Estado mínimo, a meritocracia e a colonização do pensamento pela projeção de uma sociedade de consumo, contundentemente determinante da nossa existência na contemporaneidade, encontramos na perspectiva da felicidade como a realização e aquisição de mais coisas, mais bens e mais vida e, não necessariamente, de uma realização humana que não seja especificamente economicista.

Apesar da propalada igualdade de todos os homens, neste contexto liberal, a realidade se demonstra esteticamente comprometida para aquilo que se propõe como evidente. Não somos iguais e, as nossas diferenças incomodam e desviam-nos na existência, afastando-nos em alguns momentos de um projeto de homogeneização e normalização que atenda aos interesses de uma vida administrada. Contudo, se num primeiro momento isto poderia ser denotado mais explicitamente numa compreensão binária da sociedade, que destacava a existência do conflito e da diferença, hoje encontramos na concepção de um monismo existencial, fundamentado biologicamente e em que, o que existe, é um modelo de vida, um modo de sociedade representada pelo neoliberalismo e seus desdobramentos. Neste contexto, destacamos a observação de Foucault, tratando do racismo, para entender melhor este ponto do monismo social. Escreve ele:

o tema da sociedade binária, dividida entre duas raças, dois grupos estrangeiros, pela língua, direito, etc., vai ser substituído pelo de uma sociedade que será, ao contrário, biologicamente monística. Ela será evidentemente ameaçada por certo número de elementos heterogêneos, mas que não lhe são essenciais, que não dividem o corpo social, o corpo vivo da sociedade, em duas partes, mas que são de certo modo acidentais. Será a ideia de estrangeiros que se infiltraram, será o tema dos transviados que são os subprodutos dessa sociedade. Enfim, o tema do Estado, que era necessariamente injusto na contra-história das raças, vai se transformar em tema inverso: o Estado não é o instrumento de uma raça contra uma outra, mas é, e deve ser, o protetor da integridade, da superioridade e da pureza da raça. A ideia da pureza da raça, com tudo o que comporta a um só tempo de monístico, de estatal e de biológico, será aquela que vai substituir a ideia da luta das raças. (FOUCAULT, 2005, p. 94-95).

Em todos os âmbitos praticamente somos preparados para esta vida, regrada pela ótica do economicismo e que nos remete, dia a dia, à ideia de que tal condição é universal e de que, se estamos fora dela, não estamos na segurança, na norma que regra este viver e este padrão biológico. Fundamentos do racismo, os elementos apontados por Foucault vão se desdobrando nos microfascismos que vão se constituindo como *verdades*, assimiladas e reproduzidas cotidianamente, eliminando o debate e garantindo a defesa da vida considerada qualificada, superior nesta perspectiva. Portanto, nesta concepção haveriam vidas superiores e vidas inferiores, fundando-se em *verdades* científicas que despotencializam a existência biológica da outra vida, que não a qualificada.

O papel do Estado, como apontado por Foucault, passa a ser o de protetor dessa vida qualificada, da pureza de uma raça e não da existência humana. Não é nem uma luta contra outra raça, mas a eliminação destes acidentes que destoam do corpo social ou, ao menos, sua docilização para a constituição de um governo das diferenças que suprima ou enquadre, exatamente, os diferentes.

Neste pensar, a vida no Estado moderno se torna o centro, não no contexto do *bem viver* filosófico clássico, mas na biologização da existência e estetização da economia que direciona este viver. Por isso, o que importa é o *fazer viver*, tentando possibilitar ao máximo que a vida dos cidadãos possam ser vividas, não encerradas com a morte. Evidentemente, não qualquer vida, mas uma vida qualificada e útil ao Estado e à sociedade, portanto produtiva em sua economicidade para que promova o funcionamento do modelo de sociedade que se apresente, seja a capitalista ou socialista, para pensarmos em duas vertentes.

Num processo de docilização dos corpos, constituem-se os mecanismos de regulação que vão disciplinando os *súditos* deste poder soberano. É um poder disciplinar - biopolítico - sobre o indivíduo, o corpo deste e, mais plenamente, sobre a população. Neste sentido, cumprem papel fundamental a escola e a prisão, entre outros, no seu processo de disciplinarização e regramento do poder disciplinar. Refletindo, por exemplo, no âmbito escolar, a questão da inclusão aparece hoje na pauta trazendo em seu bojo a tese da igualdade e da oportunidade para todos e, mesmo que não nos pareça consciente, estabelecendo uma perspectiva de normalidade ou, melhor dizendo, normalização da existência.

Contudo, é fato que a escola também é uma *arte de governo* e guarda, desde o princípio, a questão disciplinar em sua constituição. Lá impera um biopoder que muitas vezes ignora o outro, onde a criança é vista sob as óticas das psicologias que, determinantes, excluem os que não atendem aos padrões estabelecidos ou fases do desenvolvimento. O que deveriam ser balizamentos para auxiliar no processo educativo tornam-se normatizações de um padrão em que, quem não o atinge, acaba ficando à margem e tornando-se um corpo desviante dentro da realidade estabelecida. Por isso, conforme esclarece Pagni (2017, p. 258),

uma série de dispositivos foi elaborada a fim de minimizar os efeitos dessa vida anômala, deficiente, que adentra a essa instituição tentando atenuar a diferenciação desses atores, capturá-los e integrá-los por meio dos discursos sobre a inclusão escolar e de práticas denominadas inclusivas.

Deste modo, na perspectiva inclusiva oculta-se a ideia da normalização que pressupõe a efetivação do governo das diferenças. A escola, neste contexto, funciona na concepção de um processo normalizador, em que o *normal* é aquele que está dentro da norma e, o *anormal*, não se encaixa nela. É seu papel, nesta percepção, combater a anormalidade, pois classicamente, promove a correção das pessoas para devolvê-las para a *vida normal*. Esta *vida* é determinada e regulada pela biopolítica que, através das artes e tecnologias de que se serve vai nos formando, mostrando-nos através do conhecimento das mais diversas áreas do saber que o que prevalece é aquele monismo biológico. Como nos aponta Pagni (2017, p. 261),

Em vez de expulsar o monstro da escola ou relegá-lo ao seio da própria família, graças aos saberes médicos e psiquiátricos que se interpõem à educação das crianças a partir do século XIX, a arte de governo pedagógica as classifica em normais e anormais, para melhor aproveitar as capacidades dos primeiros e corrigir as incapacidades dos segundos de modo que se possa homogeneizar a população, ainda que seja para criar instituições específicas para esses últimos e completar a rede em torno da qual se exerce a educação pública. Não se trata, com isso, de expulsar os incapazes por anomalias ou por inferioridade racial ou por cruzamentos genéticos interfamiliar, mas de conceder-lhes um lugar na hierarquia social, ainda que seja em um nível inferior que dificilmente possa ser superado, justificando essa inferioridade biológica, antropológica ou geneticamente. (PAGNI, 2017, p. 261).

Portanto, na perspectiva da inclusão no campo da educação podemos pensar a hipótese da normalização social também, num

governo das diferenças que subtrai as diferenças e hierarquiza seu espólio. Mas há espaço para todos neste Estado administrado, desde que se atenda às prerrogativas deste modelo e não se desvie demais do seu rumo.

Neste sentido, o neoliberalismo é mais do que uma forma de governo. É um modo de vida assimilado, uma representação de um *governo de si* tão introjetada na nossa existência que pode se dar ao luxo de dispensar a disciplinarização muitas vezes. Já estamos disciplinados. O que fundamenta nossa percepção de mundo sob essa ótica é uma *racionalidade econômica*, que serve ao mercado e que passa a gerir nosso viver. Não é mais o mercado de trabalho o desejo de inserção desse homem conduzido por essa racionalidade, mas o mercado de consumo, onde se anseia por estar *incluso* e que denotará hoje, no novo liberalismo, nossa condição de igualdade. Nos esclarece Foucault (2008, p. 310-311) que,

No neoliberalismo também vai-se encontrar uma teoria do *homo oeconomicus*, mas o *homo oeconomicus*, aqui, não é em absoluto um parceiro de troca. O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro de troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda. [...] O homem do consumo não é um dos termos de troca. O homem do consumo, na medida em que consome, é um produtor. Produz o quê? Pois bem, produz simplesmente sua própria satisfação. E deve-se considerar o consumo como uma atividade empresarial pela qual o indivíduo, a partir de certo capital de que dispõe, vai produzir uma coisa que vai ser sua própria satisfação.

Na perspectiva deste *homo oeconomicus*, encontramos elementos da *teoria do capital humano*, no entendimento de que tem-se que investir em si mesmo para construir seu próprio capital. Neste viés, sem educação não há formação do capital humano e, portanto, amolda-se a escola nesse viés. No padrão empresarial, reorganiza-se a escola para uma formação empreendedora dos indivíduos, para que sejam capazes de chegar ao *governo de si* mesmos - destaque-se, diametralmente distante da proposição kantiana de autonomia - com vistas ao capital. Nesse processo de individuação, não de autonomização, o que der errado neste investimento, o que desviar-se no caminho não será culpa

do Estado, mas do indivíduo. Nem o mercado será culpabilizado, pois esta, a culpa, é de responsabilidade pessoal.

Para essa inclusão, leia-se, para fazer parte da população e sair da *margem* em que se encontrava, o indivíduo ou grupo abre mão de seu *ethos* constitutivo e assimila também as políticas de individuação propostas por este Estado neoliberal. Por exemplo, o reconhecimento jurídico do movimento, que garante a igualdade perante a lei e sua *qualificação*, o enquadramento na *ordem*, mesmo que isso represente violência e negação dos propósitos de sua origem. Por fim, a harmonização e docilização dos corpos desviantes diante de um processo *civilizatório* constituído, efetivamente, por mecanismos colonizatórios. Mas, e quando isto não se efetiva? Quando ainda persistem os desvios? O descontrole? Aqui temos o racismo.

Naquela perspectiva do *fazer viver e deixar morrer*, é na segunda que se enquadra esta percepção. Se o fazer viver comporta a qualificação da vida para o consumo, dentro dessa vida da população normalizada, o deixar morrer representará o corte a ser feito na pretensão de qualificar mais as vidas que *merecem* ser vividas. É isto que representa o racismo. Vejamos com Foucault (2005, p. 304):

Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros.

Neste processo de fragmentação apontado por Foucault, o racismo apresenta duas funções, basicamente. A primeira implica em "fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder" (FOUCAULT, 2005, p. 305). A segunda, por sua vez, tem "como papel permitir uma relação positiva, do tipo: 'quanto mais você matar, mais você fará morrer', ou 'quanto mais você deixar morrer, mais, por isso mesmo, você viverá'". (FOUCAULT, 2005, p. 305).

Com a primeira função, permite-se a subdivisão da espécie, hierarquizando-a e, neste sentido, definindo quem merece ou não viver. Na segunda condição, esclarece Foucault que a relação apresentada identifica-se com o pressuposto guerreiro clássico, em

que se entendia que "para viver, é preciso que você massacre seus inimigos." (FOUCAULT, 2005, p. 305). Isto não era novidade, portanto, nem invenção do racismo ou do Estado moderno. Contudo, o que é destacável aqui, é que o racismo eleva tal condição a algo de novo e desumano, no equacionamento das diferenças e estabelecimento da população, nosso já conhecido conceito. Conforme escreve Foucault (2005) o racismo consiste na eliminação do outro, da outra raça pelo critério biológico na perspectiva de *saneamento* para a existência de outra espécie considerada superior.

A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura. Portanto, relação não militar, guerreira ou política, mas relação biológica. (FOUCAULT, 2005, p. 305).

Em outro fragmento, também esclarecedor do mecanismo de funcionamento do biopoder na sociedade normalizadora em sua prerrogativa de *tirar a vida*, conforme Foucault (2005, p.305-306):

se esse mecanismo pode atuar é porque os inimigos que se trata de suprimir não são os adversários no sentido político do termo; são os perigos, externos ou internos, em relação à população e para a população. Em outras palavras, tirar a vida, o imperativo da morte, só é admissível, no sistema de biopoder, se tende não à vitória sobre os adversários políticos, mas à eliminação do perigo biológico e ao fortalecimento, diretamente ligado a essa eliminação, da própria espécie ou raça. E se, inversamente, um poder de soberania, ou seja, um poder que tem direito de vida e morte, quer funcionar com os instrumentos, com os mecanismos, com a tecnologia da normalização, ele também tem de passar pelo racismo. É claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc. (FOUCAULT, 2005, p. 305-306).

Podemos entender aqui, pelo menos em parte, considerando o racismo como um dos principais fundamentos do pensamento fascista, as condições que nos levaram à barbárie contemporânea. Aquela que, de tal modo ainda não foi superada e que continua ecoando no alerta de Adorno (1995) quando traz como premissa para a educação que Auschwitz não se repita. Por fim, na elaboração do pensamento foucaultiano, desnudam-se e reforçam-se questões que nos confrontam com uma realidade que, apesar da sua estetização

representada em nome da inclusão e da igualdade, dissimula sua perspectiva normalizadora na intenção de docilizar os corpos desviantes. O estabelecimento de um governo das diferenças identitário, que captura e apazigua os existentes, constitui-se através da biopolítica e do biopoder - dotado de uma capacidade produtiva de relações e sujeitos - como condição de assimilação do pensamento neoliberal e, também, como terreno fértil para o racismo e sua face mais hodierna, o fascismo. Neste contexto, apesar da defesa da vida qualificada como prerrogativa de seu funcionamento, a superfluidade da existência dos sujeitos é manifesta ininterruptamente, dia após dia, quando de sua permissividade para com a eliminação daquelas vidas e daqueles corpos que teimam em desconfiar da normalidade.

### **Para não concluir... apêndice final**

No sentido filosófico, o encontro com o pensamento de Foucault se demonstra como um bom *descaminho*. Evidentemente, seria prepotência de nossa parte insinuar este encontro como uma compreensão aprofundada de seu pensamento, visto que representou uma aproximação, no escopo deste texto. Uma tentativa de contribuição para um debate, mais amplo e urgente. A esse respeito, nos identificamos com a proposição de Gallo e Veiga-Neto (2007, p. 25):

Repensar a educação em seus domínios epistemológicos, políticos e ético-estéticos, possibilitando uma descolonização do pensamento, tornando o pensamento uma vez mais possível neste território, eis o que nos possibilita o deslocamento da produção foucaultiana para o território da educação. Em outras palavras, tal empreendimento faz sentido na medida em que permita que pensemos sobre nós mesmos, por meio das questões educacionais, fazendo o movimento da filosofia viva. A filosofia da educação como um exercício do "ensaio". Não é pouca coisa.

De tal modo, ativemo-nos à questão da hostilidade contra os diferentes. Numa conjuntura de recrudescimento do racismo e do pensamento fascista, a diferença e, conseqüentemente a pluralidade da existência incomodam profundamente a perspectiva daqueles que defendem pensamentos homogeneizadores. Pensar estas questões faz-se necessária no momento em que a educação sofre ataques, pensando no Brasil neste caso, através de projetos como o Escola Sem Partido, a demonização das discussões

relacionadas às questões de gênero ou, ainda, proposições de uma educação moralizadora pautada num retorno do predomínio do pensamento religioso ou da implantação maciça de colégios militares como modelo de educação *verdadeira*. Sintomas de que a hostilidade citada não parece estar apenas de passagem.

Incomoda-nos também, a questão do neoliberalismo e suas estratégias, aqui compreendidas para além de uma corrente política, a partir da assimilação de um modo de pensar, de um pensamento introjetado e que coaduna com os elementos da biopolítica e do biopoder tratados por Foucault. Neste sentido, possibilidades para compreendermos a genealogia das formas de governo e, mais especificamente, da constituição de um *governo das diferenças*, no entendimento de uma proposição apaziguadora dos conflitos e da normalização da existência. Em outras palavras, da dissolução das diferenças na assimilação pelas *artes de governo* e enquadramento através dos dispositivos disciplinares ou de segurança para, disciplinando e docilizando os *corpos desviantes*, a bom termo, estabelecer-se a governamentalidade sobre a população.

Assim, desalojando-nos do *lócus* de segurança do pensamento padronizado e estabelecido, fazer a experiência do repensar conceitos como igualdade e inclusão e sua correlação com a constituição do *homo oeconomicus* tratado por Foucault permitiu-nos, a partir disto, compreender um pouco mais sobre alguns dos fundamentos do racismo, ante-sala do fascismo.

Dos desdobramentos da discussão sobre a perspectiva do *fazer morrer ou deixar viver* para a constituição na biopolítica do *fazer viver e deixar morrer*, desnudam-se também elementos para o entendimento do enaltecimento no seio do Estado administrado do monismo biológico e da defesa da vida, não como condição humana em si, mas como qualificação para a produtividade que se realiza no consumo, projeto existencial do *homo oeconomicus*.

Por fim, na perspectiva de um pensar sobre as questões educacionais, apesar de parecer que encontramos apenas um horizonte sombrio, destacamos que os incômodos que se manifestaram e se manifestam demonstram, não numa proposição messiânica, mas numa pretensão deviriana, potencializadora da existência, a possibilidade da resistência. Resistência que não é necessariamente programática, ou militante enquanto mais um espaço de captura da governamentalidade, mas do desnudamento

das contradições que muitas vezes são ocultadas e que nos conduzem à vivência da normalidade.

Levando em consideração as questões que dão forma ao momento político contemporâneo, parece-nos que se apresenta como fundamental no processo educativo o exercício da desconfiança e a aposta, mesmo que sem muita clareza num primeiro momento, de que os *corpos desviantes*, os *ingovernáveis* e as rupturas que se apresentam em relação à ordem estabelecida podem ser, por exemplo, mais propícias para uma educação que consiga romper com a normalidade que se traduz na governamentalidade permitindo, assim, uma resistência a toda e qualquer forma de barbárie.

## Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-138.

FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade*. Curso dado no Collège de France (1975-1976). Trad.: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad.: Eduardo Brandão. Rev. da Trad.: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad.: Eduardo Brandão. Rev. da Trad.: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma filosofia da educação. *Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor - Foucault pensa a educação*, v. 3, São Paulo, Editora Segmento, 2007. p.16-25.

PAGNI, Pedro Angelo. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. In. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 68, jan.-mar. 2017, p. 255-272.

PAGNI, Pedro Angelo. *O governo das diferenças e suas eventuais resistências na escola: um convite para um programa (político) de pesquisa*. In mimeo.

## A ESCOLA NA “CRISE” DA MODERNIDADE: QUAL O FUTURO DA ESCOLA?

*Mauricio Gonçalves Saliba*

### **Introdução**

A “crise da escola” está presente em todos os discursos, nos bate-papos informais, na mídia, nas universidades. Há um sentimento geral de que a escola passa por uma crise, mas a crítica se dá principalmente na escola pública. Há críticas de todos os lados, tais como, despreparo de professores, qualidade do ensino, desmotivação, violência etc. Parece que, no passado, a escola “funcionava bem”, mas atualmente não “funciona mais”. Há aquelas que protestam em razão da escola estar em inconformidade com as novas demandas sociais. Enfim, expressam uma nostalgia de tempos de outrora, ou seja, uma visão saudosista da “boa escola do passado”. Mas afinal de onde vem a “crise da escola”?

Esse artigo pretende analisar os motivos da famigerada crise da escola e seu futuro. Parte do pressuposto defendido por Veiga-Neto de que a crise não é da escola, mas da modernidade. Para o autor, a escola foi forjada na modernidade, do século XVIII e XIX, com princípios bem definidos de fabricação do homem moderno. Nesse momento de seu surgimento e durante o século XIX e parte do XX a escola manteve-se encaixada na sociedade. Havia, portanto, um sentimento positivo com relação à escola e seu papel.

Nessa perspectiva as mudanças dos fundamentos da modernidade ao logo do século XX provocaram o que Veiga-Neto chama de desencaixe. Desencaixada a escola parece não ter mais função, é alvo de críticas de todos os lados, encontra-se à deriva, desprezada pelos governos e alvos de políticas de sucateamento.

Para compreender essa desconexão da escola com a sociedade, esse artigo começa explicando o nascimento da escola na modernidade e seu vínculo com o projeto social capitalista. Há uma relação clara entre a escola e a intenção de controle social e fabricação de subjetividades e comportamentos ideais à sociedade industrial. Analisa as mudanças que ocorrem no mundo e como a escola se comporta. O mundo mudou e continua mudando e a escola parece não estar acompanhando tais

mudanças. Mas será que a escola deveria estar mudando também? Esse aparente descompasso pode ser resolvido?

Defende-se nesse artigo que é preciso compreender o que fez a escola se distanciar da sua função social e histórica original. Compreender esse fenômeno requer enfrentar um desafio de desvendar as contradições e possibilidades de superação dos problemas da educação escolarizada e pensar seu futuro.

### **A escola como um produto da modernidade**

Pode-se afirmar que a escola é um projeto da modernidade. Mas antes disso, deve-se definir o que se entende por modernidade. Este artigo traz como modernidade o período que parte do que Eric Hobsbawm, na “Era das Revoluções”, define como revolução dupla:

se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas [...] A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal”. (HOBSBAWM, 1991, p. 71).

Dessa forma, se por um lado a Inglaterra introduziu mundialmente uma nova forma de economia com a invenção da indústria, por outro a França difundiu as ideias políticas (direitos individuais, o poder emanando do povo, república etc.) que se espalharam pelo mundo. Essa seria a “dupla revolução”, pois juntas, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial lançaram as bases da economia e da política capitalista do mundo.

Assim, entende-se a modernidade como sinônimo dos novos princípios que alteraram a cultura ocidental a partir do Sec. XVIII, tais como a do livre mercado, do trabalho assalariado, da liberdade econômica e da igualdade perante as leis que viriam a provocar, em consonância com outros fatores, a explosão da indústria. O imaginário moderno se alinhava com uma sociedade ideal, do bem estar do indivíduo protegido por instituições comprometidas com a coletividade libertando-se da religião e da tradição. Nessa perspectiva a escola passa a ser um projeto da modernidade, como instituição fundamental na produção do “novo homem”, o que significava novas competências que o processo econômico industrial criou.

Para Donatelli (2004) há dois elementos importantes no advento da escola na modernidade. O surgimento de uma nova classe social, a burguesia, que conquistava a sua independência econômica, rompendo com alguns dos conceitos aristocráticos e religiosos. O segundo elemento seria a necessidade de novas competências que o processo econômico industrial criou, sendo preciso um ambiente adequado para a qualificação que o mercado exigia.

Não se nega, no nascimento da escola moderna, um grande otimismo pedagógico, por parte dos revolucionários iluministas franceses, que inspiraram todo o movimento pró-educação pública, gratuita e laica. Em *“Emílio e Do Contrato Social”*, Rousseau defende que o homem, apesar de “naturalmente bom”, carece da família e do Estado para viver em sociedade. Suas ideias inspiraram a criação das bases para a formação do cidadão idealizado pelos revolucionários, pois deve afastar-se da corrupção do Antigo Regime e ser educado para a associação na nascente ordem civil burguesa. La Chalotais, autor do *“Ensaio sobre Educação Nacional”* (*Essai d'Éducation Nationale*), propôs um programa científico de estudo para substituir o anteriormente oferecido pelos jesuítas e defensor ferrenho do ensino laico, o que justifica no seu Ensaio da Educação suas pretensões:

Eu pretendo reivindicar para a nação uma educação que dependa só do Estado porque ela lhe pertence essencialmente; porque todas as nações têm o direito inalienável e imprescindível de instruir seus membros, porque finalmente as crianças do Estado devem ser educadas pelos membros do Estado. (LA CHALOTAIS, 1763, p. 17, tradução livre).

Na mesma linha de pensamento, o autor exalta o poder da educação e sua capacidade de estimular os talentos naturais, desde que enfrente os hábitos adquiridos na sociedade:

A natureza estabelece a diferença entre os homens (ninguém pode duvidar), a educação, em alguns locais talvez mais. O talento é uma dádiva da natureza, mas há a influência no talento de muitos dos chamados hábitos adquiridos. [...] Supor que a natureza faz tudo, que exercício e prática nada acrescentam ao talento natural, é uma conclusão prejudicial ao manter indiferentes os bons espíritos, e aumentar a frustração dos menos favorecidos. (LA CHALOTAIS, 1763, p. 4-5, tradução livre).

Ainda na linha dos otimistas da educação, o Marquês de Condorcet (1743-1794), um dos líderes ideológicos da revolução,

matemático e filósofo, ocupava uma cadeira de deputado por Paris. Traduzia para o campo educacional os ideais iluministas que nortearam o processo de revolução. Nas “*Cinco Memórias de Condorcet*”, havia a preocupação com o desenvolvimento dos talentos na relação com a desigualdade social de forma diferenciada. Pode-se resumir em “através da descoberta de novas verdades que a espécie humana vai continuar a melhorar” e sendo ela “a única maneira de transformar a espécie humana nos vários graus de perfeição, e conseqüente felicidade”, o resultado da universalização da instrução ocorreria dentro dos limites até “onde a natureza lhe permite aspirar” (PIOZZI, 2009). O programa de reforma social e política das Luzes tem batalhas pela popularização do conhecimento, no embate de propostas entre os que se posicionavam:

a favor de uma instrução universal, porém não única, reservando aos filhos do povo um percurso escolar mais curto, fácil e de caráter “instrumental”, e aqueles que advogavam a legitimidade, e necessidade, de um ensino igual para todos. Na esteira dos projetos mais arrojados e libertários dos enciclopedistas, as “memórias” de Condorcet expõem seu ideal de uma instrução pública radicalmente laica, unificada, aberta a todos, explicitando os princípios e fundamentos filosóficos que iriam nortear, um ano mais tarde, o plano de reforma das instituições educacionais francesas, por ele redigido e apresentado à Convenção em nome da comissão encarregada de sua elaboração. (PIOZZI, 2009).

Essa nova concepção política pressupõe, como já foi dito, uma nova percepção de sociedade, que pode ser observado no discurso dos iluministas. Rousseau pensou o novo homem como livre, feliz e respeitando a liberdade dos outros, para isso, buscando conciliar os interesses particulares e interesses gerais, propõe um retorno a um estado natural, sem vícios, legitimados por um contrato. A formação desse homem novo, forjado para viver numa nova sociedade, de “liberdade, igualdade e fraternidade”, passava pelo projeto de uma escola nova e de uma pedagogia que transformaria os indivíduos em cidadãos. Tarefa que os pesadores iluministas expressaram de forma brilhante na sua obra síntese a Enciclopédia, editada em 1751. Essa obra retrata a confiança no progresso e o entusiasmo dos intelectuais franceses na possibilidade de aperfeiçoamento do gênero humano, do surgimento de uma nova sociedade, opondo-se de forma radical à ordem escolástica e aos privilégios da nobreza e do clero. Propunha mudanças radicais nas instituições, como forma de reformar a

sociedade e o destino dos homens. “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Se um ser de natureza superior tomasse cuidado de nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar”. (KANT, 1999, p. 15). Assim, para Kant a lógica do processo educativo é a humanização, uma vez que somente sendo educado e disciplinado o homem pode tornar-se homem, ou seja, um ser autônomo e racional.

Imbuídos pela atmosfera filosófica do período, os enciclopedistas comparam Rousseau a Hobbes, para chegar à conclusão que “tanto um como outro exageraram”. A Enciclopédia preconiza um equilíbrio entre a bondade e a maldade do homem, já que a espécie humana viveria entre felicidade e desgraça, em perpétua vicissitude, cercada de limites que não pode transpor. Tomando a vontade humana com um dos atributos que o singulariza, o homem é assim definido por Diderot: “ser que sente, reflete, pensa, que passeia livremente na superfície da terra, que parece ser superior a todos os outros animais que domina, que vive em sociedade, que inventou as ciências e as artes, que tem uma bondade e uma maldade própria, que a si mesmo se deu mestres, que fez leis para si”. (BOTO, 1996, p. 42)

Percebe-se, na definição da natureza humana enunciada por Diderot, a importância política do projeto de educação dos enciclopedistas. O tom profético da ideia de reformar o homem para reformar a sociedade é intensificado a partir do século XVIII. A ideia de educação passa a ser acompanhada do tema de engrandecimento da nação e, nesse contexto, como uma questão de Estado. Como vemos, educação como obrigação estatal é um debate contemporâneo mas que tem sua gênese no movimento iluminista.

A instrução obrigatória constitui uma possibilidade única de fazer que todas as crianças, seja qual for sua origem, vivam do mesmo modo e, nesse sentido, formem uma comunidade ainda que por alguns anos — com a condição de que as distinções de classe e de fortuna não se prolonguem mais oficialmente no interior do colégio, como era o caso do século XVII(...). (DIDEROT, apud BOTO, 1996, p.52).

A educação para todos, agenciada pelo Estado, é o pressuposto da utopia da igualdade. A eliminação do que os iluministas consideravam no Antigo Regime como um modelo arcaico de privilégios e obscurantismo, e a criação da nova sociedade passa pelo projeto de uma nova escola. Uma proposta de escola laica, gratuita, obrigatória para ambos os sexos e pública passa a ganhar força durante a

Revolução Francesa. Influenciados pela ideias da Enciclopédia, os revolucionários radicalizaram o tema da educação exaltando-a como forma de fortalecer o espírito público e a unidade nacional.

A narrativa da emancipação política se completa com a filosófica uma vez que o conhecimento é um extraordinário elemento no processo de gradual elevação histórica. Se essa referência nos lembra Hegel, pode-se dizer que este esquema encontra influência disseminada e bem mais geral do que simplesmente no círculo do idealismo alemão. Enfim, a razão emancipatória é um pilar fundamental da modernidade.

Entretanto, a adoção do projeto educacional iluminista não se concretiza somente por essa motivação civilizatória e emancipadora. Existem outros interesses que se cruzam e fortalecem o movimento. O mais forte desses interesses seria a nova classe dominante, a burguesia, e sua necessidade do “novo homem”, que valorizasse o trabalho, a meritocracia, a riqueza e que tivesse a “disciplina fabril”. Por essa percepção, complementar ao otimismo pedagógico dos revolucionários, a escola é uma ferramenta da classe burguesa, determinando novos paradigmas da vida social, econômica e cultural que se configurava. Nessa linha dos ideais burgueses definindo a dinâmica da escola, Libâneo (2003) afirma:

Após o reinício do desenvolvimento do comércio e a consequente reurbanização, surgiu a necessidade de ler, escrever e contar. A nova classe, a burguesia, propagou outro tipo de escola, com professores leigos nomeados pelo Estado e com o ensino voltado para as coisas práticas da vida, isto é, para os interesses da nova classe que emergia – do que conclui que a escola atende historicamente a interesses de quem a controla. A escola, em sua forma atual, surgiu com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado nacional, para suplantando a educação que ocorria na família e na Igreja. Ganhou corpo com base na crença do progresso, sendo beneficiária da educação dos homens e da ampliação da cultura. (LIBÂNEO, 2003, p.167-170).

A escola pública e laica nasce, portanto, conectada aos ideais capitalistas como uma instituição fundamental para seu desenvolvimento. Para isso, além do “novo homem” como um ser culturalmente coeso à cultura capitalista, a escola também deve preparar o cidadão e o operário cuja existência exige um mínimo de disciplinamento. A sociedade moderna dos séculos XVIII ao XX é a sociedade do trabalho. Bauman (2001) denomina de “sociedade de produtores”.

Esse poder disciplinar microscópico atinge o corpo com inúmeras práticas que acontecem no ambiente escolar (e fora dele). São técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia, cujo fim imprimir nos indivíduos determinadas disposições sociais. Para Foucault (1987) um dos fenômenos primordiais da sociedade industrial foi a tomada de poder sobre o homem. Ou seja, uma série de conhecimentos e saberes são implementadas pelos Estados no final do século XVIII e definidas no século XIX. A população passa a representar um problema político que precisa ser equacionado. Surgem, nesse período, mecanismos que fazem funcionar a sociedade industrial.

Se a educação ou a escolarização sempre foi vista como neutra e apenas o conhecimento transmitido era o foco da discussão, podemos perceber uma mudança no foco dessa discussão com o surgimento das teorias do filósofo francês Michel Foucault. Para ele, mais importante que servir como veículo para a difusão da ideologia da classe liberal burguesa, as práticas e a organização escolar servem como forma de normalização do comportamento dos sujeitos e de controle social. Isso quer dizer que sua força não está apenas na reprodução da ideologia dominante, mas principalmente no controle do comportamento dos indivíduos. Para Foucault, o Estado moderno já nasce com o desejo de governar e controlar toda a sociedade, ou seja, o Estado moderno tem que resolver o problema da governabilidade.

Mas ao mesmo tempo a exerce segundo um novo itinerário que é o da “microfísica do poder”, ou seja: um poder que age em muitos espaços do social, de forma capilar, micrológica justamente, e que penetra nas consciências através de corpos, através do controle minucioso dos gestos, posições, atitudes físicas, estabelecendo a ordem de uma disciplina, tornando, assim, os sujeitos dóceis, possuídos e guiados pelas finalidades do poder. O indivíduo é controlado a partir do corpo, mas para tornar dócil, também, e sobretudo, a sua consciência. (CAMBI, 1999, p. 202).

Foucault mostra que a face visível da escola é a de transmissão de conhecimentos, mas, sua real força é de modeladora dos desejos e do comportamento dos indivíduos, localizando-se ao nível disciplinar e não teórico. O mais importante para o sistema é que o adulto seja domesticado e que suas funções produtivas sejam executadas sem resistências ou desvios. Desse modo, a disciplina quebra a resistência dos indivíduos ao trabalho desumanizante do capitalismo, criando o indivíduo útil e dócil, cujo tempo de vida se transformou em força de trabalho.

O indivíduo moralmente apto a viver no sistema capitalista, é aquele que se regule, em primeiro lugar pelo hábito criado na mecânica dos gestos e condutas, em segundo lugar, pela culpa, pelo sentimento de desvio moral com relação ao social, em terceiro lugar, pelo julgamento de seus pares e iguais. O indivíduo assim formado tende a reagir, diante de qualquer reação afetiva ou comportamental discordante do seu meio, com uma extrema sensação de desconforto e aflição. (COSTA, 1987, p. 200).

Para Foucault, a sociedade ocidental, da era da revolução industrial, não manteria sua ordem apenas baseada na lei. Para isso, ele diz que mais importante que a lei, na manutenção da ordem social, a norma é a maior responsável pela criação dos padrões de comportamento social. Sabe-se, que a lei tenta obstruir o comportamento indesejável se impondo pela repressão, pela negação e por um poder essencialmente punitivo e coercitivo. A norma, ao contrário desse efeito negativo e visível, age à margem da lei, empregando uma tecnologia de sujeição própria. Visa prioritariamente a prevenção, através da regulação, do controle, incentivando, majorando, extraíndo e diversificando comportamentos e sentimentos até então imperceptíveis, produzindo novos comportamentos e características sentimentais e sociais.

Os mecanismos da norma são implantados socialmente por várias instituições, tais como a família, o exército, a prisão, o hospital, e a escola. Mais do que reproduzidor da ideologia da classe dominante, o poder político da escola se encontra na sua capacidade de transformar os indivíduos em adultos dóceis, preparados para suportarem resignados todas as adversidades do sistema capitalista.

São necessárias duas coisas para que se forme a sociedade industrial. Por um lado é preciso que o tempo dos homens seja colocado no mercado de trabalho, oferecido aos que o querem comprar, e comprá-lo em troca de um salário; e é preciso, por outro lado, que esse tempo dos homens seja transformado em tempo de trabalho. (FOUCAULT, 1999, p. 116).

Portanto, seguindo os conceitos de Foucault (1999), para formar o indivíduo apto a viver no sistema capitalista e industrial, a escola tem um papel fundamental. Primeiramente, juntamente com as demais instituições, tem a função de controlar o tempo das pessoas, se encarrega da quase totalidade do tempo de vida das pessoas. Todo o tempo é controlado por meio de chamadas, sinais, verificações de presenças, sendo punida por atrasos e recompensadas pela

pontualidade. Antes de colocar o seu tempo à disposição do mercado de trabalho, essas pessoas o colocam a disposição da escola, que as treinará e as disciplinará para o trabalho rotineiro da produção.

A segunda função da instituição escolar, segundo Foucault (1999), é controlar o corpo dos indivíduos. Mas como controlar o corpo? Se o controle do tempo faz com que o tempo dos homens e da sua vida se transforme em força de trabalho, a escola tem que fazer com que o corpo dos homens se torne força de trabalho. Ou seja, é necessário que os indivíduos não aceitem apenas colocar seu tempo à disposição do trabalho, mas também que adquiram aptidões e qualidades. O corpo dos indivíduos deve ser formado, qualificado como corpo capaz de trabalhar.

A terceira função da escola é a da micropenalidade. Ou seja, o poder que se tem de punir e recompensar. No interior dessa instituição funciona um micro poder judiciário, onde um pequeno tribunal permanentemente julga, avalia, classifica e compara. O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo o momento se pune, se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior. Poder judiciário que, por conseguinte, duplica de maneira bastante arbitrária, se não se considera sua função geral, o modelo do poder judiciário. Por que para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar? (FOUCAULT, 1999, p. 121).

Dessa maneira, fica claro, no sistema escolar, a sua função de controladora dos padrões de comportamento, pois nela o respeito pela disciplina e a ordem é mais valorizado do que a criatividade, a liberdade e o famigerado “senso crítico”. O indivíduo escolarizado é permanentemente examinado, pois se encontra vigiado por todos os lados. Qualquer comportamento divergente é rapidamente detectado e a vigilância passa a ser mais severa. Distribuídos em carteiras e fileiras, cada um possui seu espaço próprio, onde pode ser localizado, produzindo uma visibilidade que traz a sensação da vigilância constante e rotineira, prolongando seus efeitos de submissão para fora do espaço escolar. Através de toda essa normalização disciplinar produz-se o adulto útil e dócil, transformando o seu tempo e sua vida em força produtiva. O autodisciplinamento é a finalidade da escola moderna, cujo modelo institucional é imprescindível na sociedade capitalista. Educar é sujeitar os alunos a poderosas técnicas de hierárquicas de vigilância, exame e avaliação.

De forma crescente, a pedagogia tem enfatizado o autodisciplinamento, pelo qual os estudantes devem conservar a si mesmos e aos outros sobre controle. Segundo Foucault, as técnicas/práticas que induzem a esse comportamento podem ser chamadas de tecnologias do eu. Essas tecnologias agem sobre o corpo: olhos, mão, boca, movimento. Por exemplo, em muitas salas de aula, os estudantes depressa aprendem a levantar as mãos antes de falar em classe, a conservar seus olhos sobre o seu trabalho durante um teste, a conservar seus olhos no professor, a dar a aparência de estar escutando quando o professor está dando instruções, a permanecer em suas carteiras. Podemos dizer que as pedagogias produzem regimes corporais políticos particulares. (SILVA, 1999, p. 14).

Isso tudo ajuda a compreender que boa parte das práticas que se dão na escola não foram simplesmente criadas com o objetivo de que as crianças aprendessem melhor. Nem foram, tampouco, o resultado de uma inteligência melhor dos professores, dos pedagogos e daqueles que pensam a escola moderna. [...] Uma das lições tiradas de tudo isso é o fato de que, bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida. (VEIGA-NETO, 2003, p.108).

Portanto, vê-se que, conforme frisa Veiga-Neto (2003), o elo “entre a escola e a sociedade moderna é a disciplinaridade”. A modernidade e a escola estão, no século XIX e parte do XX encaixadas. Esse encaixe vai se rompendo lentamente, conforme a modernidade como representação do capitalismo vai se movendo para novas formas, conhecidos como pós-modernidade, expressas pela globalização e o neoliberalismo. Para Veiga-Neto há um descompasso das práticas escolares com as rápidas transformações ocorridas na cultura, na economia com modificações espaciais e temporais.

A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos; ela é a instituição encarregada de transmiti-las, de torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. A escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto da modernidade. É a instituição moderna por excelência. (VEIGA-NETO, 2003, p. 77).

Assim sendo, na modernidade a escola estava “encaixada” na sociedade, por vários motivos. A escola era a síntese da razão, capaz de promover a evolução da sociedade e emancipação dos indivíduos e, ao mesmo tempo, instrumental na produção de novas formas de vida, de subjetividades e de docilização dos corpos. Para Veiga-Neto (2003). A educação escolarizada era a grande maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno.

## **A crise da modernidade e a escola**

Importante agora, entender o que significa a “crise da modernidade” para compreendermos a sua relação com a educação. Detectada por vários autores, a chamada crise da modernidade tem vários aspectos. Uma delas é o questionamento de seu pilar de sustentação, a razão. A metanarrativa política moderna, de acordo com os ideais emancipatórios da Revolução Francesa, justificando a gradual libertação da humanidade da escravidão e da opressão por meio da ciência, e os conhecimentos postos à disposição de todos, ajudaria a atingir a liberdade absoluta passa a ser questionada no século XX.

Jean-François Lyotard (1998) definiu o pós-moderno como "a incredulidade em relação às metanarrativas" uma vez que a experiência da pós-modernidade decorreria da perda de nossas crenças em visões totalizantes da história, que prescreviam regras de conduta política e ética para toda a humanidade. Para estudiosos como Giddens (2002), Hall (1998), Bauman (1998) e Sennet (2004), a pós-modernidade, modernidade reflexiva ou modernidade líquida se caracteriza como a expressão crítica do esgotamento do modelo de pensamento baseado na racionalidade ocidental e na razão iluminista.

O mundo pós-moderno é um “mundo em disparada”: não só o ritmo da mudança social é muito mais rápido que em qualquer sistema anterior; também a amplitude e a profundidade com que ela afeta práticas sociais e modos de comportamento pré-existentes são maiores. (GIDDENS, 2002, p.22).

Como disparada, o autor entende não há mais relações de longo prazo, mas sim um “eterno presente”, onde as pessoas têm que se reinventar a todo o momento, sem laços duradouros com aqueles com que se relacionam no dia-a-dia (SENNET, 2004). Diversamente da perspectiva moderna fundamentada na crença da racionalidade e na homogeneidade que dissolve as diferenças em favor de universais

absolutos, a pós-modernidade revela a perda da esperança de haver um lugar privilegiado do qual se possa olhar e compreender definitivamente a realidade social, cultural, econômica, educacional.

Não se questiona que os princípios fundamentais do capitalismo continuem presente hodiernamente, mas o sistema necessita sempre se reinventar para prosseguir sobrevivendo às suas próprias contradições. Como o próprio Marx e Engels afirmam, diferentemente de todos os outros modos de produção, a burguesia só pode existir se revolucionar constantemente os instrumentos de produção:

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. [...] Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas, as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes mesmo de ossificar-se. Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas. Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. (MARX; ENGELS, 1988).

Desse modo, a revolução contínua nos instrumentos de produção (temos aí as diversas fases da revolução industrial) tem reflexos na superestrutura da sociedade, também revolucionando a cultura, as relações sociais e políticas. Essas transformações são descritas das mais diversas formas pelos intelectuais, tais como hipermodernidade, modernidade tardia, modernidade reflexiva, pós-modernidade ou modernidade líquida, tentando compreender as transformações nas relações sociais. Ricardo Antunes prefere chamar essas mutações de “reestruturação permanente do capital. Para ele, a partir dos anos 70 houve uma reestruturação, em “escala planetária, onde a lógica do capital financeiro invadiu todos os espaços da produção lato sensu: indústria, agricultura, agroindústria, serviços, indústria de serviços e serviços industriais. Ou seja, todos esses espaços se tornaram permeados por uma lógica do capital financeiro que não pode prescindir do trabalho.” (ANTUNES, 2018).

Bauman (2001) faz um diagnóstico social e cultural apontando as mutações da modernidade “sólida” para o que ele denomina de “líquida”. A Modernidade sólida, também chamada de “sociedade dos produtores”, se fundamentava na regulamentação, na ordem, na

fixidez, a busca por prazer realizada dentro dessa dinâmica social se dava por meio dos mesmos princípios. O que o autor designa de modernidade sólida é um modelo de civilização que o indivíduo, e sua busca por felicidade ou prazer, estão lançada para um porvir que deveria ser alcançado pelo cumprimento da ordem e dos códigos de conduta dos “povos civilizados”: o “princípio de realidade”, que significa a capacidade de adiar ou moderar sua satisfação, tendo em vista objetivos à longo prazo. Na metáfora da Modernidade Sólida, o governo dos seres humanos era buscado por meio da educação a fim de desenvolverem seu potencial racional. A aprendizagem era para toda vida. O que era aprendido na escola era tido como produto aprendido para toda vida. Nessa fase da modernidade tinha-se menos liberdade, pois as instituições (casamento, escola, emprego etc.) eram duráveis (sólidas) e garantiam maior segurança. Expressões desse momento eram as carreiras no trabalho, as leis trabalhistas, entre outros, que denotavam a linearidade da vida.

A civilização se constrói sobre a renúncia ao instinto [...]. O princípio de prazer está aí reduzido à medida do princípio de realidade e as normas compreendem essa realidade que é a medida do realista. O homem civilizado trocou um quinhão das suas possibilidades de felicidade por um quinhão de segurança. (BAUMAN, 1998, p. 8).

O derretimento dos sólidos, segundo Bauman (2001) provoca o surgimento da modernidade líquida ou “sociedade de consumidores”. A fluidez que caracteriza esse estágio da nossa Era Moderna, mostra que “os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade” (BAUMAN, 2001, p. 8). Nas relações humanas, com a dificuldade de estabelecimento de compromissos e laços duradouros; na fugacidade por viver novas aventuras e experiências; no consumo desenfreado, pois as coisas não são duráveis e o que servia para hoje, amanhã já está em desuso ou fora de moda.

A vida líquida é uma forma de vida que tende a ser levada à frente numa sociedade líquido-moderna. A sociedade líquido-moderna é aquela em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação dos hábitos e rotinas, das formas de agir. A vida líquida, assim como a sociedade, não podem manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo. [...] A vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante, é uma sucessão de reinícios. Nessa vida, livrar-se das coisas tem prioridade

sobre adquiri-las. É uma vida de consumo, projeta o mundo e seus fragmentos como objetos de consumo, ou seja, que perdem a sua utilidade enquanto são usados. (BAUMAN, 2009, p. 37).

A vida líquida é de constante e profunda incerteza, construída sob os imperativos da ansiedade e da angústia. Durante a modernidade sólida, lutou-se por liberdade, rebelou-se contra a rotina e, agora, essas conquistas se apresentam como objetivos efêmeros que não trazem nenhuma garantia e segurança. Assim a busca por prazer através do consumo é um modo do indivíduo fugir da ansiedade e da angústia geradas pela incerteza da vida líquida. Para Sennet (2004), essa lógica de curto prazo é deletéria para o caráter, provocando sua corrosão:

O termo caráter concentra-se sobretudo no aspecto a longo prazo de nossa experiência emocional. É expresso pela lealdade e compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo, ou pela prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro. Da confusão de sentimentos em que todos estamos em algum momento em particular, procuramos salvar e manter alguns; esses sentimentos sustentáveis servirão a nosso caracteres. Caráter são os traços pessoais a que damos valor em nós mesmo, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem. (SENNET, 204, p. 52).

Percebe-se por essa análise o derretimento da modernidade e suas transformações que provocam o desencaixe da escola de seu projeto original. Mas esse desencaixe também se dá por outras consequências dessas mudanças, o fim da centralidade do trabalho. Como se viu anteriormente, a escola nasce encaixada com o projeto burguês de produção de novas subjetividades e de mão de obra disciplinada para a crescente necessidade fabril. A crise daquele padrão de modernidade, cujo trabalho ocupava função essencial (conforme a metáfora de Bauman, a “sociedade de produtores”), provoca também o derretimento da sua centralidade.

Um exemplo hodierno são as manifestações e os distúrbios que ocorreram em 2006, na França, um país altamente industrializado. Essa explosão de manifestação se deu fundamentalmente por desempregados, pelos trabalhadores precários desprovidos de direitos sociais e pela ausência de expectativas de emprego. Sabe-se que a França adota intensas medidas de políticas sociais compensatórias, mas mostraram-se insuficientes para a inclusão social efetiva.

Essa tendência mundial faz surgir o que Daniel Bell chama de “o Advento da Sociedade Pós-industrial”. “A sociedade industrial apoia-se

na produção de bens industriais e o poder nela instituído pertence aos capitalistas. A sociedade pós-industrial tem por base os serviços e a fonte do poder nela existente radica na informação. Esta sociedade pauta-se, pois, pela ascensão dos serviços, que se tornam hegemônicos e, inversamente, pelo declínio das atividades industriais.” (p.148/9). A perda de importância da indústria repercute sobre o operariado. Traz a diminuição do trabalho operário e, em contrapartida, um incremento do trabalho dedicado aos serviços.

O trabalho não é mais a categoria central da vida social. Para Bell Como advento da sociedade pós-industrial ganham projeção a ciência e a técnica. São estas, agora, as categorias centrais. Se Bell exagera na concepção de descarte do valor do trabalho, não se pode ignorá-lo pois teve grande repercussão acadêmica e tornou-se uma referência para pesquisadores da área.

Antunes, divergindo da ideia de fim da centralidade do trabalho, afirma que a reestruturação produtiva, leva as empresas a adotar novos padrões organizacionais e tecnológicos, bem como novas formas de organização social do trabalho que provocam a precarização do trabalho, mas que o trabalho será sempre central na produção de valor. Iniciou-se a utilização da informatização, ampliando o processo de difusão da microeletrônica. Afirma que, a informatização do trabalho, caracteriza-se pela ampliação dos terceirizados, pela expansão dos assalariados do *call center*, subcontratados, flexibilizados, trabalhadores em tempo parcial, teletrabalhadores e pelo *cyberproletariado*. É isto que o professor de Massachusetts (MIT) Noam Chomsky afirma:

A marca de todo o novo sistema é a exclusão. A força de trabalho é "fatiada" como um salame. No topo ficamos empregados das grandes empresas; depois a "fatia" do trabalho precário e parcial, o setor informal; e na ponta do salame ficam os desempregados, dos quais muitos nunca arrumarão trabalho pois caíram no "desemprego estrutural".

Em suma, o que se defende nesse artigo é que a modernidade ainda mantém sua estrutura econômica capitalista (lucro, mais-valia, exploração etc.), mas igualmente com mudanças necessárias para resistir às contradições inerentes ao próprio modo de produção. O capitalismo precisa nesse momento histórico, para sobreviver, de uma economia descartável e flexível. O hedonismo, a liberdade, o individualismo, ou seja, o sentir, o escolher, o consumir e o mover-se

sem manipulações e frustrações chega ao seu limite. A sociedade de consumidores, não consome somente mercadorias, consome modos de vida e satisfações instantâneas.

Na crise da modernidade, os compromissos perdem força. A mobilidade no mundo do trabalho leva à perda de laços de amizade e, como se viu em Sennett (2004), à corrosão do caráter. O "não há longo prazo" desorienta os indivíduos e suas famílias e, para o autor, o que mais afeta a vida emocional das pessoas fora do local do trabalho é "a dimensão do tempo no novo capitalismo". Sennett busca expor a passagem de um tipo de capitalismo de classe para um tipo de capitalismo flexível. Este novo capitalismo (ou modernidade) permite que valores como compromisso e integridade sejam substituídos por outros, que permitem apenas laços muito superficiais entre os trabalhadores. Este modelo de trabalho flexível do novo capitalismo que visa à superação da rotina, do tempo burocrático, tem um sistema de poder que se "esconde nas modernas formas de flexibilidade" e é constituído por três elementos: "a reinvenção descontínua das instituições, especialização flexível de produção, concentração de poder sem centralização." (p. 54).

### **A escola na crise na modernidade**

A crise da modernidade reflete na escola pois compreende-se aqui a "necessidade de se pensar a educação escolarizada como um conjunto de práticas indissolavelmente ligada às demais práticas sociais, de modo a pensar qualquer mudança no âmbito da escola implica pensar como as coisas estão passando no âmbito da sociedade." (VEIGA-NETO, 2003, p. 109).

Seguindo os passos do autor, verifica-se que a chamada "crise da educação" nada mais é do que um sentimento de desencaixe da sociedade. Ou seja, como viu-se anteriormente, a escola nasce na modernidade dos séculos XVIII e XIX conectada aos interesses e necessidades do modo de produção capitalista específico daquele momento. Formar subjetividades disciplinadas, sujeitas à ordens e à hierarquias, submissas às autoridades e docilizadas em seus corpos era a intenção maior. Uma escola que foi pensada e que funcionou fundamentalmente em práticas disciplinares, e que, por isso mesmo, foi tão importante para a gênese e a manutenção de uma sociedade disciplinar, está agora num descompasso crescente em relação a essa mesma sociedade, na medida em que ela rapidamente parece seguir um novo rumo (VEIGA-NETO, 2003, p. 111).

Conforme o autor há um descompasso entre as finalidades da escola quando foi pensada e aos rumos seguidos pela sociedade. Portanto, a crise que se sente na educação é a manifestação de uma crise maior, mais ampla, uma crise de esgotamento dos valores, das formas de pensar e de estar no mundo que foram constituídas na modernidade. Também Hanna Arendt, a crise não é “da” educação, mas se instaura “na” educação, uma vez que é uma ocorrência do mundo moderno e que, como tal, estende suas fronteiras para todas as instituições que compõem a sociedade. Para ela, “o sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação [...]” (ARENDR, 2003, p. 128). O mais dramático desse “desencaixe” e o descaso dos governos neoliberais com a educação. Se o capitalismo não necessita mais da escola como promotora daquelas estratégias do momento de seu nascimento, agora abandona o projeto escolar para a iniciativa privada.

Basicamente, o projeto educacional neoliberal busca deslocar a educação da esfera pública para a esfera privada. O objetivo do projeto neoliberal de educação é o de, gradualmente, retirar a responsabilidade pela educação institucionalizada da esfera pública do controle do Estado e atrelá-la ao controle e à gerência das empresas privadas. Nessa operação, a educação não apenas passaria ao controle total de empresas privadas, mas estaria orientada diretamente pelas necessidades e exigências de mão-de-obra das empresas capitalistas. (SILVA, 1995, p. 65)

A crise da modernidade gera o descaso com a educação escolarizada e pública dos governos, uma vez que desconectada dos interesses e necessidades organizacionais. Foucault, já havia sugerido que há lógica da disciplina estava sendo substituída pela lógica do controle. Por essa lógica, as paredes da escola, os internamentos e a disciplina perdem predominância. Como sugeriu Michel Foucault e desenvolveu Deleuze (1992, p. 220):

são as sociedades de controle que estão substituindo as disciplinares. Isso não significa dizer que as disciplinas desaparecerão nem que o controle é algo novo. O que está acontecendo é uma mudança de ênfase, em que a lógica disciplinar está sendo recoberta pelas técnicas de controle, tudo isso de modo a manter os riscos sociais em níveis minimamente seguros. É claro que continuamos a ser vigiados; o próprio panoptismo, mesmo que tomando rapidamente novas feições, ainda está por toda a parte. O que está mudando rapidamente são os objetivos dessa nova vigilância: não mais para disciplinar, senão para conter e para registrar as informações acerca de nossas ações.

Mas a escola ainda tem futuro? Para Veiga-neto (2003) uma das primeiras atitudes é “não ficar em cima de saudosismos, tentando voltar aos velhos currículos, às velhas práticas escolares”. Também não basta simplesmente achar que utilizar tecnologia, informática, computadores provocaria o reencaixe, uma vez que a ruptura é muito mais profunda.

### **Considerações finais:**

Inspirado em Veiga-Neto, pode-se pensar em algumas propostas: a escola continua sendo a principal instituição encarregada de formar o que chamamos de mundo moderno, o papel da escola esta envolvida na civilidade, ou seja, na transformação do homem. O elo entre sociedade moderna é a disciplinalidade é a capacidade de nos autogovernarmos mais e melhor, é dizer a si mesmo o que é certo ou errado. O disciplinamento e o controle coexistem. Numa sociedade de controle e ao mesmo tempo competitiva os indivíduos mais disciplinados terão mais chances de sucesso. Uma escolarização desobrigada de práticas disciplinares estará abrindo mão de seu papel de ensinar precocemente o autogoverno. Segundo o autor a escola tem futuro sim. Pensa nela como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade, mesmo reconhecendo os imensos impasses a que chegamos ao esgotamento do mundo moderno, é preciso reconhecer os tais avanços sociais, tecnológicos, políticos, e econômico.

Se a escola se desconectou do projeto disciplinar moderno, podemos aproveitar essa brecha e fazermos uma escola mais livre, mais criativa e mais humana. Evitar o saudosismo: voltar aos velhos currículos, às velhas práticas disciplinares dos corpos. O Saudosismo pode nos levar ao imobilismo e ao conservadorismo. Não esperar que a escola deva dar respostas ao mundo: a escola esta dentro do mundo e é um reflexo da sociedade; não achar que se utilizarmos tecnologias novas estaremos nos reencaixando. O Desencaixe está na raiz da sociedade. Precisa-se ter em mente que a escola ainda é, para os setores populares, um dos poucos espaços de dignidade (pais ainda confiam na segurança da escola).

Para que a escola tenha futuro é preciso primeiro que resistamos à tentativa neoliberal de sucateamento e de formação de consumidores e de empreendedores. A escola tem futuro quando, os alunos aprendem a buscar informações e transformar as informações

em conhecimento. A escola deve dar aos alunos condições cognitivas, e por isso a importância dos conteúdos, para analisarem criticamente as informações. Livre do projeto disciplinar e homogeneizante da modernidade, o professor e a escola devem pensar valores como a cooperação, a afetividade e a solidariedade.

Para encerrar esse artigo, faz-se mister citar uma passagem seminal de Libâneo (2003) em que afirma: “há uma população pobre, muito necessitada, é um povo sofrido, que precisa da escola para ganhar a vida, para lutar por direitos, para usufruir dos bens culturais e estéticos, para fazer frente à dominação midiática.”

## Referências

- ANTUNES, Ricardo; BRAGA. *Infoproletários*. Degradação real do trabalho virtual, Boitempo, São Paulo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. *O proletário digital na era da reestruturação permanente do capital*. Entrevista especial com Ricardo Antunes, (2018). Disponível em <https://bit.ly/2T81drk>. Acesso em mar/2020;
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BELL, Daniel. *O Advento da Sociedade Pós-Industrial*. São Paulo. Cultrix. 1974.
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo*. Entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo. Ed. Unesp, 1996.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo. Ed. Unesp, 1999;
- COSTA, Jurandir Freire. *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro. Ed. Graal, 3.ed. 1987.
- DONATELLI, Dante. *Quem me educa? A família e a escola diante da (in)disciplina*. São Paulo: ARX, 2004;
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história das violências nas prisões*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 9. ed. 198;
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro. Nau, 1999.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 1998.

HOBBSAWN, Eric J. *A era das revoluções: Europa 1789 -1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LA CHALOTAIS, Louis-René de Caradeuc de. *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*. Paris, 1763. Disponível em: <https://bit.ly/3bwtcrk>. Acesso em: mar/2020.

LIBÂNEO, José Carlos (Org.). *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro*, 2 ed. p. 97-118, 2003.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista*. 3. edição, São Paulo, Global, 1988.

PIOZZI, Patrícia. Ensino laico e democracia na época das luzes: as “memórias” de Condorcet para a instrução pública. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 917-922, out. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2Z3rYkB>. Acesso em: mar/2020.

SENNET, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal?. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995, p.245-260.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro*, 2 ed. p. 97-118, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas - XIV ENDIPE Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle*. Disponível em: <https://bit.ly/3dMgycd>. Acesso em mar/2020.

**EIXO 2**  
**COERÇÃO E RESISTÊNCIA**



# O FUTURE-SE E O REORDENAMENTO FUNCIONAL DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: NOVOS CONTORNOS PARA A PACTUALIDADE DO MERCADO DA EDUCAÇÃO

*Paulo Fioravante Giaretta*

## **Introdução**

No dia 17 de julho de 2019, o Ministério da Educação apresentou o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE, justificado como a maior revolução na área de ensino no país nos últimos 20 anos. Figura, na narrativa do governo, como um projeto inédito e inovador capaz de promover mudança de cultura nas instituições públicas de ensino superior. A proposta promete maior autonomia financeira às instituições pela via do fomento à captação de recursos próprios e do empreendedorismo, aproximando as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) brasileiras de supostas boas práticas dos países desenvolvidos. Para tal, o Programa se estrutura a partir de três eixos centrais: gestão, governança e empreendedorismo; pesquisa e inovação; e internacionalização.

Não obstante, o anúncio de novidade e ineditismo do Programa apresentado pelo governo, nossas pesquisas, desde o doutoramento na Universidade Federal do Paraná, e, atualmente, no âmbito do grupo e do projeto de pesquisa em desenvolvimento na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sobre a Pedagogia Universitária e a Formação de Professores, indicam pela vinculação, do referido Programa, a uma agenda amplamente conhecida pelos pesquisadores brasileiros. Parece restar como inédito à agressividade de sua propositura, sinalizando para uma ampla reestruturação da pedagogia universitária, especialmente, da garantia constitucional da indissociabilidade pedagógica entre ensino, pesquisa e extensão.

O presente texto objetiva demonstrar a filiação do Programa Future-se a uma agenda, já histórica, de tensionamento por pactuações e alinhamentos das Ifes brasileiras às referidas práticas internacionais e seu enquadramento progressivo às matrizes de redução de custos, próprios das políticas neoliberais para o mercado da educação. Bem como, a agressiva caracterização do Programa no contexto da referida agenda. O texto estrutura-se como exercício analítico das agendas

político e econômica com forte incidência sobre a educação superior no Brasil e sua caracterização no Programa Future-se.

### **A natureza econômica dos pactos educacionais**

O conjunto das reformas, que a partir da década de 1980 responde por grande impacto sobre o estado brasileiro e suas políticas sociais, parece carregar a expectativa de entrada política e econômica do país em uma matriz de forte consenso global. Expectativa que evidencia a natureza economicista dos pactos articulados às novas demandas da organização econômica mundial e seus mutantes arranjos produtivos, que autores como Ianni (2010) e Dias Sobrinho (2010) chamam de globalização.

Ianni (2010, p. 58) reconhece a globalização, em suas características contemporâneas, como um “novo surto de mundialização do capitalismo como modo de produção, em que se destacam a dinâmica e a versatilidade do capital como força produtiva”. Ou seja, o modelo de globalização vigente tem por base a primazia do econômico, manifesto na racionalidade mercadológica. Essa racionalidade compreende que tudo tende a ser mercantilizado, produzido e consumido como mercadoria, permeando e organizando progressivamente os mais diversos círculos de relações sociais.

Ainda, segundo Ianni (2010, p. 99), a globalização se manifesta na “tradução da ideia de que o capitalismo é um processo civilizatório não só “superior”, mas também mais ou menos inexorável”, que para Dias Sobrinho (2010, p. 47) figura associada à ideia de desenvolvimento e progresso, fortemente articulada à tecnologia, à ciência e à indústria, como principais vetores da acumulação capitalista contemporânea. Assim, a globalização se apresenta como organizadora das novas configurações econômicas, “impulsionada pelos organismos multilaterais e mega-nacionais, caracteriza-se sobretudo pela desregulamentação e a abertura dos mercados, possibilitando uma extensa rede de intercâmbios e interdependências comerciais em todo mundo”.

Gentili (2002) nos ajuda a compreender a racionalidade economicista do referido pacto global e seus primeiros movimentos como proposta reformista articulada à ideia de consenso, que também chamou de falsificação do consenso, com grande impacto sobre o Estado em suas políticas sociais. Para o autor, a referida proposta se

apresentou à história, em especial nos países latino americanos, sobre a nomenclatura de *Washington Consensus*.

O Consenso de Washington, sustentado em um aparente acordo global, implicou em um conjunto de reformas direcionadas a garantir um rigoroso programa de ajuste econômico, promovido por organismos financeiros internacionais tais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, que previa, entre outros itens, profunda disciplina fiscal; redefinição da prioridade dos gastos públicos; reforma tributária; liberação do setor financeiro; manutenção das taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; privatização de empresas estatais. (PEREIRA, 1996; SILVA 2002).

Para Gentilli (2002) e Sguissardi (2009) a referida proposta responde pelo princípio básico, supostamente consensuado, de que a razão da crise está na própria ideia de ineficiência e burocratização do Estado, que deve ser minimizado, enquanto agente de distribuição e regulação das políticas sociais. Ou seja, enquanto Estado interventor. A suposta incompetência do Estado para administrar as políticas sociais, impacta na própria ideia de modernização do campo educacional, entendida aqui na sua capacidade de responder articulada e subordinadamente às demandas que o mercado de trabalho formula.

Essa proposição parece justificar a necessidade de promoção de uma reforma administrativa que reconheça o mercado como único agente capaz de desenhar um papel eficaz na “destinação de recursos e na produção da informação necessária para a implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que orientem os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuam nelas” (GENTILLI, 2002, p. 19).

Trata-se, enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o método e a capacidade dos consumidores. A educação deve ser pensada como um bem submetido as regras diferenciais da competição. Longe de ser um direito do qual gozam os indivíduos, dada sua condição de cidadãos, deve ser transparentemente estabelecida como uma oportunidade que se apresenta aos indivíduos empreendedores, aos consumidores “responsáveis”, na esfera de um mercado flexível e dinâmico (mercado escolar).

Assim, a educação, especialmente a educação superior, e nesta a pedagogia universitária, se vê lançada à esfera do mercado, quando

não caracterizada como serviço mercantil, portanto, acessada como bem econômico, insumo para competitividade de mercado, ajustada às lutas e aos interesses da prática econômica.

Por essa razão é possível afirmar que a pedagogia universitária vem sendo carregada de novos contornos funcionais, tendo de responder, tanto às próprias contradições da proposta de globalização econômica, quanto aos processos de transformação política, econômica e social desencadeados pelo referido ideário reformista. Assim, a educação de modo geral, nesta a pedagogia universitária, se vê afetada pelos arranjos reformistas de matriz econômica, pactuados a partir de uma racionalidade global (IANNI, 2010), sendo funcionalmente redesenhada para melhor responder como agente de reprodução e legitimação da referida racionalidade (DIAS SOBRINHO, 2010).

### **Os consensos de mercado e os redeseños funcionais da pedagogia universitária**

Desde a década de 1960, o Brasil vem se demonstrando simpático e muito interessado em acordos que caracterizam nosso alinhamento aos ordenamentos externos, com especial incidência sobre o sistema educacional, tendo como exemplo característico dessa política os acordos MEC/USAID<sup>1</sup> de 1965 e 1967 (FÁVERO, 1977; CUNHA; GÓES, 2002; SILVA, 2002).

A Intervenção técnica, nas décadas de 1970 a 1990, justificada pela crescente crise econômica, será legitimada pela necessidade de reformulação do endividado Estado Brasileiro (PEREIRA, 1996), facilitando a entrada oficial do Brasil no ideário reformista de base consensual, caracterizado pelo consentimento oficial à entrada de agentes externos, especialmente Norte Americanos, como técnicos de Reforma do Estado (PEREIRA, 1996).

---

<sup>1</sup> Favero (1977) define a relação MEC/USAID como acordos firmados entre o Governo Brasileiro e a United States Agency for International Development objetivando o assessoramento de técnicos americanos aos técnicos brasileiros encarregados de estudar a reforma do ensino superior. Segundo a autora, os acordos assinados especificamente para o ensino superior foram dois, um em 1965 e outro em 1967, estruturados a partir da composição de uma equipe mista, com cinco membros de cada país, que atuaria junto ao MEC como Equipe de Planejamento do Ensino Superior, posteriormente, como equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior.

Apresentando-se como um movimento supra-estatal, no qual o próprio estado é objeto, uma vez que demanda como principal aparelho a ser modernizado, o referido projeto reformista se apresenta como pacto necessário, caracterizado pelo ideário de consenso e como movimento global e inevitável (GENTILLI, 2002; YARZABAL 2002). Ou seja, justificado pela racionalidade globalizante de caráter econômico, que instrumentalmente subjuga o estado, passando a exigir das estruturas sociais, em especial da educação, também da pedagogia universitária, nos países em desenvolvimento como o Brasil, alta funcionalidade técnica e pragmática.

A Proposta reformista pela qual o Brasil pactua e aceita as matrizes político-econômicas derivadas do Consenso de Washington, além de ajustes fiscais e do balanço de pagamentos, também previa e induzia para reformas estruturais, orientadas para o mercado (PEREIRA, 1996, SILVA 2002). Para tanto, dispunha, como agentes monetários, de organismos financeiros como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, enquanto mecanismos garantidores. Esse ideário de reformas estruturais afeta diretamente o ensino superior brasileiro, que se vê orientado por princípios reformistas propostos pelo Banco Mundial, que concebe a educação superior como insumo para o desenvolvimento econômico e social (SILVA, 2002).

Sguissardi (2009) apresenta a síntese das orientações do Banco Mundial que dizem do fomento à diversificação das instituições de ensino, dando ênfase à criação de instituições isoladas, escolas técnicas, cursos de ciclo curto e ensino a distância; diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais com a redução do investimento estatal nas instituições públicas senão por critérios de qualidade; captação de recursos pelas próprias instituições por meio de contratos de prestação de serviço e contratos de pesquisa com empresas; redefinição da função do governo no ensino superior diminuindo a preocupação com o aporte financeiro e investindo mais no controle, fiscalização e avaliação; e, por último, a prioridade dada aos objetivos da qualidade e da equidade, especialmente centrado na distribuição de recursos financeiros por critérios de desempenho.

Não obstante, a promulgação da Carta Magna da redemocratização brasileira de 1988 salvaguardando a natureza e finalidade da educação como direito público e de responsabilidade do Estado é perceptível a incidência e incorporação dos traços reformistas, que na prática lançam o sistema educacional às regras do

mercado enquanto bem privado, transformando a educação de direito em categoria de serviço e restringindo a função da universidade à prestação de serviço. Isso confere “um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária”, e introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como transparece no uso de expressões como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade.” (CHAUÍ, 1999, p. 215).

Os indicadores do referido reformismo privatista se apresentam, por exemplo, na expansão da oferta do ensino superior e na sua adequação aos marcos regulatórios. Zainko (2009, p. 36) nos ajuda a entender que a educação superior no Brasil, a partir da década de 1970 até a década de 1990, apresentou um crescimento meramente vegetativo, iniciando um processo de expansão somente a partir de 1996, contudo, centrado na iniciativa privada.

Em uma década (1996-2007), segundo dados do Censo de Educação Superior 2007, outras 1.387 novas escolas de nível superior foram criadas. O aumento do número de instituições desencadeou uma elevação no número de matrículas, que chegaram a 4.880.381 de alunos matriculados em 2007. Porém este crescimento se deu majoritariamente na educação superior privada de tal sorte que desse total 25,4% das matrículas são em instituições públicas e 74,6% em instituições privadas.

Sguissardi (2009, p. 152) também ajuda a compreender estes indicadores quando demonstra que “de 1994 a 2000, para um aumento total de 38% do número de IES no país, o das IES privadas cresceu 58% e o das IES públicas diminuiu 23%”. Os números recebem ilustrativo auxílio e sustentação do marco legal, quanto a configuração privatista da educação no Brasil, em especial da nova LDB de 1996 e dos inúmeros decretos e portarias derivados da referida LDB, tais como Decretos n. 2.207/1997, 2.306/1997 e 3.860/2001 e Portarias 637, 638, 639, 640 e 641, todas de 1997, entre outras, representando, para usar uma terminologia de Sguissardi (2009) um verdadeiro aparato de “reformas pontuais”.

Esse aparato legal demarca, respectivamente, o esforço por reafirmar o princípio público e privado da oferta de ensino superior; sua progressiva estratificação institucional com variados graus de abrangência ou especialização; a aposta na diversificação institucional configurando novas formas de organização acadêmica: universidades, centros universitário, faculdades integradas, faculdades, institutos e escolas superiores; a abertura para oferta de

ensino superior a distância; implementação de sistemas de avaliação institucional e o denominado Exame de Cursos.

Segundo Chaui (1999), o aparato legal que materializa a proposta reformista, em trânsito na década de 1990, busca despersonalizar a universidade pública, aprofundando sua transmutação de instituição social para organização social, fundamentando, inclusive, uma nova razão funcional do Estado face à universidade. Reduziria “o seu papel de prestador direto de serviços, mas manteria o papel de *regulador, provedor e promotor* desses serviços” (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p. 40), conferindo-lhe o princípio de ente público gerencial, desenvolvendo a ideia de oferta de serviços a partir de princípios administrativos.

Essa transposição da educação, conseqüentemente, da universidade para a esfera legal das organizações sociais, ainda pública, mas não necessariamente estatal, passando a reclamar uma gestão de controle a partir de regulação executiva e de profissionalização dos serviços, parece naturalizar a necessidade de novos movimentos de capacitação/formação dos servidores/professores, agora, a partir de um ideário de gestão administrada. Faz-se pertinente a observação de que é concomitante à implementação da agenda neoliberal, na década de 1990, que o Brasil figura no ideário reformista demarcado pelo esforço do consenso, proposto e coordenado pela UNESCO, que por sua vez, apresenta-se como um movimento de superação das propostas neoliberais de reforma da educação superior (YARZABAL, 2002).

Assim, o referido ideário reformista proposto pela UNESCO, a partir da Conferência Mundial da Educação Superior de 1998, passa a ganhar grande destaque e poder de orientação dos ministérios de educação dos mais distintos países, quando da definição das políticas educacionais, especificamente, as políticas de educação superior. Essas orientações se traduzem, pontualmente, nas políticas de financiamento e gestão da educação superior, acesso e permanência, implantação de métodos educativos inovadores e avaliação, investimento em ciência e tecnologia, políticas de inclusão social e políticas de formação de professores (UNESCO, 1998).

O Brasil, como Estado membro, comunga das orientações e ideários reformistas, fazendo valer a indagação sobre a referida funcionalidade da educação superior proposta pela UNESCO, quando de sua materialidade como política educacional no contexto do sistema educacional brasileiro. A referida indagação se justifica pela própria dificuldade de superação da agenda reformista neoliberal e privatizante

em curso no Brasil. O Observatório da Educação Superior<sup>2</sup>, vinculado à Universidade Federal do Paraná – UFPR, ao trabalhar com os dados do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, potencializa uma leitura evolutiva do número de instituições de educação superior - IESs por categoria administrativa entre os períodos de 1991 a 2010, evidenciando a manutenção da mencionada agenda.

Os dados que demarcam o período de 1991 a 1997, período caracterizado pela forte incidência das políticas reformista de caráter neoliberal, evidenciam tanto a baixa preocupação com a expansão da oferta de educação superior, e a prevalência de incentivo ao setor privado; quanto a própria redução das IESs públicas, uma vez que em 1991 respondia por 222 IESs e em 1997 por 211 IESs. Confere tabela 1.

**Tabela 1** – IES por Categoria Administrativa – Brasil 1991 – 1997

Ano	Total	Públicas	Privadas
1991	893	222	671
1992	893	227	666
1993	873	227	652
1994	851	218	633
1995	894	210	684
1996	922	211	911
1997	900	211	689

**Fonte:** Observatório da Educação Superior UFPR - Modificado pelo autor.

Considerando os dados que demarcam o período de 1998 a 2010, período que passa a congregar as orientações articuladas pela UNESCO para as políticas de educação superior, tanto não é possível visualizar uma ruptura com a agenda neoliberal, no âmbito da expansão da

---

<sup>2</sup> O Observatório da Educação Superior, vinculado a linha de pesquisa em Política e Gestão da Educação Superior do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná, trabalhando, entre outros, com o banco de dados do Censo da Educação Superior, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, objetiva a sistematização e divulgação de dados e análises sobre política de educação superior, em especial as relacionadas à formação inicial e continuada de professores. Conferir site: [www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br](http://www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br).

educação superior, quanto se visualiza um aprofundamento dramático da racionalidade privatista. Confere tabela 2.

**Tabela 2** – IES por Categoria Administrativa – Brasil 1998 – 2009

Ano	Total	Públicas	Privadas
1998	973	209	764
1999	1.097	192	905
2000	1.180	176	1.004
2001	1.391	183	1.208
2002	1.637	195	1.442
2003	1.859	207	1.652
2004	2.013	224	1.789
2005	2.165	231	1.934
2006	2.270	248	2.032
2007	2.281	249	2.032
2008	2.252	236	2.016
2009	2.314	245	2.068
2010	2.378	278	2.100

**Fonte:** Observatório da Educação Superior UFPR - Modificado pelo autor.

Para Sguissardi (2009), a dificuldade da governabilidade a partir de uma agenda para além dos direcionamentos neoliberais vem precipitando a manutenção das chamadas “reforma pontuais”. Caracterizadas pela reaplicação de instrumentos legais que tanto não conseguem disciplinar a escalada privatista da educação superior, quanto aprofundam, progressivamente, a descaracterização do sistema universitário brasileiro em sua anunciada - Constituição de 1988 - natureza indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

Esses movimentos sinalizam que as propostas reformistas implementadas pelo sistema educacional brasileiro, mesmo a partir da incidência articulada pela UNESCO, são frágeis diante da lógica das “Reformas Pontuais”. A manutenção de movimentos reformistas fragmentados, consolidando dispositivos legais que garantem a progressiva flexibilização da política nacional de educação superior; o aprofundamento da expansão de oferta pelo fortalecimento da iniciativa privada; e a conseqüente busca de alinhamento das políticas nacionais de educação superior às diretrizes consensuadas apontam para a legitimação das condições de reprodução da agenda neoliberal.

A reprodução da agenda neoliberal caracterizada pela busca de alinhamento das políticas educacionais aos pactos globais hegemônicos não apenas legitima um redesenho funcional da pedagogia universitária brasileira, como dificulta o surgimento de movimentos contraditórios, como possibilidade de pautar, no conjunto das reformas em vigor, uma identidade política à pedagogia universitária nacional.

### **O future-se como nova roupagem para velhas orientações**

A análise histórica demonstra, que embora tenhamos feito experiências nos últimos anos, de diferentes propostas de governabilidade, nenhuma conseguiu interromper a lógica político-cultural de centralidade do mercado na destinação de recursos e na implementação de mecanismos competitivos que orientem os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares.

Os primeiros sinais de uma nova crise fiscal do estado brasileiro, a partir de 2014, foram suficientes para o aprofundamento da agenda neoliberal, que se apresentou à sociedade sob a roupagem do ajuste fiscal, que ainda em 2014 drenou bilhões de reais do investimento primário do Estado, especialmente da educação. Ajuste acompanhado de massiva propaganda da necessidade de flexibilização fiscal, trabalhista e previdenciária, com igual impacto sobre a educação.

A política neoliberal de flexibilização fiscal resultou na denominada PEC do Teto de Gastos, proposta de alteração constitucional que tramitou no Senado como PEC 55, resultando em nova regra fiscal que possibilita o congelamento do investimento público por até vinte anos. Por sua vez, a flexibilização trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017) e previdenciária (Emenda Constitucional nº 103, de 12/11/2019) formaliza, entre outros disciplinamentos legais, a possibilidade de terceirização irrestrita – não só da atividade meio, mas também da atividade fim – e o deslocamento da seguridade social, especialmente da categoria docente, à dispositivos privados, de natureza rentista.

Soma-se ao referido reformismo fiscal, trabalhista e previdenciário a aprovação da Lei 13.243, de 11 de janeiro de 2016, denominada de Novo Marco Legal para a Ciência, Tecnologia e Inovação, possibilitando a descaracterização pública do vínculo do docente com a universidade e maior incidência do mercado sobre os mecanismos de financiamento da Educação Superior. A referida Lei

prevê, no seu Art. 2º, a “promoção da cooperação e interação entre os entes públicos, entre os setores público e privado e entre empresas” e, no seu Art. 14, que o “pesquisador público em regime de dedicação exclusiva, inclusive, aquele enquadrado em plano de carreira de magistério, poderá exercer atividade remunerada de pesquisa, desenvolvimento e inovação em ICT ou empresas”.

Ainda, a aprovação, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em votação de abril de 2015, da possibilidade de execução de serviços públicos essenciais por meio de convênios com Organizações Sociais (OS), ou seja, a aprovação das condições para a privatização total de serviços públicos como a educação.

É neste contexto, justificado pela referida crise fiscal do estado brasileiro e aportado em sua ampla flexibilização legal e contingenciamento do orçamento das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), que surge o Future-se como promessa de novidade e modernização de uma já conhecida agenda de mercado para a educação superior. Uma síntese agressiva da agenda neoliberal sobre a universidade e sua pedagogia. O Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras - FUTURE-SE, não obstante, apresenta-se como um projeto de “fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e de gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes)” (BRASIL, 2019, p. 1), na prática, figura como um redesenho do disciplinamento constitucional formalizado no Art. 207 da Constituição Federal de 1988, que garante a autonomia administrativa, de gestão financeira, patrimonial e didático-científica da Universidade.

O agudo deslocamento do princípio constitucional salvaguardado pelo Art. 207 está no fato do Future-se promover uma leitura restritiva do conceito de autonomia. A Constituição trata da autonomia da gestão financeira e não de autonomia financeira, como propõe o Programa. Esse deslocamento conceitual tem profundas implicações para autonomia universitária, pois no limite ela responsabiliza a própria universidade, não mais para a gestão autônoma dos recursos a ela destinados, mas pela própria captação dos recursos necessários para a manutenção de sua pedagogia universitária, respaldada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para garantir o referido deslocamento o próprio Programa apresenta como estratégia a centralidade nas ferramentas de gestão da universidade pela adoção de novos processos de governança e a aproximação aos ideários de empreendedorismo, bem como, o próprio

deslocamento da gestão das Instituições Federais de Ensino Superior para o mercado, através de parceria com Organizações Sociais (BRASIL, 2019). O Programa prevê, inclusive, a possibilidade de contratos de gestão, firmados pela União e pela Ifes, com uma Organização Social sem necessidade de chamada pública ou de qualificação direta, destas Organizações Sociais, pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2019), em desacordo com os princípios que regem a gestão pública.

Figura pertinente observar que o Future-se não apenas empurra as Ifes para a relação de dependência direta de sua autonomia à mediação das demandas do mercado produtivo, mas a vincula com as relações do mercado financeiro, rentista, especulativo. Em seu documento base o Programa garante a possibilidade de penhora patrimonial e aplicação em fundos de investimento.

O documento prevê que Ministério da Educação, tanto poderá participar como cotista em fundos de investimento, quanto poderá doar bens imobiliários para as Organizações Sociais participantes do Future-se para integralizá-los em fundos de investimento, devendo a rentabilidade destas aplicações serem revertidas, a longo prazo, para as atividades prevista no novo redesenho pedagógico da universidade (BRASIL, 2019). Proposta que resulta na descaracterização integral do princípio constitucional da autonomia da gestão patrimonial.

A transferência patrimonial das Instituições como mecanismo de captação de recursos no mercado financeiro e a transferência integral da gestão para agentes privados, enquanto esforço para o reordenamento do princípio da autonomia das Ifes, complementa-se com a possibilidade de sua terceirização irrestrita, ou seja, da terceirização da sua atividade fim, pela possibilidade de contratação e avaliação dos docentes e sua produção pelos entes privados denominados de Organizações Sociais. Convém destacar que o disciplinamento proposto pelo Future-se não se restringe aos desdobramentos diretos às Ifes, mas afeta aos demais ministérios e agências de fomento à cultura, ciência e tecnologia, inviabilizando projetos de promoção cultural e de produção científica nas Instituições Federais, senão aqueles demandados e financiados pelo mercado. Proposição que acaba por implementar o critério da seletividade mercadológica dos projetos que devem ser desenvolvidos, impactando de forma irreversível sobre a autonomia didático-científica das Instituições. Assim, o Future-se figura como um agressivo projeto mercadológico que implicará, em termos prático,

na desobrigação do Estado para com o orçamento universitário; no descompromisso público e democrático das formas de acesso e permanência dos estudantes na Universidade e Institutos Federais; na instabilidade contratual dos trabalhadores da educação; no deslocamento do caráter científico das Universidades; no reducionismo pedagógico da Universidade à função do ensino; conseqüentemente, a descaracterização da pedagogia universitária. Proposições que implicará no abandono, por parte das universidades, especialmente daquelas comprometidas com a democratização do acesso à formação superior, no interior do país, dos indicadores de fomento ao empreendedorismo cultural, tecnológico e científico, promovendo o apego progressivo a indicadores de fomento a um empreendedorismo de baixa complexidade.

### **Considerações**

O presente exercício teórico evidencia que a proposta reformista articulada pelo Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras não figura como projeto inovador e assentado sobre novas proposições político-pedagógicas e científicas para a Ifes. Contraditoriamente, apresenta-se como expressão aguda e agressiva de alinhamento a uma agenda político-econômica, aportada em matrizes de redução de custos, que compreende a educação superior, em países em desenvolvimento como o Brasil, como um serviço a ser integralmente regulado pelo mercado. Mercado da educação.

A apologia a um suposto caráter inovador e modernizante do Programa esconde sua fragilidade técnica e inviabilidade operacional. O Future-se se apresenta como um documento vago e impreciso, sem lastro empírico da proposta, que, em termos práticos, parece apenas preocupado em responsabilizar as próprias Ifes por seu orçamento, resultando em profundo prejuízo político pedagógico. Pelo viés da cultura da governança o projeto descaracteriza as universidades e sua pedagogia, oferecendo como alternativa as demandas restritivas de um mercado subdesenvolvido e com baixa demanda técnico-científica.

O Future-se figura como expressão agressiva de um projeto de redesenho funcional das universidades brasileiras e de sua pedagogia, voltadas para as demandas do mercado nacional e com alinhamento obediente ao mercado internacional, em curso no Brasil, de forma programática, desde a década de 1960.

## Referências

BRASIL. Constituição de (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. Senado Federal, 1998.

BRASIL. *Lei nº 13.467, 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Brasília 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3fNorKh>. Acesso em janeiro de 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.243, 11 de janeiro de 2016*. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Brasília 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2LtY54Y>. Acesso em janeiro de 2019.

BRASIL. *Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997*. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em janeiro de 2019.

BRASIL. *Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997*. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n 1.477-39 de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 1997a. Disponível em: <https://bit.ly/3bD17OZ>. Acesso em janeiro de 2019.

BRASIL. *Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001*. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 2001e. Disponível em: <https://bit.ly/3czA4oY>. Acesso em janeiro de 2019.

BRASIL. *Projeto de Emenda a Constituição nº 55, de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Z5oWMC>. Acesso em janeiro de 2019.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019*. Altera o Sistema de Previdência Social e Estabelece Regras de Transição e Disposições Transitórias. Brasília 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2Z2lvpo>. Acesso em janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 637/1997*. Dispõe sobre o credenciamento de Universidades, Brasília, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 639/1997*. Dispõe sobre o credenciamento de centros universitários, para o sistema federal de ensino superior, Brasília, 1997c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 640/1997*. Dispõe sobre o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, Brasília, 1997d.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 641/1997*. Dispõe sobre a autorização de novos cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores em funcionamento, Brasília, 1997e.

BRASIL. Ministério da Educação. *Apresentação Textual do Programa Future-se*. Brasília, 2019.

CHAUI, M. A. A Universidade em Ruínas. In.: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Editora Vozes. Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999. p. 211 – 223.

CUNHA, L.A.; GÓES de M. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. *Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010.

FAVERO, M.de L.de A. *A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977

GENTILI, P. *A Falsificação do Consenso*. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 2002.

IANNI, O. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, L.C.B. *Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina*. São Paulo: Editora 34, 1996.

SGUISSARDI, V. *Universidade Brasileira no Século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, V; SILVA JR. J dos R. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M.A. da. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação*. UNESCO, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3fSzQLW>.

YARZÁBAL, L. *Consenso para a Mudança na Educação Superior*. Curitiba: Champagnat, 2002.

ZAINKO, M.A.S. Política de Expansão e Desafios da Educação Superior no Brasil. In: *Cadernos do Professor*. v. 1, n. 1, Curitiba: UFPR/PROGRAD, 2009, p. 35-50.



# LGU E FUTURE-SE – O FUTURO DO PASSADO DAS UNIVERSIDADES PARANAENSES E BRASILEIRAS: ANÁLISE E RESISTÊNCIA

Marcio Luiz Carreri  
Tiago Dias Damaceno

## Introdução

O texto apresenta uma análise das propostas dos governos federal e estadual para as universidades públicas, e a crítica localiza-se, principalmente, sob o aspecto da autonomia, bem como, expõe as perspectivas políticas e ideológicas presentes nos documentos do Future-se e da Lei Geral das Universidades. A leitura desses Projetos leva em conta o momento de suas irrupções, manifestação concreta da escalada autoritária e neoliberal, em enfoques políticos e econômicos que ambos os governos vêm investindo como projeto de sociedade. A educação, em suas instituições como as universidades, é escolhida como lugar de experiências, e, por sua vez, conflagra-se neste espaço as tensões nessa primeira quadra dos dois governos. A parte final deste capítulo consiste em uma narrativa sobre a criação de um ambiente plural de resistência, experiências sociais “ainda em solução” dos estudantes e professores da Universidade Estadual do Norte do Paraná, ou seja, manifestações e greve, relatadas por um de seus protagonistas, contra os ataques do governo federal às universidades e a favor do rechaço à L.G.U., durante o ano de 2019.

O Paraná e o Brasil iniciaram o ano de 2019 com novos governos, eleitos na esteira da provocada crise política e econômica, cenário bastante para tentativas de implantação de projetos antipopulares e autoritários. Analisaremos dois destes modelos que consistem em projetos de programas a proporem intervenção decisiva em marcos legais nas instituições universitárias no estado e no país.

O candidato Jair Bolsonaro ofereceu aos eleitores um documento intitulado *Bolsonaro 2018*, formado, na sua maior parte, por chavões e intenções. No capítulo da Educação, o documento fala em alfabetização, “expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, porém, não apresenta, de forma consequente, uma política para a educação, com diretrizes, metas e estratégias, nem ao menos pontua uma medida prática para o

setor. Especificamente quanto ao ensino superior, o texto somente gira em torno da palavra-chave “integração”, esta que se dará entre as esferas de governo, e “permitirá diagnósticos precisos, quer no desempenho dos estudantes ou na qualificação dos professores”. O interno, texto, e o entorno, referências, nos faz pensar que, trágico e irônico, o Projeto pode ser justamente a ausência dele.

No livro *Paraná 2022*, o então candidato ao Governo do Estado se comprometeu em *Desenvolver práticas que fortaleçam a autonomia universitária*. Trata-se de uma importante frase de intenção que consta no item “Desenvolvimento Social”, p. 71, no campo das propostas de governo do candidato Ratinho Junior. O documento, como um todo, não faz menção a um fortalecimento da universidade pública, de efetivação de concursos e nomeações, de extensão e ampliação de vagas e cotas e de incremento no financiamento às instituições. Longe disso, as proposições, quando ali elencadas, são as de ampliação do ensino à distância e de métodos de gestão de base neoliberal, e ainda que a citação remeta a um conteúdo fundamental para as universidades, que é a autonomia, não apresenta um conjunto de propostas que nortearão projetos para a efetivação da mesma.

As políticas sugeridas e implantadas até o final do primeiro ano de gestão estadual para o sistema público de ensino superior apontam para direção distante do esperado. Conforme insinuadas no conjunto do documento, indicam o sucateamento e a privatização das universidades. Embora sob a manta de “qualidade de gestão” e a mantra da “compliance”, palavra da moda assumida pelo então candidato a governador em documentos e discursos, sugerem em seus princípios e assumem na prática, um alinhamento às políticas do governo federal para o setor que, por sua vez, se notabilizou por descumprimento de contratos de bolsas com as instituições e pesquisadores - motivo inclusive para manifestações de estudantes em todo o país no primeiro semestre -, contingenciamentos, falhas sucessivas na gestão do MEC, em programas como o ENEM, tentativas de fusão da CAPES com o CNPQ e arroubos sistemáticos dos titulares da pasta contra a Educação, a pesquisa e o desenvolvimento científico e cultural.

Ambos os governos apresentaram à sociedade duas propostas impactantes de gestão das universidades estaduais e federais. No Estado do Paraná, a antes secretaria de ensino superior, rebaixada à estrutura de superintendência, apresentou a denominada Lei Geral das

Universidades, L.G.U<sup>1</sup>. O governo federal anunciou, por sua vez, o Future-se, lançado no mês de julho cuja primeira versão foi lançada no mês de junho de 2019. As universidades receberam as propostas e as estudaram, percebendo, sem demora, seus efeitos deletérios. É possível perceber, não somente pela quase coincidência das datas, mas pelos seus conteúdos, uma ação aparentemente coordenada por parte de ambos os governos, articulados em uma estratégia programática de enfrentamento às universidades e suas finalidades expressas inclusive na Constituição.

Os dois governos, porém, adotam cada qual o seu modo específico: a versão paranaense enfoca o aspecto de controle e centralização, enquanto o federal evidencia o aspecto empresarial. No entanto, ambos apresentam uma leitura do sistema autoritária e carregada de ideologia, que sem demora negam, em disputas de projetos de sociedade via educação. Ideologia, como uma *operação* que, segundo Chauí, *passa por dois ocultamentos: oculta a divisão social e oculta o exercício do poder* (CHAUI, 1978, p. 122). As universidades, lugar de destaque das disputas de Projetos, de inclusão e de exclusão, não foi de outra forma no regime autoritário (1964-85). Para Sá Motta:

As universidades representam espaço privilegiado para observar os entrelaçamentos das diferentes forças que moveram o experimento autoritário brasileiro. Elas eram importantes *lôcus* de modernização do país, bem como campo de batalha entre os valores conservadores e os ideais de esquerda e de vanguarda; eram instituições que o regime militar, simultaneamente, procurou modernizar e reprimir, reformar e censurar... (2014, p. 26).

O presente texto apresenta uma análise das proposições, reforçando traços de similaridades entre ambas, estabelecendo compreensões sobre a resistência no interior das universidades à proposta do Governo do Paraná durante o ano de 2019. Tais reflexões podem servir como experiência e conteúdo político para as novas e renovadas formas de enfrentamento para os próximos anos das gestões, tanto no plano estadual quanto federal, em defesa e construção de uma universidade pública, democrática, plural e de qualidade.

---

<sup>1</sup> As ideias e intenções preliminares foram apresentadas pelo superintendente da SETI, prof. Aldo Bona, convidado do II Ciclo de Debates da UENP, evento oficial ocorrido no campus Bandeirantes da UENP, nos dias 12 e 13 de fevereiro de 2019. A proposta não demorou, ganhando o debate no interior das universidades e do outro lado, mobilização por parte de professores e estudantes no interior das IEEs em todo o Estado.

## **Future-se: o futuro do pretérito das universidades e institutos federais**

O presidente Jair Bolsonaro em seu primeiro ano vem se notabilizando, no geral, por aparentes contradições, especialmente quando se manifesta. Mormente titubeante, tecnicamente impreciso, de gestos e palavras com pouco decoro, e acontecimentos recorrentes de difícil contabilidade, assume posição de enfrentamento direto aos inimigos declarados: partidos e militantes de esquerda, setores da imprensa e do Judiciário. Por outro lado, mostra-se eficaz no sentido de produção de uma discursividade de perfil liberal radical, com açodamento na costura de leilões de reservas de petróleo, reforma previdenciária e desregulamentação das regras trabalhistas e dos direitos sociais. Essa aparente contraposição indica dois aspectos que se afinam, perfilando um governo ao mesmo tempo de face neoliberal e autoritário, de forma muito eficiente, pois o discurso ideológico, ainda segundo Chauí, oferece certos signos fixos e constantes que neutralizam toda contradição possível (Idem, p. 122).

Na área da Educação, que teve dois ministros com o mesmo perfil<sup>2</sup>, diversos desses aspectos se evidenciam, e o Future-se, uma das propostas da Pasta, traduz-se em uma iniciativa que traz em si também fortes elementos de ideologia, bem como o seu parente próximo, a L.G.U. O Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (FUTURE-SE) do Ministério da Educação (MEC), apresenta, em linhas gerais, em termos de objetivos, o “fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e de gestão (...) por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios”.

Anuncia-se, com loas, o Artigo 207 da Constituição Federal, mas a Autonomia Universitária só se sustenta no primeiro item dos objetivos gerais, destacado no trecho final do parágrafo anterior deste texto, e não quando indica o meio para a efetivação da propalada autonomia, as parcerias com organizações sociais e a captação de recursos próprios. Ao mesclar ambos, autonomia e parceria, reduz a primeira à segunda, com uma clara indicação de que uma só seria possível com a outra. Seria equívoco se não fosse um propósito, uma política de

---

<sup>2</sup> O ministro do começo do governo, Ricardo Vélez Rodríguez, professor colombiano que atua no Paraná, foi demitido em abril e em seu lugar assumiu Abraham Weintraub, ambos, ao que tudo indica, indicados pelo escritor extremista de direita Olavo de Carvalho, radicado nos Estados Unidos, ideólogo de Bolsonaro.

gestão de interferência para o aniquilamento das universidades federais e institutos, ferindo de morte a sua principal razão de existir.

Servidores técnico-administrativos, segmento dos trabalhadores de universidades, mas, também os estudantes, de acordo com a operacionalização dos contratos de gestão com organização social, enquanto categoria, seriam suprimidas em prol da “organização social”, isto é, seria de uma empresa privada a tarefa de “apoiar a execução de planos de ensino, pesquisa e extensão da Ifes”.

Em um outro item do documento que trata do fomento, até então obrigação das fundações de apoio nos estados e órgãos de fomento como CAPES e CNPQ, passaria, se aprovado em lei, a ser orientado da seguinte maneira: “a União e as Ifes poderão fomentar a organização social por meio de repasse de recursos orçamentários e permissão de uso de bens públicos”. Indo além, o “Ministério da Educação poderá doar, condicionalmente, bens imobiliários para as Organizações Sociais participantes do FUTURE-SE”. Os últimos dois parágrafos, apresentam características do neoliberalismo, pois amplia o poder do mercado à custa do enfraquecimento do Estado (BRESSER-PEREIRA, 2009). Os movimentos sindicais da ANDES, SINASEFE, FASUBRA, entidades e fóruns como FNPE, se mobilizaram para o combate às estruturas ideológicas que auxiliam o Estado em sua tarefa de dominação, procurando mistificar a visão da sociedade em contradição e conflito. Para Freire, não se pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos (2000, p. 43-3).

Cada vez mais alinhada com o mercado, a educação superior estará, na visão dos atuais gestores, dedicada a ensinar negócios e valores de mercado, da iniciativa privada, e, para dialogar com Florestan Fernandes, uma “*mudança de orientação, em consequência do novo padrão de dominação econômica e cultural externa*” (1977, p. 135-6). Outro exemplo dessa ignomínia neoliberal, consta do documento divulgado pelo MEC: “é facultada a cessão de servidores titulares de cargo efetivo em exercício na instituição federal de ensino superior, que exerçam atividades relacionadas ao contrato de gestão”. A iniciativa privada atua na universidade, espaço público, com posse dos bens e contratos com servidores, sem qualquer investimento em formação, pesquisa e estrutura. As noções como autonomia e liberdade de cátedra, por exemplo, seriam substituídas por parceria e liberdade de mercado nesse momento de mercantilização da

educação. As leis que ofereciam suporte à atividade acadêmica e às universidades, como a Constituição, Lei de Diretrizes e Bases e Plano Nacional de Educação, seriam cambiadas por “inovações” ideológicas da cruzada contra o suposto “marxismo cultural”, como a implantação da escola militar e da escola sem partido, *as últimas no debilitante limite do capital* (MÉSZÁROS, 2008, p. 31).

O Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras é uma síntese das políticas do governo na área da educação superior, e significa um ataque à gestão da universidade, com valorização das terceirizações e contratações de organizações sociais, com incentivo às noções de “empreendedorismo” e práticas do “capitalismo acadêmico”. Nota-se, a partir de análise, que o documento foi elaborado por setores empresariais distantes do processo de trabalho universitários, no que se refere à produção do conhecimento, de conteúdos didático-pedagógicos e práticas de extensão, cultura e relação com a comunidade. Ideias, no geral, nada originais, consagram a visão elitista e conservadora, pois ampliam e mantêm o sistema de privilégios e os privilégios do sistema. Méészáros, em sua obra *Para Além do Capital*, resume essas e outras ideias na educação, e os limites das propostas liberais de Educação. O pensador húngaro afirma que sem a ruptura com o sistema do capital não é possível uma transformação no sistema educacional.

### **L.G.U.: parametrização como palavra-chave; sucateamento como ideia-chave**

Para análise, nos debruçaremos sobre o texto em segunda versão, enviado às universidades pela Superintendência no mês de agosto de 2019. A comunicação vem com uma Errata onde poderia ser lido ratificação, uma vez que reafirma a adoção de um cálculo para o quantitativo de vagas de um curso de Graduação, apurado o ano de 2018 como referência. Em poucas linhas, observa-se que não há o reconhecimento e sim um desprezo para com a história do Curso e sua contribuição para a comunidade, além de dar clara indicação num extremo, para o fechamento dele, diminuindo a oportunidade de acesso, além de desqualificar os profissionais e sucatear ainda mais as universidades.

Artigo 15. Fica instituído o Conselho de Reitores das Universidades Públicas Estaduais, CRUEP, presidido pelo Superintendente da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, SETI.

O artigo acima, em se tornando lei, criaria um conselho de reitores cuja presidência não será ocupada por um reitor, e além, é um ataque à autonomia, pois, no parágrafo segundo do mesmo artigo irá *auditar e aprovar os parâmetros de gestão de pessoal e orçamento*. Isso quer dizer também que haverá um esvaziamento dos Conselhos Universitários e do próprio reitor de universidade, que estará sujeito a um Conselho do qual será apenas um membro, burocratizando o sistema e centralizando a decisão a um coletivo fortemente influenciado pelo governo.

O Capítulo V trata do financiamento, e afirma no art. 16 que consignará recursos orçamentários e financeiros. Essa “consignação” está condicionada ao que diz o artigo seguinte: “estabelecido com base no número de alunos”. O governo enfatiza novamente a condição para o repasse de recursos, e mais, retira a garantia pela consignação de recursos. O mais absurdo vai aparecer no parágrafo único do mesmo artigo: “o conceito e a metodologia de cálculo [...] poderão ser alterados por portaria da Superintendência [...]”. O destaque fala por si, e um dos efeitos da Lei seria a transformação do superintendente, cargo político, em uma espécie de reitor geral das universidades do Paraná.

O artigo 21 trata da criação de um instrumento de gestão de pessoal. Chamado de banco de docente-equivalente, interferindo na gestão de recursos humanos das universidades, contradizendo o próprio artigo 6º que trata da autonomia, em específico da gestão de pessoal. O Artigo 22, em seu parágrafo terceiro, afirma que “as atividades dos agentes universitários serão providos por meio da terceirização de serviços”. Se o texto em si é bem articulado para esconder seus aspectos ideológicos, dessa vez é peremptório quanto ao seu alcance. Se já é prática do governo, ao arrepio da lei, busca agora legitimação e um texto que dê suporte à política dos governadores na última década, a precarização do serviço público e das universidades paranaenses.

Quanto à criação de novos cursos encontra-se outro ataque à tão desgastada autonomia. No artigo 31, submete essa decisão a cinco critérios e exigências. Os dois primeiros são razoáveis, uma vez que se

referem à demanda e planos institucionais das instituições, e os três últimos dependem da administração da superintendência, sendo as áreas estratégicas definidas pela Política Estadual de Ciência e Tecnologia, mantendo a autorização de funcionamento por parte do governo e aproveitamento do pessoal, professores e servidores dos quadros da instituição. O artigo explicita o espírito da lei, isto é, o controle e subordinação da administração das universidades ao Governo.

No artigo 32, o governo dispara um mecanismo para, no limite, fechar cursos de Graduação em funcionamento, como o que estabelece o percentual de 50 por cento dos alunos matriculados. Tal medida avança no retrocesso, sofisticada em estratégias, práticas do governo anterior que possui a mesma base social e ideológica.

A pretensa capitulação das universidades e sua completa submissão às decisões do governo estão explícitas no capítulo da Transição Legislativa, que submete ao novo Conselho a definição de regras de transição a “serem aplicadas para todas as universidades”. O mesmo se dá em relação à redação do artigo 36, no capítulo das disposições gerais, que subscrevemos: “As instituições estaduais de ensino superior adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei, no prazo de um ano, a contar a data de sua publicação”. Simbólico e ao mesmo tempo objetivo, o golpe bonapartista<sup>3</sup> viria com a supressão dos Conselhos, e, de acordo com a Lei, por obra dos próprios agentes universitários, a quem caberiam a “tarefa” a ser feita no prazo estabelecido, cabendo à própria universidade, ironicamente, a subscrição do epílogo de sua própria autonomia.

Os anexos, emaranhados de fórmulas e cálculos, também configuram uma linguagem. Cifrada, mas que materializa, quando não radicaliza, os efeitos do texto em seu conteúdo, como pensou Terry Eagleton (2019, p. 25), sobre os usos efetivos da linguagem entre determinados sujeitos sociais humanos para a produção de feitos específicos. A própria utilização de técnicas racionalmente

---

<sup>3</sup> A alusão ao golpe bonapartista é uma proposta de exercício de reflexão. Trata-se de um clássico golpe de Estado estudado por Marx, em 18 Brumário de Luis Bonaparte. Naquele, segundo Marx e Engels, a autonomia do poder bonapartista com relação à classe dominante seria pura aparência, pois o conteúdo concreto de suas políticas seria coincidente com os interesses da classe dominante. Para o nosso caso, o real interesse em se precarizar e terceirizar é defender interesses do Mercado, e as “audiências” e debates em eventos oficiais da universidade é uma forma elegante, um lustro para a implantação das políticas de cima, que atendem interesse distante do público.

manipuladas, apresentadas a princípio como garantidoras de eficiência, de padronização, ou um termo caro para o governo estadual, a parametrização esconde, mais que revela, uma intenção de massificação e uniformização, atendendo a um interesse. Assim como a lei em si, são ferramentas para atender aos objetivos.

O texto transformado em lei, no geral, traduz-se em um elemento preciso de intervenção estatal, e um dos seus méritos é fazê-lo a partir de conceitos que arregimenta e dispara. Advindos do meio empresarial, são revestidos de um significado, se traduzindo e entendido, perverso. Preso a um esquema de significações, desfaz as finalidades da universidade e sua relação com a comunidade, pois o investimento em um novo modelo é desproporcional ao financiamento para a efetivação do modelo clássico/moderno da mesma, isto é, a efetivação da forma ensino, pesquisa, extensão, cultura, sob a égide da autonomia.

Sabe-se que todo conceito é articulado a um contexto (KOSELLECK, 1996). E os que se apresentam nesse tempo, como ganhos de eficiência, parâmetros, consignaçoão, enquadramento, banco de docente-equivalente, aluno equivalente, banco de pontos, bônus por turno, enfim, presentes no texto da anteprojeto, e outros como governança e métrica de resultados e eficiência, somam-se à demonstração de uma lógica de administração empresarial e uso de conceitos neoliberais, neste caso aplicados à educação. Educação mensurada pela ângulo do mercado. E, sob a ótica neoliberal “[...] só esse mercado [...] pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos: competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional.” (GENTILI, 2008).

Prêmios e castigos são percebidos na proposta do governo, pois a manutenção dos serviços públicos da educação, estabelecidos pela constituição, só serão garantidos e assegurados pelo próprio governo, a partir dos resultados mensurados em matrículas e percentuais de alunos, com base no mérito. Em outros termos, o governo não oferece garantias para a manutenção da atual estrutura universitária e advoga uma lei que legitimaria o seu apartamento das obrigações constitucionais.

A proposta, entendida na dimensão da política de pessoal, apresenta cálculos sobre contratação, mas não aceita a possibilidade de trabalho coletivo dos agentes, professores, técnicos e operacionais

para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Indo além, refunda a ideia, propondo, de forma contundente, a extinção da categoria do Agente Universitário Operacional, no parágrafo quinto do artigo 22, serviços estes entregues, de uma vez por todas, à privatização sob a rubrica de terceirização. Os movimentos sociais, sindicatos e professores do ensino superior rechaçaram o Projeto. Docentes do ensino superior pautaram a LGU em seus movimentos de Greve e as universidades, em sua ampla maioria, rejeitaram, em seus Conselhos, a proposta do governo do Estado, em jornadas de lutas que tiveram seu auge no meio do ano de 2019.

Entre as *Teses sobre Feurbach* (1845), Marx expôs sobre a diferença entre a teoria materialista e a idealista. Para os tempos atuais, a diferença é entre o modelo de educação que está sendo imposto e o que é necessário ser construído:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (...). A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Tarefa permanente, a construção desse modelo está sujeita às dificuldades da causa e o efeito que se cruzam e entrecruzam, mas sua origem está na crítica ao modelo em voga, como primeiro passo para as modificações das circunstâncias pela prática transformadora, em paráfrase de Marx. Uma das estratégias passa, de acordo com Pedro de Carvalho Pontual, *pela reinvenção das formas de participação social, principalmente a partir do âmbito local e com ênfase no trabalho de educação popular* (2019, p. 159). Mas essa é uma outra história.

### **UENP sem medo: unidade e resistência**

No fim de abril de 2019, o Ministério da Educação anunciou um bloqueio de execução de parte do orçamento de quase 30%, destinadas ao custeio de Universidades e Institutos Federais, o que para além da precarização, inviabilizaria o funcionamento dessas unidades. A reação foi imediata, e ficou conhecida pelo país como “Tsunami da Educação”:

o momento em que estudantes universitários e secundaristas, professores, servidores, movimentos sociais e civis levantaram-se e tomaram as ruas contra os cortes. No Norte do Paraná, cabe destacar, ocorreram diversas mobilizações no dia 15 de Maio, onde além de Londrina, ressaltamos as cidades nas quais a UENP mantém seus 3 campus: Jacarezinho, Bandeirantes e Cornélio Procópio.

Em Jacarezinho, as mobilizações em torno da organização dos estudantes, se iniciaram no mês de março, quando estudantes da Moradia Estudantil convocaram uma Assembleia Geral dos Estudantes e compôs uma Comissão Estatuinte para a refundação do Diretório Acadêmico do CCHE/CLCA. A proximidade das pautas em defesa da educação e da universidade pública, entre estudantes, professores e servidores resultaram num dia de intensas mobilizações, com uma agenda de luta unificada organizada exclusivamente para essa data, resultando numa manifestação histórica com 3 mil pessoas.

Na cidade de Bandeirantes, os estudantes da UENP fizeram uma marcha pela Universidade, no período da manhã. Com o objetivo de ressaltar perante a população local a importância da universidade para a economia da cidade e a relevância dos projetos de extensão da UENP. Em Cornélio Procópio, foi organizada uma panfletagem pelo centro da cidade com informativos alarmantes sobre os cortes e como, brevemente, eles chegariam às universidades estaduais, evidenciando o notório alinhamento de pautas entre o governador do Paraná e o Presidente da República.

Produto dessas mobilizações, a necessidade da fundação do Diretório Central dos Estudantes se fez urgente, para organizar as pautas estudantis e a resistência. Quando o Governo do Estado do Paraná lançou a Minuta da Lei Geral das Universidades, já haviam ocorrido as manifestações do dia 30 de Maio. Surge, dentro desse contexto, a possibilidade da criação de uma resistência mais ampla e eficaz. O SINDIPROL/ADUEL convocou para o Campus de Bandeirantes a primeira Assembleia Unificada entre docentes e discentes da UENP, e no dia 19 de junho aprovou-se o indicativo de greve das duas categorias. Na assembleia do dia 27 de junho, em Jacarezinho, deflagrou-se greve por tempo indeterminado, sendo a UENP a única universidade no Paraná com Comando de Greve composto por professores e estudantes. Fato é que a greve unificada da UENP foi construída e ganhou força em toda universidade. Os centros dos três campus foram paralisando um a um devido ao trabalho de base e à

organização das pautas grevistas. As assembleias, para além dos saldos de greve, passaram a incluir pautas em torno da construção do Diretório Central dos Estudantes, a formação ampla de uma Comissão para a construção e debate do estatuto com a comunidade acadêmica.

Conjuntamente, surgiu nessas assembleias o “Movimento UENP Sem Medo”, no qual a comunidade acadêmica decide levantar uma bandeira contra a perseguição política, em prol das liberdades democráticas e garantias constitucionais. Esse movimento também unificado, inovador e propositivo, conseguiu captar os anseios de uma universidade que precisa ser construída permanentemente, com participação importante da categoria dos estudantes. No dia 9 de julho ocorreu a reunião extraordinária do CEPE da UENP, muito politizada, com forte presença de estudantes e professores, ocasião que o calendário acadêmico foi suspenso. Com as universidades em greve no Paraná, no dia 2 de agosto, na UEL, ocorreu o Seminário Estadual da LGU, proposta do Comando Estadual de Greve das IEES, participaram professores, funcionários e estudantes de todas as universidades públicas do estado para debater formas de luta unificada e construção de um documento em conjunto das categorias grevistas.

A greve contribuiu politicamente e foi fator determinante para a Fundação do DCE da UENP. A Comissão Estatuinte convocou a Assembleia Geral de Fundação, Aprovação do Estatuto e Convocação das Eleições, que ocorreu em Jacarezinho no dia 12 de agosto. Já no dia 13, ocorreram manifestações novamente em defesa da autonomia universitária. No dia 29 de agosto, foi convocada outra reunião extraordinária, dessa vez com os conselheiros do CEPE e do CONSUNI, para debater as colaborações da UENP para a LGU. O Movimento UENP Sem Medo levou a mensagem do que foi definida em Assembleia Geral, isso é, o rechaço ao Projeto. Pedimos que a votação fosse nominal, para constar nos documentos da Universidade quem decidiu ficar ao lado do Governador do Estado e contra si próprio. A maioria dos conselheiros optaram por debater o projeto e não rechaçá-lo. Desde a posse da primeira gestão do DCE, as políticas de permanência estudantil para estudantes de baixa renda que já eram pauta durante a greve ganharam maior força. A universidade que precisamos construir juntos, precisa também de gestões interessadas em garantir que os discentes permaneçam. Evidentemente, a ausência de restaurantes universitários, de auxílios estudantis, e a falta de funcionários prejudicam a experiência universitária e o desenvolvimento científico.

## Referências

- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica*. Estudos Avançados. vol. 23 no. 66. São Paulo, 2009.
- CHAUÍ, M. Apontamentos para uma crítica da ação integralista brasileira. In: CHAUÍ, M. & FRANCO, M. S. (Org.). *Ideologia e mobilização popular*. Rio de Janeiro: CEDEC Paz & Terra, 1978.
- EAGLETON, T. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.
- KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rev. trad. César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2006.
- FERNANDES, F. *Circuito Fechado*. São Paulo: Hucitec, 1977.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.
- MARX, K. *Teses sobre Feurbach*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOTTA, R. P. S. *As universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro, Zahar, 2014.
- Governo do Paraná. *Lei Geral das Universidades*, 2019.
- Governo Federal. Ministério da Educação. *Future-se*, 2019.
- Plano de Governo Bolsonaro. 2018.
- Plano de Governo de Ratinho Jr. *Paraná 2022*, 2019.
- PONTUAL, P. C. Educação Popular e participação social: desafios e propostas para hoje. In: CASSIO. F. *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.



# LEI GERAL DAS UNIVERSIDADES (LGU) COMO POLÍTICA DE PRIVATIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS PARANAENSES

Arcelio Benetoli  
Carina Alves da Silva Darcoletto  
Marcelo Ubiali Ferracioli  
Paulo Eduardo Rodrigues

## Introdução

A problemática da autonomia nas universidades brasileiras muitas vezes pode ser tomada como ponto de partida para o desmonte da educação superior pública no país pelos governos que se sucedem no poder. O enfrentamento de tal desmonte, realizado pelo movimento sindical docente, técnico-administrativo e estudantil contra o poder público, quando este tenta ingerir sobre a autonomia universitária prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2019), constitui parte da luta em defesa de direitos sociais, como a educação e a saúde públicas e gratuitas, necessárias para a dignidade da vida da classe trabalhadora.

No âmbito dos Estados, a questão da autonomia é ainda de maior relevância, tendo em vista os destinos que lhes querem impor os governantes locais, muitos deles vinculados a projetos oligárquicos de tradição secular no Brasil. No Estado do Paraná não é diferente. Se considerarmos os últimos vinte anos, o Poder Executivo paranaense frequentemente vem assediando as Universidades Públicas do estado do Paraná de modo a conferir a elas o *status* adequado no contexto a que acreditam que deveriam servir, qual seja, o mercado. No Paraná, há sete Universidades Estaduais que se destacam no contexto da produção científica, filosófica, artística e tecnológica brasileira. Ao se depararem em alguns casos com oligarquias retrógradas e vorazes, os trabalhadores e estudantes dessas sete universidades se mobilizam para afirmar os princípios da autonomia, da qualidade acadêmica e da referência social destas instituições, que devem (ou deveriam) pautar o funcionamento das Universidades Públicas pelo Brasil afora.

As universidades estaduais paranaenses que integram este sistema são: a) Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, b) Universidade do Norte do Paraná – UNESPAR, c) Universidade

Estadual de Londrina – UEL, d) Universidade Estadual de Maringá – UEM, e) Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, f) Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO, g) Universidade do Norte do Paraná – UENP. A maioria dessas são multicampi, aumentando a capilarização da educação superior pública e gratuita por todas as regiões, o que não acontece em boa parte dos estados brasileiros. Isso amplia ainda mais seu impacto científico-social, conferindo-lhes posição estratégica nas políticas públicas do Paraná, o que as coloca frequentemente como alvo dos interesses de megaempresários e demais seguimentos da elite econômico-financeira local, estadual e nacional.

A legislação atinente às Universidades Estaduais Paranaenses é composta pela Lei 6.034/69, que determina a criação das três primeiras destas instituições, UEPG, UEL e UEM (PARANÁ, 1969), e pela Lei 6.174/70, que dispõe sobre o Estatuto do Servidor Público do Estado do Paraná (PARANÁ, 1970). A respeito de legislações recentes que incidem diretamente nas sete instituições de educação superior mencionadas, busca-se neste texto discutir o processo de elaboração do anteprojeto de Lei Geral das Universidades (LGU), que, caso seja aprovado, causará profundas implicações na autonomia universitária e nas carreiras de seus docentes e técnicos-administrativos, entre outras apresentadas adiante<sup>1</sup>.

A Superintendência de Ciência e Tecnologia do Estado (SETI), na pessoa de seu superintendente, Aldo Bona, apresentou uma proposta de anteprojeto de Lei Geral das Universidades (LGU), tratando de um conjunto de normas que, dentre outros aspectos, fixa em seu primeiro artigo condições para “financiamento de pessoal, distribuição de recursos, criação de cursos e normatização de sua estrutura administrativa.” (PARANÁ, 2019, p. 1).

O objetivo deste texto é expor as prováveis pretensões do Governo do Estado do Paraná por meio desse anteprojeto e suas implicações nefastas às universidades estaduais públicas, buscando demonstrar a completa perda da autonomia didático-científica,

---

<sup>1</sup> No momento da elaboração deste texto, o projeto de LGU ainda não fora formalmente anunciado na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, ou seja, ainda não é um Projeto de Lei oficiado. Apesar do interesse político do governo Ratinho Junior (PSD) em aprová-lo e implementá-lo ainda em 2019, a forte oposição feita pelo movimento sindical docente das universidades estaduais até o momento foi capaz de atrasar o seu trâmite dentro das instâncias governamentais. Contudo, o cenário político sinaliza que em breve virá a público, o que dá ainda mais pertinência ao tema.

administrativa e financeira que esta lei provocará, caracterizando uma política de sucateamento, mercantilização e consequente privatização destas instituições. Para realizar essa discussão, tomamos como referência central a terceira e última versão da LGU apresentada pela SETI às universidades, em agosto de 2019 (PARANÁ, 2019).

### **Lei Geral das Universidades: o ataque à autonomia universitária**

Ao encontro do contingenciamento dos direitos dos servidores públicos do estado, o Governo do Paraná, sob a responsabilidade de Ratinho Junior, do Partido Social Democrático (PSD), lançou a LGU, com expressa previsão de limitação financeira no seu art. 16:

Art. 16. O Estado consignará às Universidades Estaduais recursos orçamentários e financeiros necessários ao pagamento de pessoal, custeio e investimento, de acordo com a lei orçamentária de cada exercício.

§1º Após o pleno enquadramento de todas as Universidades Estaduais nos parâmetros estabelecidos por esta lei, os ganhos de eficiência na gestão dos recursos orçamentários não serão deduzidos do orçamento dos anos subsequentes, ficando garantida a suplementação orçamentária para aplicação de superávits gerados. (PARANÁ, 2019, p. 6).

De fato, o art. 14 da LGU autoriza o remanejamento de recursos entre rubricas, programas ou categorias de despesa, mas esta possibilidade de autonomia das Universidades fica comprometida diante da falta de recursos para custeio advindos do Estado ou de recursos próprios das Universidades Estaduais, pois obrigará os reitores a optarem entre financiar, por exemplo, o restaurante universitário, os funcionários de asseio e conservação (terceirizados) ou contratar professores temporários.

A suposta meritocracia na distribuição de verbas entre as Universidades Estaduais será estabelecida por intermédio de uma equação por alunos equivalentes (EAEq), no qual aluno equivalente é aquele matriculado em um determinado curso, ponderado pelo Fator de Equiparação de Carga Horária, pelo Fator de Esforço de Curso e por sua qualidade, definidos em regulamento próprio (PARANÁ, 2019). Essa distribuição de verbas deverá ser destinada somente para atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração, deixando de

lado as demais estruturas, principalmente as voltadas para os estudantes, conforme art. 17, *caput* e parágrafo único.

O Governo do Paraná disponibilizou propostas de equações para cursos de graduação, mestrados e doutorados, assim como para residências e cursos de graduação que não apresentarem novos alunos ou que apresentarem número de formandos inferior a 50% que a quantidade de ingressantes. Tais equações refletem a essência da proposta da SETI: ao fazer uma parametrização meramente numérica da realidade e das demandas das diversas comunidades universitárias envolvidas, a LGU cria um falso critério “neutro” de avaliação e destinação de recursos financeiros, que ignora completamente a história das instituições e as necessidades sociais das localidades onde elas se encontram, bem como negligencia a complexidade dos problemas enfrentados por seus cursos.

Na realidade, essas fórmulas são a materialização da redução de recursos, retirando, mais uma vez, a autonomia das Universidades na criação e manutenção de cursos de graduação e pós-graduação. Além disso, o anteprojeto possibilita que a regulamentação própria dessas equações ocorra posteriormente à promulgação da LGU, ou seja, retira-se a garantia legal da autonomia das Universidades para cedê-la a legislações futuras, na forma de decretos governamentais, o que dá amplos poderes para o atual governo e outros que virão realizarem os projetos que almejam com as Universidades Estaduais, desconsiderando os interesses sociais e/ou os desafios das comunidades universitárias de cada instituição. O direito dos estudantes à educação superior ficará assim fragilizado e as condições de trabalho e carreira de professores e servidores técnico-administrativos ainda mais precárias.

A alternativa para aporte de recursos financeiros está prevista no art. 14, inciso V, o qual atribuiu competência para as Universidades Públicas Estaduais firmarem instrumentos de parceria com objetivo de arrecadar, gerir e destinar doações de pessoas físicas e jurídicas privadas para programas, projetos e demais finalidades de interesse público (PARANÁ, 2019). Abre-se, desta forma, o precedente de desestatização dessas universidades, o que torna o serviço público por elas prestado mais frágil às intemperes políticas deste ou daquele governo. Sendo assim, toda a estrutura universitária, tal qual se tem hoje, só será mantida se alinhada com os interesses de mercado. Dito de outro modo, Ratinho Junior (PSD) quer tornar seu projeto de desmonte da

Universidade Pública paranaense uma Política de Estado, de modo a beneficiar a iniciativa privada, tornando a universidade simples estruturas para produção de conhecimento que sirva aos interesses do capital, em detrimento dos interesses sociais. Conforme Emir Sader,

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (SADER, 2005, p. 16).

Nessa perspectiva, se a LGU vier a ser implementada, as regras do mercado passarão a se impor, o que significa que a oferta de determinados cursos poderá não ser considerada relevante, pois não trará lucro às organizações privadas, o que praticamente elimina o sentido universalista do conhecimento no âmbito das instituições universitárias. Os investimentos em pesquisa só serão realizados por empresas com interesses no desenvolvimento de ciência e tecnologia para avançar os seus próprios “negócios”; sendo que os conhecimentos filosófico e artístico, por exemplo, muito possivelmente não serão contemplados, já que não servirão diretamente para injetar dinheiro na economia da região.

### **A autonomia universitária como dispositivo constitucional**

A inserção constitucional da autonomia universitária na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2019) traz como consequência a sua intangibilidade por normas de hierarquia inferior, tais como leis complementares ou ordinárias federais, estaduais e municipais, ou mesmo as Constituições dos Estados. Além disso, a própria Constituição do Estado do Paraná reitera tal princípio em seu art. 180, quando afirma expressamente que “as universidades gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e ao da integração entre os níveis de ensino.” (PARANÁ, 1989, s/p).

Assim, na ausência de proibição ou limitação na Constituição Federal ou Estadual, há que se imperar o princípio da autonomia universitária. Só as proibições ou limitações extraídas do próprio texto constitucional possuem força vinculante, como, por exemplo, uma necessidade de compatibilização entre princípios constitucionais, mediante uma interpretação harmônica, pautada nos princípios da razoabilidade ou da proporcionalidade.

Uma proposta de lei como a LGU não pode contrariar ou revogar garantia constitucional, seja federal ou estadual, porque lhe é hierarquicamente inferior e, tampouco, poderá revogar leis complementares ou ordinárias que encontrem respaldo no art. 180 da Constituição Estadual a respeito da autonomia universitária. O que deve ser registrado e enfatizado é que esta proposta de anteprojeto de lei não poderá, em nenhum passo, restringir, reduzir ou afetar, ainda que de modo indireto, a autonomia universitária, cujos limites, repita-se, estão nas constituições estadual e federal, logo só dela podem ser extraídos.

A autonomia destas instituições, mais precisamente a financeira e patrimonial, assegura às Universidades Públicas que: de um lado, tenham o direito de receber do ente político que a institui recursos financeiros necessários e, ao menos, suficientes para exercer seu fim último (ensino, pesquisa e extensão); e, de outro, elas disporão desses recursos financeiros (que lhe são próprios e de direito) e de demais recursos que vierem a adquirir por outros meios legalmente admissíveis, gerindo-os e administrando-os de modo autônomo.

Por isso, a atribuição de recursos financeiros às Universidades é dever constitucional do Estado do Paraná, inclusive por força de outros preceitos expressos na própria Constituição Estadual (PARANÁ, 1989), tais como o dever de promover e incentivar a educação e assegurar o direito ao ensino (art. 177), bem como o de promover o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológica, com finalidade social (art. 180, § 1º). De outra parte, a autonomia administrativa (mais uma salvaguarda das Universidades Estaduais) é exercida através do Estatuto, do Regimento ou demais atos normativos universitários internos, observadas por óbvio as limitações constitucionais, quando pertinentes.

A LGU, em seu art. 3º, reconhece os “estatutos e regimentos, aprovados, em instância final, por seus colegiados superiores” (PARANÁ, 2019, p. 01), mas exige no art. 29 que “as instituições estaduais de ensino superior adaptem seus estatutos e regimentos aos

dispositivos desta Lei no prazo de um ano a partir da data de sua publicação em diário oficial” (idem, p. 11). A LGU reafirma isso em diversos momentos, como, por exemplo, no art. 6º, no qual a autonomia didático-científica, administrativa, patrimonial e de gestão financeira e de pessoal das Universidades só será exercida “consoante aos limites estabelecidos nesta Lei”; ou então no art. 7º que afirma a necessidade do “fiel atendimento aos princípios e às finalidades estabelecidos nesta Lei.” (PARANÁ, 2019, p. 3).

Naquilo que o anteprojeto da LGU não submete as Universidades explicitamente em seu texto, há a abertura para regulamentação posterior por decreto governamental, sem garantias mínimas às instituições de gerir suas atividades. Ora, a autonomia de meios (financeiros e administrativos) é imprescindível para que as Universidades Públicas do estado possam cumprir suas atividades fins de ensino, pesquisa e extensão. A proposta de anteprojeto apresenta inúmeros aspectos problemáticos que esvaziam a autonomia em todas as vertentes: didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, exatamente porque a gestão financeira e administrativa são a base de sustentação para implementação da autonomia didático-científica.

Em síntese, os Estatutos e os Regimentos Gerais das Universidades Estaduais Paranaenses, formalizados mediante Resoluções expedidas pelos órgãos universitários competentes, são diplomas normativos, que, por força de preceitos constitucionais, concretizam o exercício e o conteúdo da autonomia universitária e não podem ser revogados mediante lei do Governo do Estado, como pretende a LGU. Com essa proposta, as Universidades estabelecerão um novo paradigma abaixo das finalidades e objetivos constitucionais, pois estarão voltadas para a elaboração de programas e projetos orientados pelo e para o mercado, em detrimento da comunidade universitária e da própria sociedade.

### **Considerações Finais**

A LGU dá abertura para impedir que as Universidades Estaduais Paranaenses possam atingir sua finalidade de produzir e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, necessários à ampliação e aprofundamento da formação do ser humano, para além do exercício profissional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Na mesma direção, essa proposta de lei inviabiliza a reflexão crítica na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática.

Como política pública, a LGU é um ataque sem precedentes às Universidades Públicas paranaenses, que, caso se implante, perderão a excelência em suas atividades por terem recursos e pessoal drasticamente reduzidos, trabalhando em condições cada vez mais precárias, o que repercutirá em médio prazo negativamente na qualidade do ensino ofertado. Se isso não bastasse, esta lei criará uma lógica meritocrática e competitiva de manutenção financeira entre as universidades, tirando o que já é pouco de umas para redirecionar a outras, sem que isso efetivamente melhore a condição geral do sistema de educação superior do Paraná; pelo contrário, apenas imporá cálculos abstratos e distantes da realidade universitária.

Com base nas discussões e análise feitas neste texto, a finalidade de tudo isso é bastante evidente do ponto de vista político. Ao precarizar os serviços e condições de trabalho nas Universidades Públicas do estado, fortalece-se o discurso falacioso de que elas são caras ao governo e não trazem retorno à população, por isso devem ser privatizadas. Projetos como este devem ser combatidos por todos que entendem a necessidade da oferta da educação pública e gratuita no Brasil, desde a Educação Básica até a Educação Superior.

## Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3dT sGF5>. Acesso em: 18 mar. 2020.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. *Lei 6.034: Cria as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba*. Curitiba: Diário Oficial do Estado do Paraná, 1969. Disponível em: <https://bit.ly/2LyOSbK>. Acesso em: 18 mar. 2020.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. *Lei 6.174: Estabelece o regime jurídico dos funcionários civis do Poder Executivo do Estado do Paraná*. Curitiba: Diário Oficial do Estado do Paraná, 1970. Disponível em: <https://bit.ly/361nrAy>. Acesso em: 18 mar. 2020.

PARANÁ. *Constituição do Estado do Paraná*. Curitiba: Diário Oficial do Estado do Paraná, 1989. Disponível em: <https://bit.ly/2WBDguA>. Acesso em: 18 mar. 2020.

PARANÁ. Superintendências de Ciência e Tecnologia. *Anteprojeto de Lei Geral das Universidades*. 3ª versão. Curitiba: SETI, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3dNuZtj>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.



# ESCOLA SEM PARTIDO E O MACARTHISMO AMERICANO: CORRELAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA UMA LEI DA MORDAÇA<sup>1</sup>

João Vicente Hadich Ferreira  
Larissa Camila Licorini Fávoro  
Mariana Alves Domingos Carvalho

## Breve introdução

O presente estudo contrapõe-se às ideias propostas por esse movimento e suas apresentações em Projetos de Lei, propondo uma análise crítica de seus objetivos e levantando hipóteses de suas verdadeiras pretensões, considerando que o mesmo em muito se assemelha ao movimento *macarthista* ocorrido nos Estados Unidos ao final da primeira metade do Século XX. Neste sentido, tratamos da questão do macarthismo nesta correlação e sua contribuição ou semelhança na proposição do projeto.

Por meio da pesquisa exploratória procuramos compreender as bases que sustentam as diversas proposições do movimento e das versões do projeto de Lei Escola Sem Partido e suas consequências para o meio educacional. Para tanto, apoiamos-nos em comentaristas e estudiosos do assunto, como Penna (2018), Frigotto (2017) e a coletânea da Ação Educativa (2016) sobre o tema, além do recorte de alguns modelos dos projetos ou publicações do próprio movimento ESP<sup>2</sup>. Neste sentido, considerando a questão das mídias e alguns outros elementos visamos entender o imaginário ou a expectativa negativa que se constituiu a partir da proposição de uma *Escola Sem Partido* e seu ataque, de forma especial, à categoria docente.

Na pretensão de uma análise, mesmo que breve, mas crítica, o estudo proposto leva em consideração o histórico do projeto, de seus fundadores e defensores, suas possíveis consequências no

---

<sup>1</sup> O trabalho foi produzido à luz do Projeto de Pesquisa intitulado *Educação, Política e a Questão Moral: analisando o projeto Escola Sem Partido*, coordenado pelo professor João Vicente Hadich Ferreira, co-autor do texto ora apresentado. O projeto continua em desenvolvimento na Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP.

<sup>2</sup> Ao longo do texto utilizaremos a sigla ESP para referenciar o termo Escola Sem Partido, conforme tem sido comum na literatura que tem abordado a questão para facilitar e padronizar o processo de leitura proposto pelo estudo desenvolvido.

caso de sua implantação nas escolas brasileiras, além dos desdobramentos que já estão ocorrendo mesmo sem sua aprovação no cotidiano dos educadores.

### **O movimento ESP e seus esboços jurídicos: a proposição de projetos de lei**

Surgindo no país no ano de 2004, o movimento ESP traz como uma de suas principais alegações a afirmação de que há uma doutrinação político-ideológica nas escolas brasileiras. Fundador e coordenador do movimento, Miguel Francisco Urbano Nagib é advogado e esteve oficialmente ligado por bom tempo ao Instituto Millenium (instituição privada de ensino) e, de acordo com Brait (2016, p. 161), é "proprietário da Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eireli - ME (Treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial) e da Associação Escola Sem Partido (Atividades de associações de defesa de direitos sociais)". O movimento mantém um site ([www.escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org)) coordenado por Nagib e tem por função a:

veiculação sistemática de ideias, de instrumentalização de denúncias e de disseminação de práticas e procedimentos de vigilância, controle e criminalização relativos ao que seus organizadores entendem como 'práticas de doutrinação', que seriam identificáveis em aulas, livros didáticos, programas formativos ou outras atividades e materiais escolares e acadêmicos. (ALGEBAIL, 2017, p. 64).

Fomentando este *policimento do pensamento*, o site disponibiliza também modelos de anteprojetos de leis, tanto para o âmbito federal e estadual quanto para o municipal. Em conjunto, nos modelos há o estabelecimento de mecanismos que permitam o monitoramento das atividades escolares e dos materiais didáticos, por exemplo, que estejam em desacordo com o que consideram os defensores do movimento como *valores de ordem familiar*. Há ainda os modelos para recepção e envio de denúncias para o Ministério Público sobre as tais *práticas de doutrinação* (ALGEBAIL, 2017).

Sem clareza nas informações e envolvimento de quem são realmente os participantes, tanto o site quanto o movimento tem em Nagib seu principal expoente e articulador, protagonizando alguns dos destaques da proposta do ESP, como o texto *Deveres do Professor*, escrito por ele, e "uma representação solicitando inquérito

civil e condenação das escolas, mediante motivos já conhecidos, do ESP" (BRAIT, 2016, p. 161), que ele encaminhou à Promotoria de Justiça do DF em 2008. Neste sentido, de acordo com Brait (2016, p. 162), cabe perguntar: "seria então uma organização gerida e concebida apenas por uma pessoa? Quais seriam suas fontes de financiamento? Será que partiu somente de Nagib, por uma insatisfação pessoal?". Ao que tudo demonstra: não.

Praticamente sem holofotes no período de 2004 a 2014, foi só neste ano que os defensores do movimento ganharam maior destaque com os projetos de lei que foram apresentados, primeiramente no Rio de Janeiro pelos Bolsonaro<sup>3</sup> e, depois, em seus desdobramentos a nível nacional (BRAIT, 2016). Depois deste contexto, o movimento ESP vem ganhando força e as Assembleias Legislativas Estaduais e Câmaras Municipais passaram a produzir e reproduzir variações do Projeto homônimo com a intenção de legitimar essas ideias alterando, em sua essência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mas, qual seria a real intenção do movimento e de seu desdobramento na esfera da implantação do projeto? A verdadeira intencionalidade do projeto seria combater a *doutrinação* por meio dos professores aos seus alunos ou provocar uma doutrinação geral para todos, por exemplo? Ou, pior, criando um clima de denunciamento o controle do *pensamento* de modo a cercear a ação educacional dos professores e o desenvolvimento crítico dos alunos? Destacamos aqui as considerações da professora Eveline Algebaile (2017, p. 70-71) sobre a questão:

cabe destacar, primeiramente, que o Projeto de Lei (PL) compõe o programa de ação do Escola sem Partido tanto como um instrumento estratégico de mobilização e propaganda, quanto como um instrumento jurídico-político de controle da escola que, no entanto, não precisa de sua plena vigência jurídica, propriamente dita, para produzir os efeitos desejados. Como o teor do modelo de Projeto de Lei e sua forma de divulgação difundem, por si, um clima de vigilância, suspeição, denúncia e punição, não é preciso haver um projeto aprovado para que se cumpra parte dos efeitos esperados, que não são necessariamente a efetiva responsabilização criminal e a aplicação jurídica de punição, mas a autocensura, o constrangimento e a coibição de comportamentos e práticas que possam, mesmo remotamente, ser identificados como "doutrinação" ou "desrespeito às convicções morais da família". Considerando-se que o projeto, por sua impressionante generalização e suas muitas incongruências, pode, se aprovado, mobilizar as mais "desvairadas

---

<sup>3</sup> PL 2974/2014 (âmbito estadual) e PL 867/2014 (âmbito municipal), apresentados pelos filhos (já políticos também) de Jair Bolsonaro.

denúncias”, não é plausível acreditar que seus formuladores esperem efetivamente criminalizar e punir um grande número de pessoas. O mais provável é que estejam visando os controles prévios da atividade escolar, da atividade docente e da discussão educacional, a partir da disseminação da ameaça de exposição pública e de criminalização. Daí a propriedade da alcunha atribuída ao PL por inúmeras vertentes críticas: Lei da Mordaca.

Neste contexto, o estrago maior do movimento e de suas proposições através de diversos projetos de lei não está em conseguir, inicialmente, a sua efetivação jurídica, mas na criação da instabilidade, insegurança, medo e, por consequência, adoecimento do professorado e do ambiente da escola. Evidentemente com o tácito objetivo de um *controle do pensamento* divergente, ou minimização pelo menos, daquilo que se considera pelos seus militantes como fora do *padrão* moral e político que defendem. Aqui encontra-se talvez o principal ponto de correlação com o *macarthismo*, que abordaremos posteriormente.

Neste intento, o que está em jogo não é uma escola sem partido, mas a defesa das ideias conservadoras e partidárias de um determinado grupo que, na conjuntura atual encontra-se representado pelo recrudescimento do fundamentalismo religioso e de ideias despolitizantes de uma extrema-direita. Por sinal, vertente que assume a presidência do Brasil neste momento e que, a partir das mesmas estratégias das quais se serve o movimento ESP, trabalha com os elementos de um pensamento simplificador da realidade, mitificador, moralista e fundamentalista.

Num momento em que um novo ciclo de aparentes retrocessos se inicia na política brasileira, não parece excessivo o alerta. Não se pode desconsiderar também a possibilidade de distorções jurídicas que venham a ser concebidas ou implantadas, minando a legislação vigente por força destas influências (ALGEBAILLE, 2017). Já tendo se declarado como defensor do projeto, o presidente eleito conta com considerável apoio de uma bancada extremamente conservadora no Congresso Nacional. Apesar da improbabilidade da efetivação jurídica do projeto nas esferas federal, estadual e municipal e sua potencial declaração de inconstitucionalidade pelo julgamento que ainda ocorrerá no STF, é sempre bom lembrar que vivemos atualmente tempos estranhos com nuances de um verdadeiro obscurantismo religioso e político. Para sintetizar estes apontamentos, apesar da falta de transparência nas informações sobre os fundadores e mantenedores do movimento ESP, as ligações com os projetos

apresentados, manifestações públicas e militâncias correlatas remetem-nos a determinados grupos específicos. Nunca ligados ao pensamento de esquerda, os expoentes desta vertente são representantes do pensamento da direita e, principalmente de uma extrema-direita que catapultou a eleição do novo presidente. Neste universo encontram-se políticos ligados a diversos partidos como o MDB, PSDB, PMN, PSC, DEM, Solidariedade, PPL, PRTB, PP, PTN, PV e, evidentemente, o todo fortalecido PSL, que elegeu Jair Bolsonaro.

Além disso, pessoas como Beatriz Kicis (advogada, procuradora aposentada pelo DF, cunhada de Nagib e eleita Deputada Federal no último pleito) e Alexandre Frota (ator pornô, também eleito para a Câmara Federal), que visitaram o ex-ministro da Educação, Mendonça Filho, se apresentam como defensoras do projeto. Neste rol constam ainda, o pretenso filósofo Olavo de Carvalho<sup>4</sup>, alçado à esfera de *guru* dos novos extremistas e Rodrigo Constantino (economista, presidente do Conselho do Instituto Liberal e membro co-fundador do Instituto Millenium - IMIL - aquele do qual participava Nagib). Constantino escreveu colunas para o Valor Econômico, Veja e o Globo e publicou dois livros intitulados *Privatize Já!* e *Esquerda Caviar* (BRAIT, 2016).

Neste conjunto apresentam-se ainda movimentos como o Revoltados Online (do qual participa Beatriz Kicis, acima referenciada), o MBL (Movimento Brasil Livre) e outros grupos que, direta ou indiretamente contribuem para a divulgação das teses do ESP e sua associação com a agenda da extrema-direita, como a liberação do armamento, o combate às discussões de gênero e a defesa das teorias conspiratórias postuladas por seus *intelectuais*. Exemplo disso, a ideia de um *marxismo cultural*<sup>5</sup> (que estaria nas escolas...) e a existência de

---

<sup>4</sup> Olavo de Carvalho não é formado em Filosofia (não concluiu o curso) e mistura elementos desta com astrologia e fundamentalismo religioso na base de suas ideias, geralmente provocadoras de um proselitismo político e religioso sem que se apresentem fundamentações sustentáveis academicamente de suas afirmações. Num misto de senso comum e *regras de fé*, apresenta concepções geralmente preconceituosas e produz teorias conspiratórias ao *bel prazer* dos consumidores de um pensamento da extrema-direita que vive de nutrir o ódio por tudo o que represente um pensamento de esquerda.

<sup>5</sup> Neste sentido, é interessante a análise de Carapanã (2018, p. 38-39): a ideia de um "marxismo cultural" como conspiração parece nova, mas começou com a reedição de uma teoria da conspiração da década de 1930: a do bolchevismo cultural. Ela carregava a mesma obsessão discursiva com uma suposta erosão dos "valores tradicionais" promovida por uma "cabala de intelectuais". O termo bolchevismo cultural foi usado

um projeto para a implantação da fictícia URSAL (sic!) - União das Repúblicas Socialistas da América Latina<sup>6</sup>. É este um pouco do universo de pensamento que forma os defensores do projeto.

### **Algumas análises sobre os projetos do ESP e seus elementos**

A partir deste breve contexto da constituição do movimento podemos analisar melhor alguns dos elementos do que, basicamente, representa o modelo para a *confeção* dos projetos de lei da ESP. É neste sentido que se constrói, por exemplo, o PL 193/2016, de autoria do senador Magno Malta. O diferencial, neste caso, é o fato dele colocar o ESP como um *programa* a ser incluído entre as diretrizes e bases da educação nacional, tratadas pela LDB nº9.394/1996. Ou seja, propunha uma alteração na Lei que versa sobre a Educação em âmbito Federal.

Inicialmente, praticamente em todos os projetos que estão tramitando, com pequenas variações, a sugestão do movimento é que seja afixado na parede de todas as salas de aula, e na sala dos

---

amplamente pela propaganda do Partido Nazista e por outros governos de extrema-direita europeus para denunciar movimentos modernistas nas artes como parte de uma "conspiração bolchevique" para erodir a arte e a cultura europeias. Quem trouxe a narrativa do marxismo cultural de volta ao *mainstream* político foram dois ideólogos conservadores norte-americanos: Pat Buchanan e William S. Lind. Ambos fizeram parte de um esforço para criar um "conservadorismo cultural" como estratégia eleitoral. Com o iminente fim da Guerra Fria era necessário criar uma estratégia eleitoral que estivesse afastada do debate econômico, já que o liberalismo se tornara consenso na direita e na esquerda anglo-saxãs. Lind achava que era mais importante que os conservadores abraçassem uma política mais centrada em valores culturais (educação, família, moralidade). A ideia de um "marxismo cultural" criava um adversário comunista praticamente onipresente: na educação pública, na mídia, nos ativistas dos direitos civis, na indústria do entretenimento etc. O mais perigoso em torno dessa aceitação *mainstream* da teoria da conspiração do marxismo cultural é de que ela traz junto de si outras ideologias do nazifascismo: a aceitação de teorias da degeneração (cultural e, no caso do mundo euroamericano, racial), a obsessão com teorias da conspiração vagas que repetem que "eles" estariam tentando destruir você, ameaçar sua família, sua propriedade e sua vida. Como de costume, esse "eles" sempre precisa ser vago, amplo e maleável: professores doutrinadores, artistas degenerados, banqueiros socialistas ou os globalistas da ONU.

<sup>6</sup>A respeito da URSAL, socióloga londrinense que é crítica do PT esclareceu à Folha de São Paulo que inventou o termo em 2001 como ironia e que não passa de uma ficção, apesar da sigla ter sido citada pelo Cabo Daciolo (partido Patriota) no primeiro debate entre os presidenciais na TV para as eleições de 2018. Acesso em: <https://bit.ly/3dMliKG>.

professores, cartazes mostrando os deveres dos professores que são, de acordo com o movimento, os seguintes:

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

II - O Professor não favorecerá, não prejudicará e não constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula. (BRASIL, 2016 p. 2-3).

O objetivo deste cartaz em sala de aula é para que os alunos tenham conhecimento dos seus direitos e não sejam doutrinados, pois de acordo com Nagib eles são prejudicados ao serem obrigados a permanecer em sala, o que permite aos professores que se aproveitem dessa condição para promover suas próprias preferências desrespeitando a crença e a liberdade de suas consciências. É o que os defensores da proposta alegam como sendo uma condição de *audiência cativa* dos discentes. Se é factível uma *audiência cativa* como pensam os defensores do movimento, isto é outra questão que uma análise minimamente séria é capaz de desmontar. Parece-nos mais crível acreditar numa *audiência cativa*, não só dos alunos, mas da maioria das pessoas com relação às mídias e redes sociais do que realmente à preleção de um professor pela realidade encontrada em nossas escolas. Mas, além do cartaz o movimento, através dos projetos, tem o objetivo de incluir o seguinte inciso no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Respeito às crenças religiosas e às convicções morais, filosóficas e políticas dos alunos, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa (BRASIL, 2016 p.3).

E no parágrafo a seguir:

A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’ (BRASIL, 2016 p.3).

O trecho acima representa uma das questões subliminares que estão nos propósitos do movimento ESP: a defesa de que a educação é responsabilidade apenas da família e da religião, desconsiderando o papel da escola. A esta caberia apenas a função de ensinar o que, conceitualmente, tem diferença com relação à amplitude do processo educativo. Está no site do movimento que esses deveres já existem, pois decorrem da Constituição Federal (1988) e da Convenção Americana de Direitos Humanos (1969)<sup>7</sup> e que os professores já são obrigados a cumpri-los e respeitá-los, sob pena de ofender:

- a liberdade de consciência e de crença e a liberdade de aprender dos alunos (art. 5º, VI e VIII; e art. 206, II, da CF);
- o princípio constitucional da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (arts. 1º, V; 5º, caput; 14, caput; 17, caput; 19, 34, VII, ‘a’, e 37, caput, da CF);
- o pluralismo de ideias (art. 206, III, da CF); e
- o direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos (Convenção Americana sobre Direitos Humanos, art. 12, IV).

Baseando-se em recortes da Constituição Federal e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, os defensores do movimento deturpam seus contextos e tentam fundamentar suas propostas desconsiderando as esferas do processo educacional. Ou seja, um dos argumentos utilizados é que a família é a esfera fundamental da sociedade e tem total liberdade sob o direito de seus filhos. Desta forma a educação e a formação moral, política e religiosa são exclusivas da família.

---

<sup>7</sup> Pacto de San José da Costa Rica. Disponível em: <https://bit.ly/3bAst8k>.

De acordo com Ximenes (2016) é objetivo do movimento ESP subverter a diferenciação necessária entre educação formal, não-formal e informal. Neste sentido, esclarece-se que a primeira refere-se ao bem público (independentemente de ser ofertada pela iniciativa privada) encontrada na esfera escolar, a segunda realiza-se no âmbito da fé ou das políticas partidárias, entre outros espaços e, a terceira, essa sim, como "uma atribuição corriqueira da família e da comunidade, que acontece ainda que de forma inconsciente enquanto dimensão de socialização." (XIMENES, 2016, p. 55).

Na proposta de uma educação *neutra* no âmbito escolar, portanto, o que está em pauta é a defesa de que cabe à esfera da educação formal (a escola) "tão somente reproduzir a ideologia e a cultura transmitidas nas demais instâncias educacionais, ainda que essas comumente sejam discriminatórias, machistas, misóginas, 'homosotransfóbicas', racistas, insensíveis às injustiças econômicas etc." (XIMENES, 2016, p. 55). Neste contexto estão elementos da deturpação dos ideólogos do movimento com relação aos documentos citados. Ao tratar, por exemplo, do direito dos pais sobre os filhos receberem uma educação religiosa e moral em acordo com suas próprias convicções (artigo da Convenção Americana citada), apresentam-no de forma descontextualizada e isolada (XIMENES, 2016). Ou seja, desconsiderando-o como parte do direito à educação num sentido mais amplo (não apenas informal e não-formal), omitem a real interpretação que cabe. Segundo Ximenes (2016, p. 55-56):

preservar o direito dos pais nos âmbitos informal e não-formal não é incompatível com o tratamento de questões morais, políticas e sexuais na educação formal pública, mas o contrário, já que a inclusão de tais temas no currículo é parte do direito dos estudantes de ver ampliados os seus referenciais a partir de concepções diversas, republicanas e científicas, todas necessárias ao pleno exercício da autonomia individual e da cidadania. O direito de escolha dos pais, portanto, não pode ser interpretado como um direito absoluto que se sobreponha aos objetivos educacionais públicos definidos nas normas educacionais, nos projetos pedagógicos e na abordagem didática dos docentes. Dizer isso, por outro lado, não esvazia o direito dos pais, já que esses continuarão atuando nas demais dimensões da educação sobre as quais é praticamente nula a intervenção direta dos agentes estatais. O direito à educação formal, por sua vez, está amplamente regulado e protegido nos artigos 206 e 214 da Constituição Federal. É justamente contra alguns desses dispositivos que se opõe o ESP, especificamente contra a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (respectivamente, incisos II e III do art.

206). Além disso, na prática, ao impor as concepções religiosas, políticas e morais dos pais e das comunidades, pretende-se retirar a autonomia relativa das escolas e dos professores na produção de suas propostas pedagógicas (LDB, art. 12, I; art. 13, I; e art. 15), que, por sua vez, é condição para construção de ambientes educacionais plurais.

O esforço do movimento ESP é exatamente trilhar um caminho na contramão de tudo o que se avançou em décadas de compreensão do processo educativo, retroagindo praticamente a períodos medievais e obscurantistas, em que prevalecia uma perspectiva moralista e fundamentalista. No reforço desse predomínio do direito da família de forma absoluta sobre a dissolução dos campos do processo educativo, entende o advogado Nagib que a escola não tem que adentrar em pontos de vista morais. Para ele, “em matéria de educação religiosa e moral, vale o princípio: meus filhos, minhas regras. Nós não queremos impor a nenhuma família uma maneira de agir em relação a seus filhos. Mas também não aceitamos que a escola venha fazer isso.” (SANTANA, 2016, on-line)<sup>8</sup>.

Contudo, a defesa de uma educação neutra é falaciosa e tem a intenção de impedir que os alunos tenham acesso a uma pluralidade de visões de mundo ou ampliem a possibilidade de produção autônoma de suas ideias. Retira dos estudantes a possibilidade de ter informações para que não vejam a realidade sob diversas perspectivas, impedindo-os de refletir sobre sua própria posição numa sociedade desigual e excludente. Como nos esclarece Penna (2018, p. 111):

A grande questão em disputa é quem educa: a família e/ou a escola? Quais são os objetivos da educação? O movimento Escola sem Partido defende que apenas a família e a religião podem educar, e os professores devem se restringir a instruir os alunos com o único objetivo de qualificá-los para o trabalho. Tal assertiva qualifica o projeto como uma iniciativa que busca destruir o caráter educacional da escola e da sala de aula como espaço de debate e aprendizado para a vida. A escola estaria proibida de discutir a teoria da evolução, por exemplo, porque algumas famílias acreditam no criacionismo, ou mesmo a cultura afro-brasileira, porque algumas religiões demonizam elementos das crenças africanas. Também estaria proibida de criticar a tortura durante a ditadura militar no Brasil, porque alguns pais pedem a intervenção militar. E, até mais do que isso, os alunos podem tornar-se alcauetes, pois pelo projeto, são estimulados a denunciar os professores anonimamente.

---

<sup>8</sup> Acesso em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/07/o-que-e-o-escola-sem-partido>.

Neste contexto, nos documentos que fundamentam os vários projetos defende-se a neutralidade dos conteúdos a serem discutidos na escola alegando-se que a doutrinação por parte dos professores precisa cessar. Porém, não há uma definição exata do que vem ser a doutrinação, pois os conceitos são apresentados de maneira pouco precisa e com argumentos frágeis. Numa conjuntura em que vimos roubo de merenda, em que temos a todo o momento universidades em greve e sucateadas, ocupação de escolas, efetivação de um teto orçamentário ameaçando o investimento na área, a questão é: será que realmente o problema da educação brasileira é a doutrinação político-partidária? Para Sakamoto (2016, p. 12), “a doutrinação na educação é um bichinho pequeno, mas o Escola Sem Partido joga um forte holofote sobre ele e pede que olhemos a sombra – monstruosa, assustadora – projetada na parede”. Neste sentido, o movimento ESP alega ter inúmeras denúncias de doutrinação sem, contudo, apresentar evidências consistentes do problema. O número de denúncias registradas no site do movimento é pífio (não chega a quatro dezenas) se considerado o número aproximado de escolas e alunos no Brasil<sup>9</sup>.

Na realidade, escolher criar uma escola sem partido é o mesmo que dizer que essa escola terá apenas um partido. Ou seja, o que está por trás da ideia de que há uma partidarização da escola é o combate à democracia, acabando com o senso crítico e o diálogo dentro da escola o que, inevitavelmente, gerará reflexos fora dela. Uma escola em que não se pensa, não existe. O ESP ameaça a formação humana na escola, pois busca *formar* jovens que não questionem e que aceitem com facilidade aquilo que ouvem. É também uma forma de cerceamento para o entendimento da pluralidade de pensamento, visto que ameaça processar educadores que discutam, por exemplo, questões de sexualidade e gênero. Como já explicitamos, quando é limitado à família o direito de escolherem as ideias com as quais as crianças terão contato,

---

<sup>9</sup> O total de matrículas na Educação Básica no ano de 2014, em todas as esferas (Federal, Estadual, Municipal e Privada) alcançou o registro de 49.771.371 alunos. Deste total, 40.680.590 foram matriculados na esfera pública. O número total de escolas registradas neste período era de 188.673 escolas, para o nível básico, sendo 149.098 (79%) destas mantidas pela esfera pública. Os dados citados incluem as matrículas em todas as modalidades e etapas de ensino da Educação Básica, a saber: Educação Infantil (Creche e Pré-escola), Ensino Fundamental (Anos iniciais e Anos finais), Ensino Médio e Educação profissional (concomitante e subsequente), Educação de jovens e adultos (Fundamental e Médio) e Educação especial (Classes especiais e escolas inclusivas além das Classes comuns que referem-se aos alunos incluídos). CENSO 2015. Fonte: MEC/Inep/Deed.

limitamos o acesso do aluno a novos conhecimentos e limitamos o seu conhecimento, além de alimentar nele o preconceito e a intolerância. Se não podemos discutir as diferenças, nunca as entenderemos e, sendo assim, o diferente torna-se algo *abominável*. Neste ponto é importante a observação de Ratier (2016, p. 36):

Esse não é o caminho escolhido por países em que as crianças têm alto desempenho. A Unesco, braço da ONU para Educação, Ciência e Cultura, reconhece a Educação para a Sexualidade como uma abordagem culturalmente relevante para ensinar sobre sexo e relacionamento de uma forma “cientificamente precisa, realista e sem julgamentos”. E o currículo de vários países vai nessa direção. Nos Estados Unidos, a Educação Sexual data da virada do século 19. Na Suécia e na Nova Zelândia, ela começa aos 7 anos. Na Finlândia, é incorporada em diversas disciplinas. A província de Ontário, no Canadá, adotou um novo currículo para o Ensino Médio em que se fala de relacionamentos do mesmo sexo e identidade de gênero. E a França lançou em 2013 um programa contra o estereótipo de gênero nas escolas.

O motivo de impedir que sejam abordadas questões de gênero é que, segundo os fundadores do PL, irá intervir na orientação sexual dos alunos. Porém, os argumentos utilizados são fracos e sem base, como nos demonstra a citação anterior. O que está na base da discussão de gênero não é o que consideram os conservadores de plantão, mas o fato de que a questão está presente e "já opera nas escolas e nas universidades, nos museus e nas peças de teatro, no núcleo doméstico e familiar, quer exista quer não exista um debate sobre o tema em cada uma destas instituições" (BULGARELLI, 2018, p. 102). Não implica apenas numa questão da sexualidade, mas das relações e considerações da violência contra a mulher e a criança, por exemplo. Neste sentido, caberia a pergunta: a quem interessa evitar estas discussões, deixando-as restritas ao âmbito da casa e do privado?

Retomando a questão *doutrinal político-ideológica*, segundo o ESP também é necessário impedir a discussão sobre Paulo Freire e o seu pensamento pois, a escola teria influências marxistas por causa de suas ideias. Paradoxalmente, Paulo Freire foi um dos que mais lutou contra qualquer forma de doutrinação defendendo a educação como prática de liberdade. Suas obras são reconhecidas pelo mundo todo e estudá-las não significa endossar todas as suas afirmações. A este respeito, destacamos o comentário de Sakamoto (2016, p. 14):

Para piorar, o principal evangelista dessa Bíblia do Mal, na opinião do movimento seria ninguém mais, ninguém menos do que Paulo Freire. Justo ele, pacifista convicto e obsessivo pela ideia de que as pessoas deveriam pensar livremente. Coisa de quem nunca leu uma linha sequer do educador brasileiro mais respeitado no mundo. Ou, se leu, não entendeu nada.

Contudo, apesar de todas essas incoerências e fragilidades argumentativas, os projetos que tratam do ESP têm pululado pelo país. Após o impeachment de Dilma Rousseff as ideias do ESP passaram a ecoar também dentro do Ministério da Educação (MEC), associando-se com os deputados da bancada evangélica neopentecostal que, nas discussões sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) lograram vitória de parte de suas pautas na segunda versão do documento, que apresenta uma demanda conservadora. Neste sentido, escreve Macedo (2017, p. 517):

Avalio que as possíveis articulações entre a BNCC aí proposta e as demandas do ESP são preocupantes no momento, e me permite uma digressão sobre o fato de que o conservadorismo que o movimento traz parece ganhar espaço no mundo. Quando as demandas do ESP ampliam a exclusão seja de direitos, de objetivos ou de pessoas – e, mais do que isso, quebram a cordialidade com a qual ela vem sendo praticada na BNCC.

Concomitante a isso, políticos conservadores atrelados ao movimento ESP e que compõem as assembleias estaduais e municipais passaram a produzir e reproduzir projetos de lei com pequenas alterações na tentativa de legitimar essas ideias. Foi neste contexto que no dia 26 de abril de 2016 o Estado de Alagoas tornou-se o primeiro do país a aprovar uma lei (7.800/2016) nos parâmetros do ESP, exigindo a neutralidade do professor. É fato que a lei foi declarada inconstitucional numa primeira etapa e segue para debate pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), que deve referendar sua inconstitucionalidade. Apesar disso, na esteira dessa aprovação inicial, mesmo que temporária, outros dezenove<sup>10</sup> Estados brasileiros contam com projetos semelhantes em andamento propostos por membros de suas bancadas políticas conservadoras.

---

<sup>10</sup> Este dado é variável, podendo já se apresentar mais elevado, pois a dinâmica das proposições dos projetos parece ser mais rápida do que a possibilidade de publicação de um trabalho acadêmico.

Este é o quadro. Trataremos na sequência, de suas similaridades com um outro momento histórico, ocorrido nos Estados Unidos da América, o macarthismo, que pode contribuir para clarear um pouco mais o que já está em andamento no Brasil: o denunciamento contra professores e os prejuízos para a Educação como um todo na preparação de um terreno fértil para o estabelecimento de maiores retrocessos políticos.

### **Macarthismo: entre idas e vindas... nada de novo no horizonte**

Ao término da Segunda Guerra Mundial, duas nações se estabeleceram como as maiores potências no poder: os EUA, Estados Unidos da América e a URSS, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, atual Rússia. Enquanto os EUA representavam o sistema capitalista, a URSS representava a ideia do comunismo. Com essas duas grandes potências econômicas no poder instalava-se o conflito conhecido como *Guerra Fria*, período em que um território ameaçava o outro com o objetivo de tomar o poder com a possibilidade de um conflito nuclear. Nessa extensão de tempo, ambas as potências não estão em guerra, mas se preparam para eliminar quaisquer possíveis ameaças, sendo as duas basicamente as únicas portadoras de armamento nuclear suficiente para destruir o mundo diversas vezes, se não bastasse apenas uma. Com pretensões expansionistas de ambos os lados, nesse período os Países do mundo ou vão se alinhando à URSS em sua pretensão de transformar o mundo pelo seu modelo de comunismo, propalado pelos filtros da *Cortina de Ferro*, ou aos EUA, na sua perspectiva de estabelecer os fundamentos do *livre mercado* capitalista manifesto em sua égide imperialista.

Neste contexto, surge nos Estados Unidos um movimento de cunho político-ideológico que ficou conhecido como *macarthismo*. Iniciado por Joseph Raymond McCarthy (1908-1957), um senador americano à época, refere-se a um período histórico na vida americana marcado por repressão política e perseguição ideológica àqueles que supostamente, ou comprovadamente, eram identificados como comunistas. Também cunhado pela expressão *caça às bruxas*, o macarthismo vai dos anos 40 aos 50 do século XX e tinha como objetivo eliminar todos os comunistas dos Estados Unidos. Qualquer um, portanto, que apresentasse suspeitas de ligação como o comunismo, era passível de perseguição.

McCarthy alegava que havia mais de 200 espiões comunistas infiltrados no governo americano e milhares de comunistas espalhados em outras organizações como canais de televisão, universidades, e a indústria do cinema. Acreditavam ele e seus seguidores que o governo deveria se manter firme, pois do outro lado a União Soviética estava pronta para atacar querendo obter poder a partir de qualquer deslize dos Estados Unidos. De tempos em tempos McCarthy exigia relatórios que apresentavam funcionários e pessoas suspeitas de incitar o comunismo, reforçando a ideia de que suas ações eram totalmente patrióticas e, portanto, que seu único objetivo era proteger a pátria. O senador sempre carregava listas com o nome dos supostos traidores dos Estados Unidos gerando com isso um clima de repressão e medo. Criou-se clima de histeria, como nos demonstra Ferreira (1989, p. 26): “o público norte-americano tornou-se alarmado quando se revelou que várias pessoas com simpatias comunistas tinham ocupado cargos no governo. Isso gerou temor generalizado de que as instituições americanas pudessem estar em perigo ante a subversão interna”. Neste período, muitos comunistas deixaram os Estados Unidos por medo de serem mortos.

A princípio o movimento era limitado, mas começa a ganhar maiores proporções quando McCarthy conseguiu que fossem aprovados alguns projetos de lei que desenvolveu e que penalizavam todos aqueles que praticassem atividades comunistas, ou antiamericanas, como ele chamava. Inicia-se então um processo de espionagem e fiscalização do trabalho dos professores e outros profissionais, alegando que estes estavam agindo de maneira antiamericana, implantando em seu público ideias comunistas e ameaçando assim o país. Estava presente a ideia de que havia uma doutrinação para o comunismo. Por razão de sua liderança, portanto, é que esse movimento anticomunista ficou conhecido como macarthismo.

Pessoas foram perseguidas, suas vidas foram aniquiladas socialmente e direitos foram retirados pelo bem maior que era a *defesa da pátria*. Uma verdadeira *caça às bruxas*. Diversos professores perderam seu direito de lecionar, sendo investigados e suas aulas gravadas, alguns foram presos, inclusive professores da educação infantil. A alegação para tal fato era a de que esses professores estariam tentando implantar o comunismo no país usando do seu poder de influência para isso. Pessoas públicas, diretores de escolas,

pais, jornalistas ou quem de alguma forma estivesse em destaque passaram a ter medo de ser acusados de comunistas. Em consequência disso denunciavam anonimamente seus colegas de trabalho, alunos, professores e até mesmo familiares. Alguns professores além de perderem seu direito de lecionar foram considerados traidores.

Na mesma linha do senador McCarthy, outros políticos americanos já estavam no *negócio* do anticomunismo, como Richard Nixon, Ronald Reagan e Edgar Hoover. No dia 26 de março de 1947 Hoover afirmou que tinha uma população comunista para cada grupo de 1.814 pessoas, dado considerado alarmante, pois, “os comunistas e seus aliados liberais, segundo a visão dos caçadores de bruxas, eram culpados não de dissidência ou heresia, mas de conspiração.” (FERREIRA, 1989, p. 32). Eram considerados sabotadores, espiões e traidores do povo e do governo, colocando o combate ao comunismo no nível da luta contra o crime, o que construirá a imagem respeitada do FBI (Federal Bureau of Investigation – em português: Gabinete Federal de Investigação) diante da sociedade.

Nessa histeria, a indústria do cinema era um dos alvos dos *caçadores*, e a perseguição do seu pessoal foi de grande interesse dos mesmos. A avaliação da produção cinematográfica do período, antes e depois do macarthismo, apresenta elementos mais reveladores do movimento e de seu estrago na constituição do imaginário popular e da ideologização de um inimigo da pátria. Nos esclarece Ferreira (1989, p. 32-33):

Os filmes produzidos em Hollywood sob influências da caça às bruxas geralmente eram baixos e próximos do ridículo, impondo o estereótipo do comunista comedor de criancinhas, excepcionalmente magrelos ou desgraçadamente gorduchos e as vezes efeminados. É difícil distinguir os comunistas nos filmes, mas em algumas cenas é possível distinguir o comunista, pois a sombra deles é projetada de forma mais negra e comprida do que as dos demais, também nos filmes caminham curvados para frente e sempre são cruéis e não cumprem promessas.

Como expressamos no subtítulo desta seção, entre idas e vindas, nada de novo no horizonte. Do macarthismo, um período marcado por perseguições e por fatos absurdos como os que acabamos de relatar, reencontramos elementos nas bases de outro movimento, mais recente e atual que está ocorrendo não só no Brasil, mas que principalmente aqui encontra sua versão mais extremada e esdrúxula, o *Escola Sem Partido*.

Se, inicialmente, parecia sem importância, insensato e maluco, com muitos acreditando que não iria muito longe, através das estratégias dos projetos de lei e do fortalecimento do pensamento de extrema-direita no Brasil o movimento vem ganhando força e causando estragos irremediáveis com sua proposta de perseguição ideológica. Nos moldes do macarthismo, que apresentava o fantasma do comunismo, com toda a deturpação de suas interpretações, os adeptos do ESP bebem nesta fonte e repaginam sua teoria conspiratória a partir da tese do *marxismo cultural* e de sua implantação através da escola por meio de uma doutrinação dos alunos capitaneada por professores *esquerdistas-marxistas*. Neste contexto, repetindo os passos do já citado macarthismo, apresenta-se como uma forma de calar e oprimir professores e coordenadores de escolas e, por extensão, outras manifestações culturais que encontram seu espaço de reconhecimento a partir de uma formação educacional pública que não privilegie uma ideologia, mas a pluralidade do pensamento. É o caso da arte e das exposições em museus e ainda dos ataques à Lei Rouanet como se, salvaguardados os problemas passíveis de todas as leis, ela beneficiasse apenas o fantasmagórico *marxismo cultural*.

Revitalizando a *caça às bruxas* macarthista, o ESP propõe o denunciamento e a produção de *provas* contra os professores ou agentes educacionais que, hipoteticamente ou não, sejam *doutrinadores* e que representem a manifestação de uma *educação ideológica esquerdista*. Para os defensores do movimento, professores brasileiros influenciam fortemente seus alunos aproveitando-se de sua audiência cativa para implantar um *esquerdismo* desenfreado, fazendo com que seus alunos tenham ideias comunistas. Por isso, qualquer aluno, pai ou membro da comunidade escolar que sentir que os direitos do aluno estão sendo violados ou entender que o professor está doutrinando e/ou impondo suas crenças políticas aos alunos, tem o direito de denunciar anonimamente o professor. Neste sentido, o movimento quer proibir que o docente se expresse em sala de aula, com receio de sua opinião ser considerada imprópria e tendenciosa. Na defesa de uma *educação neutra*, o que se espera é que os professores ensinem aquilo que lhe

foi permitido pelo governo<sup>11</sup> e, também, que qualquer conteúdo que seja transmitido pelo professor tem por obrigação estar de acordo com os valores prezados pelos pais. Considerando-se que esses valores sejam os defendidos pelo viés do conservadorismo cristão, em tese.

Por isso, além das questões políticas e potencialmente politizadoras condenadas pelo ESP, a perseguição e o denunciamento da atividade docente ganham foco também com relação à discussão das questões de gênero a partir da interpretação religiosa conservadora de que se está impondo uma *ideologia de gênero*. É deste teor ainda a crítica ao ensino de teorias científicas, como a evolução das espécies, considerando que o criacionismo não pode ser questionado pois é *verdade de fé* e não teoria científica. Como nos esclarecem Souza e Oliveira (2017, p. 124):

Os autores do PL acreditam que as “convicções religiosas e morais” dos pais dos alunos são hierarquicamente mais importantes que o conhecimento científico transmitido pela escola, pois aqueles conteúdos que se chocarem contra seus valores morais não poderão ser veiculados em sala de aula. Fica comprometida, portanto, a distinção entre espaços informais (famílias, igrejas, organizações não governamentais, grupos sociais) e espaços formais (escolas e demais instituições de ensino) de educação, sendo que a lei quer reproduzir na escola as convicções individuais das famílias.

Dentro deste quadro, retomando o macarthismo, ambos os movimentos buscam o combate a qualquer ameaça, seja o comunismo ou a ideologia de gênero, o marxismo cultural ou a esquerdização da educação, partindo de pressupostos como a defesa da pátria ou da família. Considerando-se apartidários e contra ideológicos são, na realidade, extremamente partidários e ideológicos. Não é, portanto, o combate à ideologia que propõem, mas o estabelecimento de uma única ideologia. Neste sentido, é interessante resgatarmos um comentário de Paulo Freire sobre o tema e que expressamos, apenas como memória, para encerrar este tópico. Segundo o pensador, tão criticado pelo movimento ESP, todos temos uma ideologia. A grande questão é se a minha ou a sua ideologia inclui ou exclui os seres humanos.

---

<sup>11</sup> O que nos remeteria mais a uma ideia de autoritarismo do que de democracia na perspectiva educativa, pois são governos autoritários que tentam controlar os conteúdos educacionais.

## Considerações finais

Como já foi citado, a principal alegação dos defensores do movimento ESP e sua força motriz para a proposição dos projetos de lei que tramitam nas casas legislativas do país, é a de que há uma doutrinação político-ideológica nas escolas brasileiras. Junte-se a isso a bandeira da *ideologia de gênero* e está formado o caldo necessário para a agenda de retrocessos que se apresenta no horizonte próximo da educação brasileira. Principalmente com o ministro da Educação manifestando-se publicamente a favor do projeto e de elementos de retrocessos que contemplamos em nossa análise. Não é pouca coisa.

Neste sentido, retomando nosso estudo, sua proposição inicial partiu de uma análise crítica dos objetivos dos modelos dos projetos de lei que tratam do ESP e, conseqüentemente, das verdadeiras intenções do movimento e seus desdobramentos nestes esboços jurídico-legais-inconstitucionais. Buscando fundamentar a discussão, passamos pelo histórico da ideia dos projetos a partir do surgimento do movimento e de seus fundadores e mantenedores, das possíveis conseqüências da implementação dos projetos e de seus desdobramentos atuais, mesmo ainda sem lograr vitória efetivamente como alguma alteração da legislação vigente.

Buscamos na correlação com o macarthismo americano alguns dos elementos que se apresentam e recrudescem no desenvolvimento das ideias do ESP e de suas estratégias, tão perniciosas quanto no momento citado. Neste contexto, mais do que a aprovação da legislação e o estabelecimento de um impossível controle jurídico do pensamento, o que se apresenta no horizonte é o denunciismo e o terrorismo promovido pelo fortalecimento dos ataques do movimento a partir dos projetos e de seus ideais.

Reacionário à pluralidade do pensamento, à democracia e à educação no seu contexto republicano, o movimento na realidade apresenta, conforme as análises apresentadas, uma busca mais pelo enfraquecimento destas forças do que a pretensão de uma efetivação legal do projeto. É inevitável a observação de que, neste contexto, o estrago está manifesto no clima de denunciismo que se apresenta nas nossas escolas e se constrói no imaginário de professores, alunos e pais. Como reflexo, a autocensura que se impõem muitos educadores pelo medo e desgaste dos processos que podem ser abertos, mesmo sem fundamentação legal inicialmente. Ou o constrangimento e

coibição do pensamento que se apresenta quando da perspectiva de tratar temas polêmicos e necessários face ao ambiente de instabilidade e insegurança em que se encontram, potencializado pelas redes sociais e pelos *fakes* produzidos ou propalados nestas mesmas redes. Já é em si, mesmo sem legalidade, uma *lei da mordaça*.

Deste modo, a doutrinação político-partidária é um problema pequeno, como nos apontou Sakamoto (2016), mas a questão ganha foco no ESP porque o que, efetivamente está em jogo, é o combate à democracia, à liberdade e à pluralidade do pensamento, no restabelecimento de um pensamento conservador e de um pensamento partidário ideológico próprio. Ou seja, a ESP tem partido.

Nesta linha, tratando do antipetismo explícito existente nas manifestações e falas dos defensores do movimento, nos esclarece Penna (2017, p. 44) que "o Escola sem Partido é um movimento apartidário segundo eles, mas o foco é claro: o petismo foi retirado da Presidência, mas ele continua dominando a máquina do Estado, especialmente o sistema educacional". Na íntegra o programa não tem apenas a intenção de combater a doutrinação nas escolas e sim combater o posicionamento de um partido para que sobressaia outro, ou seja, na realidade, combate uma ideologia para introduzir outra. Partindo ainda do pressuposto de que seja real tal domínio de um partido político desta forma, o que em si, não é crível.

Retomando os elementos que compõem a tessitura do movimento, Espinosa e Queiroz (2017, p. 49) afirmam que, diante do ESP "esconde-se uma poderosa teia de relações que surpreende pelo cunho conservador, com várias articulações e redes que perpassam por entidades da sociedade civil, instâncias religiosas e partidos políticos". Portanto, se o que propõe o ESP é o combate à doutrinação político-partidária e à ideologia, o que se apresenta nos seus fundamentos é o avesso. Por isso, a ESP é uma falácia. Conforme nos esclarece Manhas (2016, p.16),

Basicamente, trata-se de uma falsa premissa, pois não diz respeito a não padronização, mas sim à retirada do pensamento crítico, da padronização e da possibilidade de se democratizar a escola, esse espaço de partilhas e aprendizados ainda tão fechado, que precisa de abertura e diálogo.

A escola não pertence a um partido, mas é exatamente o espaço da pluralidade e da diferença. Não é uma escola sem partido que desejamos na realidade, mas uma escola em que possamos entender

os diversos partidos que, ao longo da história, constituíram a nossa vivência humana. Vivências ideologizadas, como o modelo liberal econômico que permeia toda a nossa formação ao longo de alguns séculos, mas também as contradições que devem ser manifestas. Para que desta forma se possa construir cada vez mais uma sociedade onde se contemplem a existência não apenas de um grupo, etnia ou religião, mas de seres humanos. Entretanto, no entendimento dos defensores do ESP, como explicita Ramos (2017, p. 81-82), "trata-se de tentar imprimir ao currículo escolar sua ideologia a qual, enunciada como neutra é na verdade, totalmente comprometida com a classe dominante, pois impede que os interesses dos dominados sejam abordados na escola".

Desta forma percebe-se que a implementação do Programa ESP é uma ameaça para educação, uma vez que deseja amordaçar a liberdade de expressão, não permitindo que o professor possa se expressar falando sobre a pluralidade. Se for adotado o ESP, além da possível alteração da LDB, retirando os direitos dos alunos de ter contato com a pluralidade de ideias, seu efeito provavelmente seria exatamente o que o movimento tanto critica: a utilização da audiência cativa dos alunos para empregar neles os ideais políticos e condutas morais da escola (via predominância da família), sendo estes definidos e determinados pelo governo de plantão. Tudo isso sob alegação de estar *garantindo* ao aluno o seu direito de não ser doutrinado e ideologizado. Nada mais paradoxal.

Tratando da família, parece-nos que muitos dos pais e pessoas que apoiam as teses do movimento e defendem o projeto provavelmente o fazem por desconhecimento ou por um entendimento superficial da questão. Fundamentados no senso comum ou em ideias extremistas divulgadas na mídia e, em muitos casos induzidos ou influenciados por líderes religiosos, advogados, artistas ou pessoas que pouco conhecem a realidade da escola, formam conceitos e regras de como a mesma deveria funcionar. Sob essa influência e sem refletir sobre a questão, fica oculta a real intencionalidade e seus riscos para a educação, riscos como a promoção do dogmatismo conservador, por exemplo.

Entendem que, diante das acusações de que há uma doutrinação moral e ideológica de esquerda nas escolas brasileiras, professores devem ser vigiados e controlados no exercício de sua profissão, por meio da imposição de limites à liberdade de cátedra – um dos pilares

fundamentais do magistério. Não percebem ou não entendem que o professor não terá segurança para ensinar porque não saberá de que forma a sua aula será interpretada.

Adeptos de um modelo de educação moral, que muitas vezes não vivenciam, contribuem na sua *militância* espontânea com a ideia de que as pessoas devem ser enquadradas dentro dos padrões e concepções de um ideal apenas. Não percebem que a escola é o local, em sua esfera formal, para o apoderar-se da cultura, obter autonomia e compreender o mundo para participar e ter voz perante a sociedade. Reafirmamos assim, com Cara (2016, p. 46) que “a escola, portanto, não ensina apenas conhecimentos, mas também valores, formas de agir, ser e estar no mundo”. Sendo assim, adotar o ESP, seria um retrocesso aos direitos dos alunos, com também nos esclarece Ximenes (2016, p. 52): “todas essas proposições são abusivas e inconstitucionais, porque violam frontalmente direitos e garantias constitucionais referentes à educação”.

Não há como a escola ser neutra, dentro de um país democrático, menos ainda seguir apenas uma referencia de ideal, pois ignora a pluralidade de ideias. Se vivemos em um Estado Democrático há liberdade de expressão e, havendo liberdade de expressão, tanto alunos quanto professores são portadores e produtores de pensamento e, na construção de seus ideais, ambos estão inseridos no ambiente escolar. E o problema da doutrinação, mesmo que passível de acontecer nas suas ínfimas possibilidades resolver-se-á na pluralidade do pensamento, do diálogo e do conhecimento. Por isso, se o objetivo é garantir que o aluno tenha o direito de ter suas próprias crenças, como retiramos dele o acesso a dados e fatos que vão de alguma forma agregar novos conhecimentos para ele? Neste sentido é clara a LDB (BRASIL, 1996):

**Art. 2º.** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, a escola num estado republicano e democrático não exige o dever da família. Tampouco pode ser tolhida por essa instância. A escola é o ambiente onde toda a diversidade se mistura e, cabe a ela o papel do pleno desenvolvimento do educando. Para Ximenes (2016, p. 53),

Se é verdade que o Estado, a família e a sociedade têm que perseguir tais objetivos por todos os meios, através dos diferentes tipos de educação, não apenas da educação escolar, também é verdade que há um conjunto de objetivos educacionais públicos que devem ser assegurados pelo poder público a despeito dos limites de compreensão e das concepções morais, políticas e religiosas das famílias. Essa é a própria definição da escola republicana, além de expressão da ideia de educação para a cidadania.

Sendo à educação pública, laica e obrigatória, portanto, destinada a todos, naturalmente haverá diversas ideias e a escola precisa tratar disso. Deste modo, se aprovado o PL Escola Sem Partido, o que teremos como consequência, entre outras coisas, seria o aumento da desigualdade social, autoritarismo, menor democracia, discriminação. Além disso, continuarão sendo reproduzidos privilégios e ideologias dominantes uma vez que, ao retirar da escola a sua função e a manifestação da pluralidade de ideias, automaticamente implanta-se a ideia de quem está no poder discriminando todas as outras. Novamente, o que se deseja a termo e fim com a proposta do ESP é, na realidade, uma escola que não eduque.

## Referências

- ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola "Sem" Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 63-74.
- BRAIT, Daniele. Os protagonistas do ESP. In.: *AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO* (Org.). *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 161-165.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Constituição de 1988: Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- BRASIL. Congresso. Senado. *Projeto de Lei do Senado No. 193 de 2016: Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dez. o "Programa Escola sem Partido*.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB*. Brasília, DF, Disponível em: <https://bit.ly/3cEMvQC>. Acesso em: 04 abr. 2018.

BRASI. MEC/Inep/Deed. Censo 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3617gmY>. Acesso em 17 mai. 2018.

BULGARELLI, Lucas. Moralidades, direitas e direitos LGBTI nos anos 2010. In: GALLEGO, Esther Solano (Org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 97-102.

CARA, Daniel. O programa "Escola Sem Partido" quer uma escola sem educação. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 43-48.

CARAPANÃ, A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. In.: GALLEGO, Esther Solano (Org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 33-39.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanucci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola "Sem" Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 49-62.

FERREIRA, Argemiro. *Caça às Bruxas Macartismo: uma tragédia americana*. São Paulo: L&PM Editores, 1989.

MACEDO, Elizabeth. As Demandas Conservadoras Do Movimento Escola Sem Partido E A Base Nacional Curricular Comum. In: Texto Vinculado Ao Projeto De Pesquisa "Currículo, Subjetividade e Diferença". *Programa de Pós-graduação em Educação*. Rio de Janeiro, p. 507 - 524. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que "Escola Sem Partido". In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 15-22.

OEA. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. *Convenção Americana Sobre Direitos Humanos: Pacto de San José da Costa Rica*, 1969. Disponível em: <https://bit.ly/2WT9Tms>. Acesso em: 04 abr. 2018.

PENNA, Fernando de Araújo. O discurso reacionário de defesa de uma "escola sem partido". In: GALLEGO, Esther Solano (Org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 109-113.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola "Sem" Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 35-48.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola "Sem" Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 75-86.

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre a "Escola Sem Partido". In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 29-41.

SAKAMOTO, Leonardo. "Escola Sem Partido": doutrinação comunista, Coelho da Páscoa e Papai Noel. In.: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 11-14.

SANTANA, Ana Elisa. *Escola sem Partido: entenda o que é o movimento que divide opiniões na Educação*. Fonte: Portal EBC. Disponível em: <https://bit.ly/2y6kTEV>. Acesso em: 04 set. 2018.

SOUZA, Rafael de Freitas e; OLIVEIRA, Tiago Fávero de. *A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo*. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola "Sem" Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 121-131.

XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre "Escola Sem Partido"? In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 49-58.



# EDUCAÇÃO PARA O FUTURO

Rodolfo Fiorucci

## Introdução

*Educadores de todo o país, uni-vos!* Este deveria ser o mote inequívoco e inexorável no campo da Educação brasileira, quiçá global. O mundo do trabalho educacional, assim como todos os outros ramos, enfrentará nos próximos (curtos) anos uma realidade inédita: a “automação” do processo educativo em âmbito mais restrito, e de todos os setores empregatícios de forma geral.

Este percurso amplo de substituição de mão de obra pela máquina/tecnologia, já comum no devir histórico, pela primeira vez atingirá a classe média. Se antes o arado, o tear, as máquinas, os automóveis etc. substituíram o trabalhador precariado, aquele usualmente açoitado pela desesperança, o século XXI voltará seu chicote para o lombo do trabalhador de “nível superior”. A sociedade do diploma afunila suas possibilidades, jogando a todos numa nova perspectiva societária e produtiva.

Nesta reconfiguração, a Educação não apenas deve ser campo de batalha de docentes e educadores, mas de todos os viventes. A sociedade do pós-emprego ou revolução 4.0, como é comumente classificada, precisa ser celeremente defrontada. Não numa perspectiva bélica, mas teórica e prática. Os sistemas escolares, em geral *reprodutores* das configurações sociais (classes, cultura, crenças, preconceitos, mundo material etc.), precisam regular suas lentes para um foco clarividente na *transformação*.

Isto implica a superação dos embates entre progressistas e conservadores no que toca à ciência e à educação, pois já não mais se deve tão somente privilegiar as discussões sobre visões e/ou ideologias de mundo. Esses “bons” tempos dos debates precisam abrir brecha para medidas urgentes. É tempo de salvação de gerações e gerações. E para isso todos e todas educadores e educadoras precisam assumir uma posição de resistência ao tradicionalismo educacional, não só para cumprir a nobre missão de salvaguardar a juventude e o país vindouros, mas a si próprios. O enraizamento em trincheiras imóveis numa batalha entre progressistas e conservadores paralisa a

ação efetiva para a transformação. Milhões e milhões são descartados neste interim pela incapacidade também dos próprios educadores em perceber a cruel realidade. O tempo urge!

## **Emprego e Educação na era da revolução 4.0**

Quase 200 países realizaram reformas trabalhistas após 2008. Qualquer observador pouco atento, confrontado por esses dados, notaria que algo vem acontecendo na estrutura do mundo do trabalho. Essas reformas intentam o tensionamento máximo da corda do capital. Às expensas da precarização do trabalho e do aumento da miserabilidade, o “sistema” leva às últimas consequências a exploração da força do trabalho, enquanto esta ainda não foi substituída amplamente pela tecnologia da automação e da inteligência artificial. Em vez de esforços para a minoração dos impactos negativos da automação da produção sobre a dignidade humana, o que se observa nos últimos anos é a progressiva precarização das condições de vida, com desestabilizações programáticas de regiões do planeta e consequentes migrações massivas, tudo em nome da conservação da estrutura de concentração de renda e capital.

Essa grande máquina de moer gente que é o mundo, especialmente em sua segunda década do hodierno século, sustenta-se sob a extorsão e manipulação de dados individuais das pessoas em escala global<sup>1</sup>, com subsequente manipulação de opiniões, mormente fomentando ódio e a violência, ao passo que justifica a progressiva repressão das forças policiais estatais em nome de uma pretensa ordem. Com esta toada, as forças conservadoras ganham espaço e em alguns países aproximações com modelos fascistas se tornam factíveis. Neste cenário preocupante, como os professores e educadores devem agir? E por que eles? Por uma razão simples: não há outro caminho senão a educação. Mas uma educação real, integral, e não esse modelo baseado no fetiche pelo conteúdo e pelas disciplinas fragmentadas – este ponto será abordado mais tarde.

Estudos apresentados pelo Fórum Econômico Mundial (2016 e 2018), nomeados *The future of Jobs*, apontam para mudanças

---

<sup>1</sup> Ver o escândalo da Cambridge Analytics, no qual esta empresa usou dados pessoais de milhões de pessoas, retirados de redes sociais, para manipular eleições em várias partes do mundo.

rápidas e estruturais no mundo do trabalho e do emprego. As possibilidades de encaixe em profissões de longa duração se dissolvem num ambiente empregatício que exige a competência multitarefa do trabalhador. Aquele sonho do diploma que garantiria um emprego para o resto da vida já não se sustenta. Nem para a classe média, tampouco para os desvalidos.

Qual é o papel da educação, portanto, diante de tal desestruturação? Antes de tudo, é preciso tomar postura ética! Enquanto o mundo tradicional se dilui em novas perspectivas sociais e produtivas, continuar a ofertar a mesma educação importada pelos jesuítas, no século XVI, é um equívoco inenarrável, que trará (e traz) sérias consequências não apenas para o futuro social e econômico do Brasil, mas para a classe docente como um todo.

Os empregos são gradualmente substituídos por atividade mecanizada/automatizada. Não há segurança em nenhum emprego. Todos podem ser substituídos com o passar do tempo. Áreas como medicina, engenharia, direito e educação, antes inatingíveis, já encaram robôs, inteligência artificial e novas tecnologias realizando os trabalhos antes exclusivos de seres humanos. Neste cenário, o mundo do trabalho já requer trabalhadores não mais instrumentalizados a executar tarefas (máquinas são melhores para isso), mas profissionais hábeis em gestão, negociação, liderança, comunicação etc. Ignorar este fato, reproduzindo uma prática pedagógica carcomida pelo tempo, na esperança de que isso funcione (se é que algum dia funcionou)<sup>2</sup>, é um insulto à inteligência mais elementar.

Não se trata de assumir um papel servil ao mercado. Tampouco de submissão à lógica do capital. O caso é de dever ético em garantir mecanismos mínimos aos trabalhadores deste país para sobrevivência numa estrutura do não-emprego, ao passo que se desenvolva uma formação omnilateral, consciente, crítica, humana e transformadora. Sujeitos sem dignidade não têm forças para lutar. Sem emprego, sem comida, sem teto, sem voz. Viver no mundo de Ícaro, sonhando com uma revolução ampla, num ambiente de passividade e desesperança como o atual, em nada transformará o cenário. Pelo contrário, a cada dia sem mudanças pedagógicas efetivas, a construção da indignidade

---

<sup>2</sup> Vide a brutal desigualdade social do país que, em séculos, se aprofundou. Há vários elementos para isso, mas não se pode ignorar que a educação é um deles, e um dos mais potentes reprodutores da desigualdade.

humana perpetua-se. É preciso capacitar cognitivamente a sociedade, como advertiu Boaventura de Souza Santos: “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global.” (2007, p. 79).

Reitera-se que esse foco na docência como ato de transformação é intencional – não superficial e nem com ilusões heroicas. Ao contrário de entender como postura diletante e rasa a majoração do ato pedagógico (não necessariamente a política pedagógica) como motor da mudança, ratifica-se que sem ele não há qualquer possibilidade de avanço. O agir docente, neste sentido, não se apresenta como o ato definitivo da redenção, mas como argamassa racional e científica na junção de setores e atores naufragos na rede social. Se a educação e a ciência não conseguirem direcionar o leme, interesses outros, escusos e não societários/coletivos protagonizarão o percurso.

Quem transforma o mundo são as pessoas, como já advertiu Paulo Freire, portanto essas pessoas precisam estar aptas a executar esta tarefa. Como farão isso sem educação? Como farão isso sem dignidade, sem emprego, sem capacidade de subsistência? Por esta razão, negar aos jovens a possibilidade de inserção neste novo mundo do trabalho, não ofertando formação requerida pelo famigerado mercado, é condenar à marginalidade grande parcela social.

Enquanto a educação para o topo da pirâmide social mundial disponibiliza essas novas práticas educacionais para seus filhos, a educação pública e privada de classe baixa e média vive ainda na ilusão de um mundo não mais sólido que se desmanchou no ar, na encruzilhada de uma educação “para a cidadania” (escolas públicas no geral) ou para o ensino superior (escolas privadas no geral).

Essas escolas formam para a sociedade do passado, não para um mundo líquido, fluido e dissolvente (BAUMAN, 2001). Oscilam entre a crença numa cidadania vilipendiada e o endeusamento do diploma profissional/superior. E os professores e professoras, no geral, executam esses sistemas escolares e planos curriculares como autômatos mecanizados. Assim, não se mudam as pessoas e, conseqüentemente, não se transforma o mundo. Não há movimentos fortes de requisição do processo educacional por parte dos docentes.

Cada qual em sua caixinha de conteúdos específicos repete dia após dia as mesmas aulas, nos mesmos formatos, com as mesmas avaliações.<sup>3</sup>

Assim a jornada da mudança não acontece. Porque esse movimento precisa iniciar em algum momento e lugar. E não há campo mais profícuo que o educacional. No entanto, como elucubrava Marx em sua terceira tese sobre Fauerbach, quem educará os educadores para a prática transformadora? Como dizia ele, as circunstâncias e a educação transformam os homens, mas são os homens que transformam as circunstâncias e a educação (1999, p. 5). Nesta encruzilhada em que as circunstâncias e a educação estão congeladas numa perspectiva de mundo da individualidade, competição e lucro, quem, como e quando se realizará uma fissura significativa neste mecanismo de formação de humanos para o passado?

Bruno Latour há décadas demonstrou como caem os paradigmas, o que impele a classe docente a se revigorar e iniciar o rompimento dos paradigmas educacionais e pedagógicos do passado. A fissura do paradigma se dá quando há a percepção de uma – ou várias – anomalia que coloca em xeque as estruturas daquele modelo científico.

O paradigma tradicional que conduz a educação brasileira há décadas (por que não séculos?) demonstra sua ineficácia na missão de produzir uma sociedade mais justa, desenvolvida e harmônica. A incapacidade de produzir sujeitos cognitivamente integrais e hábeis reproduz uma sociedade que traz consigo ranços e preconceitos de um passado lamentável e vil. Essa é a fissura no paradigma: o evidente fracasso da educação nacional no projeto de construção de uma sociedade desenvolvida humana e intelectualmente.

E neste ponto se encontra a paralisia social brasileira. Se um sujeito é incapaz de compreender as engrenagens mais elementares da reprodução das estruturas sociais, econômicas e culturais, tampouco estará apto a fomentar mudanças. Para estes, a economia, a cultura, a sociedade e as classes encontram-se em seus estados naturais e imutáveis, portanto, a passividade reina.

Tanto o mercado de trabalho como o mundo do trabalho escancara a falência do sistema. Num devir pouco alvissareiro que se acerca, os líderes da economia mundial advertem as nações sobre as

---

<sup>3</sup> Evidente que esta afirmação é de caráter geral, pela observação do padrão curricular e pedagógico nacional, muito embora se reconheça que, em variados locais e instituições, movimentos de transformação são realizados.

mudanças estruturais do mundo do emprego, apontando para transformações impactantes. As reformas trabalhistas exaradas há pouco são sintomas disso. Ou a educação se reconstrói num novo paradigma, ou o opróbrio social se aprofundará.

Atenta-se para as palavras iniciais de dois estudos lançados pelo Fórum Econômico Mundial, nomeados *Future of Jobs*, lançados em 2016 e 2018.

Today, we are at the beginning of a Fourth Industrial Revolution. Developments in genetics, artificial intelligence, robotics, nanotechnology, 3D printing and biotechnology, to name just a few, are all building on and amplifying one another. This will lay the foundation for a revolution more comprehensive and all-encompassing than anything we have ever seen.

[...] While the impending change holds great promise, the patterns of consumption, production and employment created by it also pose major challenges requiring proactive adaptation by corporations, governments and individuals (2016, p. 5).

O recado é translúcido: insta-se outra educação. Não a do passado, mas a do futuro. Algo reiterado na continuação deste estudo lançado dois anos mais tarde:

The emerging contours of the new world of work in the Fourth Industrial Revolution are rapidly becoming a lived reality for millions of workers and companies around the world. The inherent opportunities for economic prosperity, societal progress and individual flourishing in this new world of work are enormous, yet depend crucially on the ability of all concerned stakeholders to instigate reform in education and training systems, labour market policies, business approaches to developing skills, employment arrangements and existing social contracts. Catalysing positive outcomes and a future of good work for all will require bold leadership and an entrepreneurial spirit from businesses and governments, as well as an agile mindset of lifelong learning from employees (2018, p. 5).

Inobstante a intenção dos estudos supracitados, mais preocupados com a reorganização do mundo do trabalho na perspectiva de manutenção das estruturas globais do sistema de acumulação do capital e do controle massivo das populações, não se deve ignorar a premência da transformação nos sistemas educacionais. O estado de torpor das instituições educacionais, dos currículos e dos educadores condenam as crianças e jovens brasileiros a um não-futuro, à marginalidade inevitável. Os currículos e as escolas

não servem mais a nenhum deus. Nem ao deus do capital – que requer outros tipos de profissionais -, muito menos ao deus da transformação – que precisa de mentes novas para a construção de algo inédito.

A quem serve, portanto, essa educação fragmentária, conteudista, excludente e meritocrática levada a cabo no Brasil? Uma educação corroída pelo tradicionalismo escolar (jesuítico ainda) e pelo conservadorismo paralisante. Talvez aos poucos, pouquíssimos, que regozijam de uma organização advinda dos tempos coloniais de capitania hereditárias.

### **Educar não é passar conteúdos**

Se educar não é disponibilizar conteúdos, então por que a estrutura educacional brasileira é organizada para este fim? Os currículos estão preocupados em acumular conteúdos numa lógica linear, como se a quantidade de assuntos disponibilizados garantissem qualidade na aprendizagem. A cada ano se dedica mais e mais espaço às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, todavia, os índices em avaliações nacionais e internacionais são insignificantes nestes assuntos. Por que isso acontece? É óbvio: o foco no conteúdo e não na aprendizagem é um desserviço ao processo educacional.

Tanto escolas públicas como particulares, quase que em suas totalidades, organizam seus currículos na lógica conteudista, ainda que, teoricamente, prestem-se a funções diferentes. Como supracitado, a escola pública tem um foco na formação da cidadania, na preparação do sujeito para o convívio social em todas as suas esferas. A escola particular, de forma geral, objetiva resultados na inserção de jovens no ensino superior, de preferência em cursos de grande concorrência em universidades públicas. Desta feita observa-se que a escola brasileira falha miseravelmente. Sem desconsiderar, evidentemente, experiências louváveis tanto de instituições quanto de docentes individualmente, uma breve avaliação da sociedade brasileira escancara o fracasso educacional.

No ano de 2019 o país retrocedeu em diversos aspectos de convívio, respeito e dignidade. Aumentaram os casos de feminicídios, homofobias, racismo, assassinatos promovidos pelo ódio ao diferente, suicídios, preconceitos dos mais variados, doenças etc. Negar o papel de uma educação eficiente na redução deste quadro é não

compreender qual seu papel na formatação de um país desenvolvido não apenas economicamente, mas socialmente.

Outros aspectos podem e devem ser aventados para explicar o déficit educacional brasileiro. As políticas públicas, o financiamento da Ciência e Educação, o descrédito social do profissional docente, os salários indignos, a miséria social que reflete seus conflitos nas instituições escolares, a corrupção, a interferência religiosa nos espaços de saber científico etc. Nada disso é desconsiderado, sustentando cada qual seu peso na balança. Porém, a discussão aqui é sobre o que os profissionais da educação<sup>4</sup> podem realizar para a construção do novo. Como iniciar a fissura do paradigma por dentro, adaptando as práticas pedagógicas e didáticas à nova realidade.

A escola pública ao educar para a cidadania caolha da atualidade contribui para a manutenção do *status quo*, da conservação da desigualdade e do equívoco meritocrático. Atua tal como denunciava Paulo Freire há décadas, num panorama tradicional de educação no qual os sujeitos são vistos como seres de adaptação e ajustamento e não de transformação (2001, p. 62).

Ademais, ao não focar nos vestibulares, aparta a maioria dos jovens – especialmente os menos abastados – do acesso ao ensino superior que, mesmo não sendo mais garantia de futuro, oferece conhecimentos mais complexos para empregabilidades específicas.

A escola pública, neste quadro, contribui muito pouco para a superação da violência e da desigualdade e para o desenvolvimento da ciência e sociedade. As escolas particulares, por sua vez, com a missão de propiciar melhores possibilidades de sucesso profissional aos seus estudantes – que é também a preocupação da maioria dos pais -, vêm se protagonizando e se aperfeiçoando em desenvolver técnicas e esquemas para resoluções de longas provas conteudistas (vestibulares, ENEM, processos seletivos).

Apostilam as informações e cobram dos docentes o cumprimento integral de todos os conteúdos como se estes fossem o objetivo final da educação. É uma espécie de corrida linear e de via única para o fim da apostila. Bom é o professor que não deixa sequer um tópico sem ser trabalhado. A aprendizagem fica em segundo plano e poderá ou não ocorrer, desde que a quantidade de informações previamente estabelecidas seja abordada.

---

<sup>4</sup> Docentes, gestores, técnicos administrativos em educação, pedagogos, psicólogos etc.

Para compensar a minoração do esquema ensino-aprendizagem, desenvolvem técnicas de feitura de provas de múltiplas escolhas, técnicas de memorização de conteúdos e analisam pormenorizadamente o histórico de provas de vestibulares de variadas instituições para filtrar os assuntos mais recorrentes em cada um deles, ao mesmo tempo em que traçam os perfis de provas de cada instituição.

É uma organização técnica com uma estrutura toda montada para o vestibular, sendo a educação efetiva, integral, crítica e proponente de um mundo melhor o menor dos interesses destas instituições. Assemelham-se mais a centros de treinamentos para instrumentalização de jovens do que instituições educacionais. Contudo, mais uma vez, é mister reiterar para não incorrer em injustiças: no campo privado, como no público, há belas experiências de propostas educacionais inovadoras e transformadoras, o que, entretanto, não configura a realidade da educação brasileira.

Como se vê, entre a nobre essência da educação pública – mas falha -, e o pragmatismo conteudista da educação privada, estão as crianças e jovens que estão sendo enganados – para usar um termo um pouco mais pesado. Estas instituições escolares vendem um mundo irreal e não preparam estes sujeitos para as contingências de um mundo líquido, desforme e em constante transformação. As escolas brasileiras atuam no presente, com vistas ao passado e ignoram o futuro. Condenam gerações à obsolescência humana no mundo do trabalho e emprego.

Ambas as escolas adaptam realidades e mundos diversos para conviverem “harmoniosamente” no mesmo plano-espço. A pública no amansamento e resignação da população mais carente frente à impossibilidade de sucesso para todos; a particular no fomento do ideal materialista de vida, cujo sucesso se mede pelos bens e capitais acumulados, à revelia do inferno coletivo produzido socialmente.

Enquanto isso, a aprendizagem, o real motivo da existência escolar, é coadjuvante no cotidiano. Mais que isso, instituições que existem tão somente para garantir aprendizagens, burocratizam-se preocupadas mais em preenchimento de planilhas e dados, nos quais os conteúdos sejam cumpridos, do que com a real educação. O processo de *ensinoaprendizagem* – sem hífen doravante, pois são inseparáveis – fica obnubilado por um sistema engessado, tradicional e conservador, cujos estudantes passam a ser os responsáveis pelo seu desenvolvimento, independente da escola.

Massacrados por burocracias cada vez mais extenuantes, professores/as têm pouco tempo e estímulo para a criatividade e atualização pedagógicas. Com currículos engessados e prontos, cujos conteúdos já estão pré-determinados do primeiro ao último dia da jornada escolar, o protagonismo docente se torna uma quimera. Isto é, os condutores do processo de ensinoaprendizagem dedicam-se a cumprir burocracias e reproduzir conteúdos, sem espaços de autonomia e, portanto, sem qualquer possibilidade para criação, recriação e modificação.

Nas palavras de Doll Jr, “sistemas fechados transmitem e transferem, sistemas abertos transformam” (2000, p. 57). No formato dos currículos atuais e predominantes no Brasil é impossível que ocorra alguma modificação substantiva na educação brasileira. No formato fechado, docentes cumprem conteúdos, ancorando-se na lógica do transmitir informações por meio de aulas expositivas. Assim, isentam-se de culpa no fracasso escolar nacional, já que “deram aula”, fizeram sua parte na estrutura do currículo baseado em conteúdos e não em aprendizagens. Se o aluno não aprendeu, a culpa é exclusivamente dele, posto que o professor/a reproduziu tudo o que foi determinado; em outras palavras, “ensinou”.

Entretanto, há uma inconsistência deletéria nesta senda. Não é possível haver ensino sem aprendizagem. Só é possível afirmar que ensinou se o outro aprendeu. Se este não conseguiu adquirir o conhecimento necessário, o docente não ensinou, embora tenha tentado. Daí a necessidade de se converter a preocupação conteudista em compromisso com aprendizagem. Somente nesta singela, mas inexorável, revolução didático-pedagógica, será praticável uma real educação e não a mera instrução.

Numa organização curricular dedicada à aprendizagem de todos/as o ato de ensinar se torna revolucionário e dedicado à evolução da totalidade de um povo, o que conseqüentemente possibilitará um desenvolvimento mais consistente e equilibrado do país. Num sistema escolar em que o conteúdo seja *meio* e não *fim*, os educadores poderão se preocupar com o desenvolvimento efetivo de cada estudante, reconhecendo que cada um tem seu tempo e suas necessidades específicas.

Os estudantes, por seu turno, em vez de buscarem uma média para “passar”, envidarão esforços em práticas e conhecimentos que mais se adaptem e atendam suas volições e projetos de vida. Afinal, um/a

discente não vai para a escola para ser classificado ou avaliado; vai para ser qualificado. Nesta nova escola, a avaliação perde seu caráter meritocrático, excludente e/ou punitivista e se converte em mecanismo de medição de saberes prévios e de projeção didática para superação de dificuldades e consolidação de potencialidades diagnosticadas.

Assim, a avaliação bancária denunciada por Paulo Freire, na qual o professor “deposita” conteúdos e posteriormente tira o “extrato” (avaliação) para medir a capacidade de memorização das informações, perde sentido. Por uma razão simples: o caráter imprestável deste tipo de recurso pedagógico, já que é movimentado no cérebro o hipocampo, região da memória curta, ou seja, o estudante decora, aplica e esquece. Não há efetivação da aprendizagem, portanto não há aquisição de conhecimento.

A neurociência aplicada à educação há alguns anos traz novos elementos para se pensar o processo de ensinoaprendizagem, mas é categoricamente ignorada no dia-a-dia das instituições educacionais. Entre eles, o esclarecimento de como o cérebro aprende. E nunca foi por meio de uma lógica linear e quantitativa. Aprende-se na repetição e nas conexões. A construção do conhecimento se dá apenas quando existe nexos com o mundo real do estudante, quando parte de saberes prévios, contextualizados, e não com base apenas em conteúdos frios e previamente estabelecidos. Para aprender é preciso que haja *repetição* (ver e rever os conteúdos), *elaboração* (associação com registros já existentes, permitindo aplicação dos conteúdos em diferentes contextos) e *consolidação* (quando a informação amadureceu ao ponto de se tornar conhecimento, num processo biológico de alteração de neurônios) (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 62-64). Diante destas considerações, a manutenção de currículos engessados, lineares e conservadores é um atentado contra o povo e o futuro da nação. A não formação de professores para educar efetivamente é tão grave quanto.

O cuidado com essas práticas é que determina dois tipos de aprendizagens, de acordo com David Ausubel, a mecânica (sem âncora, que logo cai no esquecimento) e a significativa (ligados a conhecimentos prévios) (ver MEDEIROS; BEZERRA, 2013, p. 183-184). A escola brasileira há séculos executa uma pedagogia mecânica, ineficiente e do retrocesso. Cabe aos educadores iniciar um movimento de transformação em direção à aprendizagem significativa, que faça sentido e que, por essa razão, atue no mundo real. Se não por meio de políticas públicas, que seja na sala de aula,

na interação professor-aluno. Que o compromisso ético com a educação como direito de todos/as não seja sufocado pelo pragmatismo estéril da lógica mercantil e desumana.

### **Considerações finais**

Retomando Marx e Latour, se para a transformação da sociedade são necessárias modificações das circunstâncias e da educação - o que permitiria o rompimento de um paradigma preestabelecido -, é possível conjecturar que os/as professores/as têm um poder imensurável de levar luz onde há trevas. Por meio da ciência e da razão conduzir o movimento de transformação por dentro do processo educacional. Trabalho inglório, sem dúvidas, porém inescapável.

O juramento ético da docência se ampara no compromisso com a evolução positiva de cada estudante, para seu crescimento cognitivo, ético e humano. Seres providos de inteligência e raciocínio crítico são capazes de compreender o mundo a sua volta e agir efetivamente sobre ele. Seres apenas executores e instrumentalizados reproduzem e aprofundam as ignomínias coletivas.

Portanto, como asseverou Huberto Rodhen, “onde há um ego instruído sem um Eu educado, aí há um potencial malfeitor” (2007, p. 29). Se a escola não assumir de forma racional e científica o compromisso com questões éticas e humanas, entregará a condução da vida a setores limitados e com interpretações morais e localizadas limitadoras, cujo resultado pode ser a naturalização de preconceitos, violências e desigualdades.

Se não for a ciência e a razão a clarificar as sombras das contingências passionais, as relações sociais serão de guerra e não de paz. Se a família e a fé monopolizarem os valores de vida, configurar-se-á um espectro em que seja aceitável, a depender dos valores privados, machismo, racismo, ódio, homofobia, xenofobismo etc. Isto é, qualquer volição do eu subjugaria a harmonia coletiva e a dignidade da pessoa humana.

Posto isto, cabe reificar a educação e a ciência como condutores racionais e críticos do bem estar social. Os/as docentes e educadores/as precisam ressignificar seu agir pedagógico para possibilitar a sobrevivência das crianças e jovens num universo diverso do passado. Na ausência de uma revolução potente que reconfigure as estruturas da organização social, importa capacitar cognitivamente

os/as discentes para atuarem nas estruturas de reprodução e concentração do capital na era da revolução 4.0 – pois precisam garantir sua manutenção vital -, ao mesmo tempo em que munam estes sujeitos educados agora integralmente com recursos e competências intelectuais, emotivas e críticas para a transformação. Parafraseando Rubem Alves, que os/as educadores/as possam abrir e não sepultar mundos. Que as instituições educacionais deixem de ser coveiras da aprendizagem significativa em nome da instrução limitante. Por isso, mais uma vez: Educadores de todo o país, uni-vos.

## Referências

- BAUMAN, Zigmund. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- MARX, Karl. *Teses sobre Fauerbach*. Rocket Edition, 1999.
- MEDEIROS, Maria; BEZERRA, Edileuza. Contribuições das neurociências à compreensão da aprendizagem significativa. *Revista Diálogos*, nº 10, p. 180-197, nov. 2013.
- ROHDEN, Huberto. *Educação do Homem Integral*. 1 edição. Editora: Martin Claret, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, n.79, nov. 2007, pp. 71-94.
- The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Davos: World Economic Forum, 2016.
- The Future of Jobs Report*. Davos: World Economic Forum, 2018.



**EIXO 3**  
**DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS CONTEMPORÂNEOS**



## **“NAVEGAR É PRECISO” O CONTEXTO HISTÓRICO NO TEMPO DA INTERNET**

*Táise Ferreira da Conceição Nishikawa  
Reinaldo Benedito Nishikawa*

O objetivo deste capítulo é propor uma reflexão a respeito da internet, da sua capacidade de distribuir informação e das implicações desta potente ferramenta de comunicação no contexto contemporâneo.

Pensaremos sobre a história e os conhecimentos constituídos sobre o passado. Estariam eles em risco devido à má utilização da internet? Seria possível o conhecimento sobre o passado se dissolver no ambiente virtual e eletrônico?

Esse percurso envolve o entendimento do caráter interdependente da tecnologia desenvolvida no século XX, a relação entre a internet e o conhecimento historiográfico e a necessidade de ensinar as crianças e os jovens a navegarem na internet. Nesse sentido, a escola e seus professores possuem papel importante no desenvolvimento de uma atitude consciente diante dos desafios atuais e das ferramentas de informação e comunicação. A escola precisa da internet, assim como a internet, para ser utilizada, precisa das escolas.

### **A tecnologia e seu caráter interdependente**

No final da década de 1990, vários intelectuais se reuniram nas jornadas realizadas em Paris e se propuseram a pensar sobre a educação no século XXI, dando especial atenção às transformações que o mundo passava, sobretudo ao ensino e à formação de seus professores. Liderado por Edgar Morin, esse grupo de intelectuais desenvolveu reflexões importantes sobre o mundo e a humanidade. Tais debates estavam alinhados às finalidades educativas do final do século XX, buscavam preparar as gerações futuras para as incertezas e os problemas da existência humana, para a cidadania, para favorecer e integrar o saber especializado, tanto por parte dos professores quanto dos alunos.

O resultado dessas jornadas está na obra “*Religação dos Saberes*”. Dois de seus integrantes, François Caron e Philippe Quéau, problematizaram a “tecnologização do cotidiano”, além da “cibercultura e a infoética”. De acordo com François Caron (2010), é necessário pensar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) de forma a responsabilizar as gerações futuras sobre as implicações de seu desenvolvimento.

A maneira mais pertinente de sensibilizar os alunos da escola de segundo grau para o processo de invasão e onipresença da tecnologia nas sociedades industriais está no recurso aos conceitos desenvolvidos pelos historiadores das técnicas, desde que precedendo, ao mesmo tempo, a abordagem crítica do fenômeno. A admiração sem limites de todos os avanços do progresso técnico e científico não se adapta mais as realidades atuais (CARON, 2010, p. 408).

Para isso, ao invés de reconhecer os avanços tecnológicos como algo externo ao ser humano, o que acarreta uma admiração sem limites, é imprescindível pensar sobre o seu caráter interdependente. A evolução tecnológica ocorre devido a duas experiências de natureza interligadas: o desenvolvimento das tecnologias da eletricidade e o desenvolvimento das tecnologias da informática.

A primeira ocorreu entre os anos 1880 e 1900, pelo desenvolvimento das tecnologias da eletricidade. Atendeu as necessidades provenientes da regulação das redes ferroviárias e a superação das dificuldades de iluminação dos espaços de socialização e tornou possível o transporte à distância de tudo que era produzido nas fábricas. A segunda diz respeito à emergência das tecnologias da informática entre os anos 1960 e 1980. A informática trouxe respostas para duas importantes dificuldades encontradas pelo sistema técnico: a da “gestão e da regulação de redes e dos fluxos de homens, de mercadorias e de informação no interior das redes”, que pode ser visto pelo sucesso de empresas como IBM que passou da gestão das informações mecanográficas à informática visando o atendimento às necessidades da sociedade de massas. (CARON, 2010, P. 411).

No decorrer do século XX, a emergência das TIC correspondeu ao desenvolvimento técnico científico de uma sociedade de massa. Para Caron, a difusão das novas tecnologias da informação e comunicação concretizou a necessidade de laços culturais e atendeu às expectativas do mercado consumidor criador e recriador de produtos e serviços. Uma “tecnologização do cotidiano” – faceta de um sistema

global. No universo cotidiano, podemos evidenciar a “onipresença das mídias”, solicitadas, por sua rapidez e segurança nos fluxos, devido a sua gestão, capaz de transmitir e tratar as informações em tempos recordes. Graças aos impulsos das redes de comunicação, houve a integração das redes e das tecnologias da informação, que permitem o funcionamento dos grandes sistemas técnicos e das grandes organizações, como bancos, empresas, mercados financeiros, além da intervenção em tempo real, pela capacidade de reação diante das eventuais mudanças ocorridas no meio social (CARON, 2010).

A revolução das técnicas da informação e da comunicação, para Philippe Quéau (2010), foi tão rápida e profunda que o próprio modelo da sociedade industrial, oriundo do século XIX, se viu questionado. A chamada “sociedade mundial da informação” encontra-se em meio a uma revolução quádrupla: social, cultural, econômica e política. Para o autor, estamos vivenciando uma revolução comparável ao nascimento do alfabeto ou ao aparecimento da imprensa.

Sobre os aspectos sociais e econômicos, se observa um movimento profundo de desmaterialização da economia. Por um lado, está o “tempo real” da especulação, que movimenta enormes massas financeiras. De outro lado, estão os movimentos de massas humanas, forçados a imigrar devido à fome e às guerras – e nem por isso conseguem os vistos necessários para alcançar os paraísos da abundância econômica e da paz.

A sociedade planetária da informação também produz lugares de exclusão. A cibercultura permite inúmeras formas de convivência intelectual e solidária; contudo, justamente os mais necessitados continuam privados desse processo. Existe uma ameaça, promovida pela produtividade das máquinas e pelo desenvolvimento da inteligência artificial. As máquinas prescindem da força de trabalho do operário e geram problemas de desemprego (QUÉAU, 2010). Eis um dos grandes desafios dos dias atuais! Muitas são as contradições presentes no momento atual. Por um lado, temos territórios, países e fronteiras delimitadas por questões históricas e geográficas. De outro lado, temos o ciberespaço – multinacional, transnacional e supranacional. Para Quéau, quanto mais se desenvolvem comunidades virtuais no ciberespaço, mais exclusões reais são reforçadas.

A internet, uma das mais potentes ferramentas da difusão da informação, se concretiza no final do século XX. Para Manuel Castells, a rede de computadores é a base tecnológica da organização da era da

informação. As relações humanas formam uma teia e se desenvolvem em rede (CASTELLS, 2003).

A internet é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global. O uso da internet como sistema de comunicação e forma de organização explodiu nos últimos anos do segundo milênio. As atividades econômicas, sociais, políticas e culturais essenciais por todo o planeta estão sendo estruturadas pela internet e em torno dela, como por outras redes de computadores (CASTELLS, 2003, p. 8).

Contudo, pensar a internet requer pensar a tecnologia, considerando que são os seres humanos que as produzem, as apropriam e as transformam, de acordo com suas necessidades. A comunicação, expressa através da linguagem, enquanto uma prática humana, também se transforma. A internet é uma tecnologia maleável e suscetível a alterações devido às práticas sociais. Ela está constantemente modificando a maneira como nos comunicamos e, conseqüentemente, como interagimos com o mundo. É possível visualizar novas modalidades de práticas econômicas, políticas e de relações sociais (CASTELLS, 2003).

A internet, para Castells, é uma “rede de comunicação global”, vista muitas vezes com perplexidade por uns, estupor por outros e admiração por muitos, que precisa ser problematizada, pois seu caráter elástico também é suscetível a usos, abusos, práticas contraditórias e subordinação.

### **A internet e a história: seria uma relação anti-histórica?**

Aparelhos celulares e computadores conectados em rede pela internet são máquinas de comunicação ou ferramentas de interação social? Estamos submetidos às verdades rápidas e diárias disseminadas pelas redes aportadas na internet? Essas informações seriam capazes de alijar a nossa capacidade de pensamento e tomada de decisões?

O contexto social dos últimos anos desta década esteve marcado por eleições presidenciais, nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil. Pelo plebiscito de 2017, que envolveu a Inglaterra em uma tomada de decisão histórica sobre a sua retirada da zona do bloco econômico europeu. Todos esses eventos estão sob a suspeita de terem sido manipulados pelas redes sociais e aplicativos de mensagens através da disseminação

de notícias falsas. O veículo seria a internet. Como isso pode acontecer se estamos na sociedade da informação e do conhecimento?

O século XXI se caracteriza pelo alto nível de interação global, proporcionado pela internet. Existe o contato com culturas e povos muito diferentes e, mesmo assim, assistimos ondas de xenofobia contra imigrações de massas humanas oriundas da guerra e da fome. Dramas diários filmados por câmeras de dispositivos celulares, bombas acionadas assustando e matando populações, botes salva-vidas abarrotados de pessoas que atravessam mares em busca de paz.

Constituímos um número consistente de pesquisas sobre as guerras do século XX, sustentadas em fontes históricas, fundamentadas em amplo conhecimento sociológico e historiográfico. Mesmo assim, vimos uma onda “anti-histórica” a duvidar deste conhecimento universal, constituído com financiamento público em vários países, por pesquisadores renomados. Conhecimento colocado em dúvida por uma onda conservadora, sobre os auspícios do senso comum, que agora se coloca como juiz das “verdades” pretensamente impostas. Houve de fato o holocausto? O Nazismo foi realmente uma doutrina de extrema direita?

Aqui no Brasil algo semelhante ocorreu. Voltamos a debater sobre a existência ou não da escravidão e seu caráter. As redes de informação existentes na internet amplificaram os problemas raciais existentes. São inúmeros os casos de ofensas raciais, racismo, discriminação, preconceito disseminado em postagens nas redes sociais. Pensar sobre esse tema nos faz retomar o passado recente da história nacional e reconhecer que esse problema social não está superado.

Por outro lado, temos muitos grupos e movimentos sociais que mantêm viva a luta por políticas de afirmação e reconhecimento das conquistas que tendem a aumentar a visibilidade da população negra na sociedade brasileira. Buscam a participação ativa nas instituições para a preservação da memória sobre sua participação na história do Brasil. Tais grupos, movimentos e pesquisadores possuem pautas sobre o preconceito, a criminalização, a sexualização dos corpos negros. Muitos estudos foram financiados, sustentados em ampla historiografia a respeito da escravidão, das relações escravistas no campo e nas cidades, dos tratados internacionais, do mercado atlântico que promoveu a circulação de milhões de pessoas da África para os territórios coloniais – diga-se de passagem, movimento que ofereceu a sustentabilidade do desenvolvimento do capital industrial europeu.

Mas, quando achávamos que todos esses esforços tinham sido suficientes para pensarmos em políticas de reparação, capazes de promover um estado nacional justo com suas populações, a começar pelo reconhecimento das raízes históricas de sua formação, vimos sua “negação”. Existiu mesmo a escravidão? Os portugueses foram realmente responsáveis pelo desenvolvimento do sistema colonial? Qual a participação do africano na escravização de seu povo?

Em nossa recente disputa eleitoral, em 2018, foi promovida pela TV Cultura, através do Programa Roda Viva, uma série de entrevistas e debates com os candidatos à presidência e à vice-presidência da república. Entre tantos assuntos pertinentes tratados no programa, o tema da reparação e da dívida histórica com as populações de ascendência africana esteve em pauta. Políticas de cotas, ações afirmativas, questão das minorias, além dos assuntos relativos à pauta econômica, previdenciária, etc. Frei Davi, coordenador da EDUCAFRRO, fez a seguinte pergunta ao então candidato à presidência Jair Messias Bolsonaro: “Caso eleito, como o senhor pensa em otimizar essa fantástica política afirmativa no Brasil?”. Frei Davi se referia às políticas de cotas praticadas nas universidades brasileiras para as populações negras e indígenas. O então candidato respondeu: “É fantástica pra ele, pra mim não”. Quando perguntado sobre a política de cotas e as dívidas sociais com as populações afrodescendentes do nosso país, o candidato respondeu com outra pergunta: “Mas que dívida? Eu nunca escravizei ninguém na minha vida!” (RODA VIVA, 2018).

A respeito da escravidão, o candidato afirmou: “Se for ver a história realmente, os portugueses nem pisavam na África, eram os próprios negros que entregavam os escravos.” (RODA VIVA, 2018). Trechos desse programa foram editados, compartilhados por milhares de pessoas nas redes sociais. Ao fazer uma pesquisa pela ferramenta Google Trends<sup>1</sup>, foi possível perceber o impacto que tais afirmações trouxeram aos meios de comunicação. Por exemplo, o termo de busca “os portugueses nem pisaram na África” atingiu mais de 100 milhões de busca na semana da entrevista. O gráfico aponta que existiram dois picos de busca significativos entre os dias 1 e 9 de agosto de 2018, sendo que, antes dessas datas, não existia nenhuma procura com

---

<sup>1</sup> O Google Trends é uma ferramenta gratuita de pesquisa na web que busca os termos mais populares inseridos na internet. Ao pesquisar com um termo de busca, apresenta gráficos com a frequência em que um termo particular é procurado, e podemos visualizar sua ocorrência por região em níveis regional, nacional e mundial. (MORAES e SANTOS, 2014).

essas palavras-chave. Ocorreu, na época, uma “viralização” dos trechos dessa entrevista, alvo de críticas de historiadores, políticos, parlamentares, ativistas. Tornou-se um meme. Memes têm circulação rápida e, em poucas palavras, definem a expressão daquilo que se pretende informar. O meme pode ser definido como uma unidade de informação cultural e responsável pela viralização de informações pelo mundo. O termo, criado pelo biólogo Richard Dawkins (2013), tem como função a mesma de um vírus, ou seja, se propagar rapidamente pelos meios de comunicação. Adaptado para a internet, especialmente para as redes sociais, o conceito de meme passa a ser uma “unidade” propagada ou transmitida através da repetição e imitação, de usuário a usuário ou de grupo para grupo.

Assim, uma informação que se espalhou rapidamente e fez aumentar consideravelmente o termo de busca, como um vírus, como foi o caso da afirmação feita pelo candidato, não leva em consideração a veracidade da informação apresentada. Essa memética são códigos culturais e digitais, partes intrínsecas desse ambiente. Tentar interromper um meme ou desconstruí-lo só o fará mais forte. O processo evolutivo e a capacidade de assumir vários formatos é o que torna esse divulgador de informações tão próprio desse ambiente virtual. Nesse sentido, pensar os memes no ambiente da internet nos instiga uma reflexão sobre a influência e o impacto do meio no curso da cultura.

A própria ideia de meme sofreu mutações e evoluiu em uma nova direção. E o meme da internet é um sequestro da ideia original. Em vez de modificarem-se ao acaso, em vez de se propagarem na forma de uma seleção darwiniana, os memes da internet são deliberadamente alterados pela criatividade humana. Na versão sequestrada, mutações são esboçadas, não aleatoriamente, com o total conhecimento da pessoa que está realizando a mutação (DAWKINS, 2013, p.68).

Chegamos ao ponto em que buscamos pensar criticamente a internet, dada a necessidade que temos em aprender a pensá-la, como salienta Carlo Ginzburg (2010). Ginzburg, em palestra realizada no Rio Grande do Sul, mostrou a capacidade que esta nova mídia possui em romper as barreiras do tempo e do espaço e de nos levar a fazer escolhas erradas sobre o passado.

Explicou o historiador como a internet possui a aptidão para desempenhar uma operação anti-histórica, através de um exemplo vivenciado por ele. Uma mulher em uma remota aldeia na Sibéria, ao fazer uma simples busca na internet, escolheu se tornar uma

benandante, uma “Andarilha do Bem”. Tudo começou com uma hipótese. Diana, como ele a chamou, contou ao historiador que nasceu envolta em uma membrana fetal, desde sempre coisas muito estranhas aconteciam, como vozes em sua cabeça, anjos com quem conversava e, na adolescência, passou a sofrer crises epiléticas.

Tudo estava escrito em uma carta enviada ao historiador. E ele se perguntou: “Quem havia permitido a Diana superar a distância aparentemente intransponível entre a Sibéria e a cidade de Friulli, na Itália”? Friulli foi o local analisado por Ginzburg quando, ainda jovem, pesquisou sobre o “Estereótipo de Sabá”. Simples: ela fez uma pesquisa no Google. Para Ginzburg, Diana fez uma escolha, por se identificar com uma das personagens analisadas em seu livro, Maria Panzona. No século XVII, Panzona foi condenada à morte, pois nasceu envolta em uma membrana fetal, conversava com anjos, tinha crises de epilepsia.

Diana, em poucos minutos, pela utilização da ferramenta poderosa de homogeneização cultural, escolheu se tornar uma benandante. Para Ginzburg, Diana se afastou de seu destino e passou a construir uma identidade completamente alheia ao contexto em que ela vive. Em poucos minutos, aboliu cinco séculos, 15 mil quilômetros e 8 fusos horários e reelaborou de maneira anti-histórica uma tradição histórica de forma indireta e autônoma (GINZBURG, 2010). Este instrumento poderoso que é o Google também pode ser um instrumento de cancelamento da história, pois, nas palavras do historiador, “no presente eletrônico o passado se dissolve” (GINZBURG, 2010).

Utilizamos este exemplo para pensarmos nossa conjuntura atual, quando vemos mensagens, imagens, histórias e opiniões, propagadas pela internet, que, de forma preocupante, rompem as barreiras do tempo e do espaço e fragilizam a capacidade de homens e mulheres dedicados a reconstruir o passado por meio de pesquisas em fontes históricas autênticas. Questionar se existiu ou não a escravidão, afirmar que não existem dívidas sociais a serem ressarcidas e, pior, afirmar que os portugueses nem pisaram na África e que foram os próprios africanos os responsáveis pela existência do sistema escravista é, no mínimo, uma operação anti-histórica.

A anti-história opera através da transitoriedade das ideias, da precariedade dos fatos. Quando essas ideias passam a ser confundidas com os próprios fatos, tornando-se grandes inimigas da verdade, levam a história à sua negação. O que sobreviveu do passado é uma escolha feita pelas forças que operam no desenvolvimento temporal

do mundo e da humanidade. Documentos históricos, monumentos da memória, são suportes do passado, que fundamentam a existência dos povos e suas culturas. São testemunhas das necessidades de remodelação da sociedade. A operação histórica busca pensar o humano – e o local da sua inteligibilidade é o tempo.

No programa Roda Viva, o então candidato à presidência da república, na qualidade e amplitude de seu posicionamento na sociedade brasileira, disseminou uma visão anti-histórica que questiona a história das populações negras escravizadas do Brasil e no mundo. Sua imagem está na internet, disseminada nas redes sociais, potencializada pela força que essa ferramenta possui na difusão das informações.

Uma má escolha pode refutar e desqualificar as lutas históricas do movimento negro. Desqualificar as políticas públicas de inserção da história da cultura africana e afro-brasileira na escola. Desqualificar os esforços realizados por inúmeros profissionais do ensino em constituir uma educação antirracista. Desqualificar os esforços de historiadores para compreender o passado colonial e imperial do qual somos depositários, trabalhos que denunciam a presença do preconceito racial, que perpassa os organismos institucionais até os dias de hoje.

Para além dessas questões urgentes, a operação realizada (de negação do passado) nega um dos princípios basilares do desenvolvimento do capitalismo, que, no século XVI, foi fundamental para a formação do mercado interno europeu, na fase de acumulação primitiva do capital, e, a partir do século XVII, foi fundamental para o desenvolvimento da sociedade industrial. A escravidão foi fator importante, senão determinante, para a existência do capitalismo. Atrela-se à existência do mercantilismo, política econômica que proporcionou o desenvolvimento do mercado interno das nações recém-nascidas das lutas entre senhores feudais e campesinato. Atrela-se ao direito romano que, a partir do século XVI, propiciou a ideia de propriedade privada absoluta e incondicional, proporcionando o desenvolvimento de todo um corpo jurídico que legitimou a escravidão humana.

Também a escravidão foi fator central quando, após a independência, contribuiu com a manutenção do território identificado como Brasil, pela união de suas elites agrárias, em torno da manutenção do sistema escravista no mundo que preconizava liberdade, fraternidade e igualdade. A escravidão e o liberalismo configuraram elementos importantes para o entendimento da ambiguidade da formação do Brasil como estado nacional. Para Maria

Emília Prado, o sistema escravista na lógica capitalista, desde os tempos coloniais, e sua permanência após a Independência do Brasil, que visava à constituição de um Estado liberal, envolve a complexidade das relações de produção voltadas para o mercado cafeeiro, devido ao esgotamento da economia mineradora e da queda da produção açucareira no Nordeste. O cultivo do café proporcionou a “revitalização do caráter mercantil da economia e revigoramento da escravidão”, justamente no momento em que se consolidavam as liberdades individuais em áreas metropolitanas. Tal conjuntura aprofundou o antagonismo existente entre senhores e escravos, cuja violência se constituiu como marca (PRADO, 2013).

Enfim, ao negar a escravidão, ou os princípios da sua existência, nega-se a história que fundamenta a nossa existência. Cria confusão e desordem, aumenta a discriminação e o preconceito. Nesse processo de continua desconstrução da história, a negação de um fato histórico desafia os historiadores, com sua matéria básica. Eric Hobsbawm afirmou que todo ser humano tem consciência do passado e que todas as sociedades possuem um passado. Fazer parte de uma sociedade é estar atrelado a um determinado passado, mesmo se for para negá-lo.

O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações.” (HOBSBAWM, 2001, p.22).

O que presenciamos é uma negação da história. Mas uma negação que torna descontínua a própria história. Existe uma racionalidade por detrás da negação simples e direta? Ao se eximir da culpabilidade das consequências que a escravidão trouxe para a população negra, estamos buscando construir um novo sentido da história?

Claro que uma dominação total do passado excluiria todas as mudanças e inovações legítimas, e é improvável que exista alguma sociedade humana que não reconheça nenhuma delas. (...) Seria interessante investigar que tipos de atividades tendem a permanecer assim relativamente flexíveis, além daquelas que parecem negligenciáveis em um dado momento, mas podem se mostrar diferentes numa ocasião posterior. Pode-se sugerir que, ficando as outras coisas como estão, a tecnologia, no sentido mais amplo, pertença ao setor flexível e a organização social e a ideologia ou sistema de valores, ao setor inflexível. (HOBSBAWM, 2001, p. 23).

Terraplanistas, nazismo de esquerda, vacinas que matam e inexistência da escravidão são apenas alguns exemplos desse novo fenômeno que nega os fatos históricos para buscar uma legitimidade não científica e aceita por uma boa parcela da população.

### **Ensinar a navegar na internet, porque “navegar é preciso”**

Como vimos no decorrer deste capítulo, existe a necessidade de compreender o desenvolvimento histórico da tecnologia, perceber que, se a eletricidade foi fator primordial para o desenvolvimento da sociedade industrial, nos dias atuais a internet cumpre o papel básico para a promoção da Era da Informação.

A maneira mais pertinente de sensibilizar os alunos da escola de segundo grau para o processo de invasão e onipresença da tecnologia nas sociedades industriais está no recurso aos conceitos desenvolvidos pelos historiadores das técnicas, desde que precedendo, ao mesmo tempo, a uma abordagem crítica do fenômeno. A admiração sem limites de todos os avanços do progresso técnico e científico não se adapta mais às realidades atuais. (CARON, 2010, p. 408).

O desenvolvimento da internet na atualidade se reflete sobre “as tradicionais formas de pensar e fazer educação” (KENSKI, 2007, p. 41). A necessidade de abrir-se para novas possibilidades trazidas pelas transformações atuais deve ser incorporada como um desafio a ser assumido por toda a sociedade. Para isso, existe a necessidade de marcarmos o avanço e o crescimento das tecnologias às exigências educacionais e sociais. As tecnologias de informação e comunicação apresentam novas e diferenciadas possibilidades no processo de aprendizagem, tanto na realidade do espaço de ensino presencial quanto na dinâmica dos ambientes virtuais.

As redes sociais, os canais interativos de imagens, vídeos, música e *games* e as plataformas de busca oferecem outra forma de compreensão e entendimento do mundo e troca de experiências. Facilitadas pela rapidez com que as informações são apresentadas, todas ao alcance de um clique, otimizam o acesso e o contato com situações, acontecimentos em tempo real, opiniões, que necessitam dos instrumentos da cultura e do conhecimento para serem filtradas, apreendidas de forma adequada. A internet precisa ser lida devagar e, para ser utilizada adequadamente, é necessário que existam

professores, de carne e osso, que ensinem como ler o mundo que ali está apresentado. A internet precisa das escolas (GINZBURG, 2010).

Por isso é importante o desenvolvimento de pesquisas que revelem como estão sendo constituídas as informações e suas formas de difusão no meio social. Tais discussões permitem que as licenciaturas articulem os mais atuais debates sobre as tecnologias da informação e comunicação, sobretudo em tempos de renovação curricular. É preciso incorporar as TIC como ferramentas, proporcionar o entendimento do caráter interdependente da tecnologia existente no século XXI. Problematizar as informações disponíveis nos canais e nas redes da internet, desenvolvendo uma crítica profunda sobre as formas de individualização de comunicação e de lazer que as TIC estabelecem. E, principalmente, enfraquecer o ideário de que o homem está submisso à máquina devido ao potencial educativo que ela promove. O uso das TIC não minimiza a participação dos agentes educativos, professores e estudantes, pelo contrário: serve como mobilizador das práticas docentes e incentivador da aprendizagem.

Neste momento de mundialização de tudo, existe a necessidade de refletir sobre a cibercultura e o aproveitamento do seu domínio público, local da palavra e da ação, “lugar em que o homem se põe em presença de outros homens, onde ele se oferece ao olhar dos outros, ao julgamento dos outros [...]; o lugar em que melhor se desenvolve a *virtus*, onde se exprimem valores que não têm preço (como a dignidade).” (QUÉAU, 2010, p. 470).

## Referências

- CARON, François. História Contemporânea e Desenvolvimento Tecnocientíficos. MORIN, Edgar. Religação dos Saberes: O desafio do Século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 408-423.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. São Paulo: Cia das Letras, 2013.
- GINZBURG, Carlo. Conferência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, nov. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2LxEhO7> e <https://bit.ly/2WZ3MgA>.
- HOBBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- JAIR BOLSONARO. RODA VIVA. São Paulo: TV Cultura, 30/07/2018. Programa de Debate da TV Cultura. Disponível em: <https://bit.ly/3cyjvd7>.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PRADO, Maria Emilia. *Ordem Liberal, Escravidão e Patriarcalismo: As Ambiguidades do Império do Brasil*. IN: PEIXOTO, Antonio Carlos [et al.] GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal (org.) PRADO, Maria Emilia. *O Liberalismo no Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: REVAN:UERJ, 2013. P. 163-189

MORAES, Thiago Perez Bernardes de; SANTOS, Romer Mottinha. *Eleições no Brasil e o interesse dos eleitores por políticas públicas. Um estudo empírico de janeiro de 2004 a dezembro de 2013*. Interesse Público – IP, Belo Horizonte, ano 16, n. 85, p. 51-71, maio/jun. 2014.

QUÉAU, Philippe. *Cibercultura e Info-ética*. MORIN, Edgar. (org.) *A Religação dos Saberes: O Desafio do Século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. P. 460-480.



## **ESCOLA E SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA: UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA**

*Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior*

Falar de suicídio não remete a situações e perspectivas agradáveis. O fim de nossa vida é o limite, que ameaça a segurança que temos sobre o amanhã, dependente da certeza do existir. Pensar que podemos voluntariamente dar fim a isso suscita imediato horror para a maioria de nós. Abordar esse fenômeno na adolescência acrescenta elementos inquietantes. Nosso imaginário carrega a ideia de uma juventude cheia de vida e que tem tudo pela frente. É dolorosa a interrupção desse enredo esperado, em que aspirações seriam alcançadas e um ideal vago de realização se concretizaria. O desconsolo que levaria a tirar a própria vida seria de se esperar em pessoas que já se desencantaram com sua existência, passando por agruras ou enfrentando a velhice.

A proposta aqui é utilizarmos de ferramentas fenomenológicas para responder a algo que nos convoca. Dados de 2016 da Organização Mundial da Saúde mostram o suicídio como a terceira causa de morte na idade entre 15 e 19 anos, quando considerados ambos os sexos, atrás de acidentes de trânsito e violência interpessoal (WHO, 2019). No Brasil pode-se observar tendência de aumento dos suicídios na faixa de 10 a 19 anos, entre os anos 2000 e 2015 (CICOGNA; HILLESHEIM; HALLAL, 2019).

Esses dados nos dão a dimensão do problema; a importância em pensá-lo é evidente. O que devemos evitar são abordagens espetaculares, que coloquem o suicídio como epidemia e a juventude em risco de 'se perder'. Uma abordagem sóbria, que considere dados e, ao mesmo tempo, busque a compreensão daquilo que se vive com relação a esse fenômeno, pode contribuir tanto para reflexão, quanto para pensarmos práticas de prevenção em nível de ações pessoais.

As escolas são lugares privilegiados para ações de prevenção e cuidado. Os adolescentes passam parte significativa de seu tempo ali e, não raro, expõem seus dilemas com mais franqueza do que em seu meio familiar. Nossa abordagem busca trazer elementos que contribuam para a aproximação a esses jovens no meio escolar. Mais

do que dados, estamos preocupados em pensar em como conversar com essas pessoas e organizar ações com elas.

### **O método como proposta de reflexão e ação**

A fenomenologia se volta ao universal e ao particular (FORGHIERI, 2000). Interessa ao método em fenomenologia aquilo que está para além do momento atual, que não se encontra meramente ao nível de individualidade. Não há uma compreensão fenomenológica alheia à História. Um subjetivismo relativista não condiz com esse sistema de pensamento, como leitura apressada pode sugerir. Existe um mundo comum construído e é nele que se estabelece a intersubjetividade, na qual compartilhamos sentidos e tornamos possível o estabelecimento da comunicação, de forma que indivíduos não são compartimentos estanques, mas dividem um conjunto de experiências que dão base à sociedade.

As experiências comuns podem ser objetivadas e tornadas universalizáveis, superando o imediatismo e a idiosincrasia. Para que isso sirva ao propósito de reflexão, é preciso que os juízos particulares sejam suspensos, como preconiza a bem conhecida *epoché* husserliana. As limitações da atitude natural, desprovida de um pensamento que se sistematiza, produz um alheamento na relação com o mundo, que não percebe tal alienação, mas dela colhe efeitos. A compreensão daí vinda não condiz com o vivido e suas condições.

Como as coisas são para nós não se restringe a descrição científica, com suas leis, aforismos e teoremas. A abordagem racional e pretensamente impessoal da ciência, ao menos em seus moldes modernos, intenta dar-nos a verdade última sobre os objetos, colocá-los sob um esquadro e destrinchar-lhes suas leis, expressando-as sob formas de grandezas que se aplicam a todos os objetos de mesma natureza, desprezando particularidades. Estas acabam sendo encaradas como uma dificuldade a ser desviada quando se busca a verdade última, pois em sua luta por estabelecer o que de fato um objeto seja, a ciência moderna prototípica não leva em conta que tal objeto está em relação com o Ser Humano, esse mesmo que o investiga sob a ótica da ciência, mas também trava relações com ele, de uso e descarte, posse e indiferença, querer e desistir etc.

O objeto puro, inerte num suposto espaço vazio de contaminação da experiência humana, é um fantasma abandonado

pela Ciência e pela Filosofia que insiste em assombrar o senso comum e a prática decorrente do trabalho reflexivo e experimental. Qualquer coisa sobre a qual nos desdobremos se apresentará a nós refratando nossas limitações históricas e culturais. Somos um corpo que com os objetos se relaciona e os categoriza como sendo desta ou daquela natureza. O objeto etéreo, sem as marcas dos dedos humanos, é inalcançável. Há o objeto e há o nosso corpo que existe com ele; é essa vivência com ele que conseguimos traçar.

Pode-se conhecer o movimento do Sol e da Terra, seus ciclos e distância astronômica, mas não desvanece a percepção de que o Sol se põe e está atrás das colinas. É como uma pessoa apreende essa imagem, limitada pelas suas capacidades perceptivas, pela forma como seu corpo se relaciona com essa exterioridade. A reflexão nunca pode fazer com que eu deixe de perceber o sol a duzentos passos em um dia de neblina, de ver o sol ‘se levantar’ e ‘se deitar’. A superação de meus limites perceptivos e o pensar com os instrumentos culturais preparados por minha educação, meus esforços precedentes, e minha história me levam a uma contemplação de outra grandeza, em que a maravilha do mundo se revela (MERLEAU-PONTY, 2011).

A modernidade é pautada pela tentativa de colocar sob o esquadro da razão toda uma textura de experiências que encontram sua origem antes da linguagem e muito antes da inteligibilidade. Alguns apontamentos de Merleau-Ponty (2011) nesse sentido são produtivos. Primeiramente, a natureza não contém em si mesma a ordenação geométrica que lhe atribuímos. As grandezas e fórmulas da geometria são fruto da reflexão humana a partir de determinado momento de nossa história. Essa reflexão compõe o que podemos chamar de racionalidade e aí entra um segundo ponto: a própria racionalidade foi possível apenas em momentos muito específicos de algumas sociedades. Em tudo para além disso encontramos experiências anteriores à reflexão, um mundo vivido que se encontra antes daquele objetivado.

A Psicologia, em suas escolas clássicas, ligadas à psicofísica, tornaram o corpo “um exterior sem interior” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 88). O corpo, meramente descrito em sua funcionalidade fisiológica, encontrava-se vazio, por não estar ninguém aí, apenas variáveis e órgãos que funcionam sempre de determinadas maneiras e sob estas ou aquelas condições. Não havia aí a peculiaridade, ou, podemos dizer,

a individualidade do vivido, daquele a quem o corpo remete. Podemos falar que se tratava de um corpo sem sujeito, tão objetivado é.

Os esquemas perceptivos derivariam da concatenação fisiológica de qualidades do mundo, partindo das células receptoras na porta de entrada dos sentidos até o sistema nervoso central. Seria um mundo cuja representação construímos quimicamente e construímos seu correlato mental, o que torna nossa relação com o mundo mais um objeto entre tantos.

O problema desse ‘empirismo selvagem’ é que o organismo não é meramente complexo, mas significativo, isto é, o que se apresenta a nós não passará meramente por operações de associação, vizinhança, ou outras formas de encadeamento, mas trava relações com um corpo carregado de sentidos que são o próprio tecido da relação com o mundo. O intelectualismo, por outro lado, coloca a representação mental como o trabalho humano por excelência, colocando o mundo como representado dentro de uma interioridade, fazendo da relação homem-mundo um subjetivismo no qual importa apenas como aquele constrói a este.

A percepção é a fronteira com o mundo, a porta de entrada, a membrana sensível do contato com aquilo que nos cerca; não é uma série de mecanismos fisiológicos e neurológicos que captam informações elementares do mundo e as combinam por associação ou quaisquer meios outros. A nossa percepção não possui a primazia de criar o mundo, como se o sujeito dele não precisasse (o que podemos sintetizar de uma posição intelectualista sobre os processos perceptivos). Também não podemos cair em um materialismo psicofísico em que nossos sentidos, enquanto funções fisiológicas, coletam informações e as montam no sistema nervoso central. Todo o nosso corpo é perceptivo e está no mundo de maneira inextricável, participando completamente de todos os processos envolvidos com essa ligação vital do ser-no-mundo.

Este refere-se a uma visão pré-objetiva ou pré-reflexiva, anterior ao pensamento, à construção de concepções: “O corpo é um veículo do ser-no-mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 122). Nós não simplesmente refletimos sobre as coisas, mas nelas vivemos. Tomamos um objeto em nossa percepção por inteiro, não somando suas características para chegar a uma conclusão. Nessa tomada

consideramos seus supostos elementos em uma totalidade; para nos aproximarmos desse conceito, podemos pensar no sentido cinematográfico, em que o *take* contém em si todos os elementos da cena simultaneamente; não somente objetos e cenário, mas o enredo, a ação dos personagens, suas falas, sua movimentação e o espaço que ocupam. Em um momento de suas arguições sobre o espaço em “Fenomenologia da percepção”, Merleau-Ponty (2011) o conceitua como atributo comum às coisas, e não como um ambiente ou continente no qual as coisas estão; é “o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível.” (p. 328).

Na relação com o visível, não somente buscamos as coisas como aparentam para nós; aquilo que não se vê também é objeto de nossa presença junto às coisas. Quando se vê, apreende-se o objeto todo, tendo em conta aquilo que não está visível também, que igualmente define o objeto visto (BARBARAS, 2011). Podemos pensar em como a arte, em algumas das expressões na pintura como no cubismo formal, tenta apresentar o que pode ser tomado erroneamente como excesso; trata-se, na verdade, de trazer ao apreciador da obra aquilo que está na visão mas que não atentamos, ao nos atermos apenas ao visível. Esse suposto excesso é o invisível que é tão importante quanto o visível para definir o percebido (MERLEAU-PONTY, 2004).

O corpo coloca-se aí em relação não somente com o que se vê, o que se explica, o que se diz, o que se rascunha à luz da razão; o invisível também o define, aquilo que ainda não alcançou explicação, que é pré-reflexivo:

A percepção instala-se de fato no plano do pré-reflexivo, aquele que nos mantém ligados ao mundo, já que é por estarmos no mundo, por sermos corpo no mundo que podemos conhecer, no sentido de estarmos abertos para que as coisas se mostrem. (COELHO JÚNIOR, 1991, p. 133).

A verdade não habita na interioridade do ser humano, no suposto puro intelecto ou racionalidade absoluta, pois ele se conhece na relação com o mundo. O que somos se funda na própria relação com o mundo.

A reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 10).

Não há reflexão fora do mundo e isso é algo de ordem metodológica não apenas no que concerne à episteme, como também à própria razão prática: o que constrói aquele que pensa fora do mundo e de sua facticidade, isolado em um quarto ou no alto da montanha?

Tomarmos distância do mundo para que o pensemos não pode ser confundido com uma atitude ascética, bastante sedutora. Não há superioridade do pensar em relação ao existir do mundo, que se basta por si só e de nós não precisa. O que buscamos é rompermos com a confortável familiaridade, a aparência de que o conhecemos bem. Ele então se revela de forma imotivada, sem nossa provocação, ao mesmo tempo que desvela a intencionalidade que se move em sua direção.

Não nos debruçamos sobre o mundo absoluto das ideias, ainda que busquemos a essência dos objetos. A análise pode ser momento importante para a compreensão de um fenômeno, mas ela vem depois do vivido. Os fatos pedem passagem e o pesquisador os observa, buscando sintetizar aquilo que presencia, antes de toda explicação para o que presencia. É o bem conhecido retorno às coisas mesmas husserliano.

Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 8).

O conhecimento, sustentado em redes de discursos variadas, afirma e gera sentidos sobre o mundo. Torna-o uma ideia. A nossa abordagem busca restaurar o que havia antes da ideia, pois em cada situação dada podemos nos defrontar com concepções incompletas, defasadas ou até nefastas. Tão grande a complexidade de um fenômeno como o suicídio, que coloca a própria existência em cheque, demanda estratégias que não se limitem a uma articulação discursiva previamente dada. “Buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização.” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 13).

A essência desvelada deve trazer a nós “as relações vivas da experiência” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 12). As construções científicas são necessárias para uma compreensão ‘global’, ou ainda técnica. Buscar aquilo que se mantém nas diversas experiências, respeitando a particularidade de cada uma delas, é o que nos dá elementos concretos para as situações cotidianas em que nos vemos envolvidos em nosso

trabalho como educadores e psicólogos. Razão e sensibilidade, técnica e experiência, instituição e indivíduo, são elementos dialógicos presentes e que devem ser tomados de forma concreta, evitando-se nossas pré-concepções e juízos, muitas vezes vazios.

### **Um pouco que sabemos e que podemos fazer**

O estudo amplamente conhecido de Durkheim (2000) sobre suicídio sempre será um ponto de passagem para compreendermos o fenômeno. É um avanço importante considerar a base social para algo sempre tomado como sendo da ordem estritamente individual. O que não podemos é usar esse estudo como lastro para afirmações intempestivas, que podem soar atrativas em determinadas situações.

O suicídio é um fato social, o que quer dizer que circunstâncias históricas produzem alterações na sua ocorrência. Trata-se de um elemento objetivo, que auxilia na elaboração de políticas públicas e também elucida aspectos importantes para compreendermos o comportamento individual.

Durkheim (2000) propõe uma categorização não superada até hoje. Afirma haver o suicídio egoísta, causado pelo enfraquecimento de laços sociais. Vem do distanciamento de grupariedades tradicionais e do compromisso com a coletividade.

Há também o suicídio altruísta, quando a pessoa comete em prol do suposto bem comum. Trata-se de situações em que alguém se sacrifica para salvar uma vida, para vencer uma batalha, para firmar posicionamento ideológico etc.

Por fim, o que mais nos interessa aqui é o suicídio anômico, que ocorre pelo esgarçamento de garantias e laços sociais. Caracteriza o fenômeno de número elevado de suicídios em crises econômicas, em que há elevação do desemprego, ou que os meios não são suficientes para atender às necessidades.

Estamos em um momento de anomia social, que produziria um aumento de suicídios? Para responder a isso, é preciso que se utilize os métodos adequados para verificar se estamos em momento de grande comoção social, que leva as pessoas a se sentirem privadas de sua segurança e de valores sólidos. O que se sabe é que desigualdades sociais, precarização laboral, instabilidade econômica e consumismo estão relacionadas a práticas abusivas (como aquelas relacionadas a álcool e drogas) e tendências suicidas.

Chang et al. (2013) levantaram informações sobre o impacto da crise econômica de 2008 no número de suicídios em 54 países e os dados apontam aumento importante. A austeridade econômica, política amplamente adotada para superação da crise, é vista como fator que contribui com esse aumento. Países que adotaram medidas de garantia de emprego e renda, dentre outras medidas características do Estado de Bem-Estar social, foram menos afetados.

A crise política em que o Brasil se encontra desde a derrubada da presidenta Dilma em 2016, acompanhada do desmonte de políticas públicas de redistribuição de renda, a precarização e informalidade do trabalho criam condições para a anomia social. O adolescente não vê sentido em todas as exigências que lhe são feitas na família e na escola, no que diz respeito a 'se preparar para o futuro'. Este lhe é prometido, mas ele sabe não haver garantias de que chegará.

Considerando essas constatações, não podemos cair no erro de insistir em buscar causas exatas relacionadas para o suicídio. Isso vem da nossa busca para resposta e consolo frente ao absurdo de dar fim à própria vida. Muitas afirmações que não condizem com a experiência da ideação suicida são bastante disseminadas. Podem parecer inócuas, mas dificultam o trabalho de prevenção por levar as ações a rumos inúteis e por afastar as pessoas que necessitam de ajuda.

Podemos lembrar a afirmação de que o suicida age de forma egoísta. Isso é um beco sem saída para o pensamento. Coloca-o como alguém que possui um privilégio por ter conseguido abrir mão da vida e, com isso, livrado-se de todas as agruras do nosso existir. Sem pensar nas pessoas que ama, buscou o seu fim, de maneira a sobrepôr seus interesses.

Pensando no egoísmo como uma sobrevalorização de si, temos uma afirmação que mais confunde do que explica. O suicida pode aumentar a importância das contrariedades que sofre, mas isso é acompanhado de progressiva indiferença consigo mesmo e com os desdobramentos de sua própria existência. Fosse ato unicamente egoísta, não teríamos o fenômeno comum das cartas de despedida, em que frequentemente se pode constatar pedidos de desculpas aos familiares e amigos.

O que sente o suicida é um mistério localizado na lacuna entre conseguir intervir para evitar o pior e os segredos que um suicídio leva ao túmulo. Para Merleau-Ponty (2011), podemos nomear o sentir como uma "comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida" (p. 83). Ato que nos deixa à

vontade com o que nos cerca; por oposição, pode nos levar a estranhar, até mesmo negar o que esteja diante de nós ou onde nos encontremos. Sentir não diz respeito simplesmente a aquilo que o contato com o mundo provoca em nós; é como nos encontramos com ele. Ou ainda, como estamos nele, qual a relação intrínseca com o mundo na qual nos definimos e nos situamos.

O sentimento do suicida não necessariamente passa pelo desespero frente ao mundo e a situações difíceis. Essa é uma dificuldade muito comum na busca pela sua compreensão. ‘Ele perdeu algo ou alguém? Tinha problemas de saúde? As finanças estavam ruins?’ Pode haver situações difíceis envolvidas. O que desconcerta é verificar que algumas pessoas tiram a própria vida mesmo em posições valorizadas, como no caso de celebridades. Também depõe contra a concepção do suicídio como gesto de desespero a constatação de que é razoavelmente comum que ele tenha sido longamente planejado.

Uma abordagem fenomenológica pode ajudar a compreender o que pensamos, sentimos e como agimos com relação a algo sobre o qual não queremos falar, mas discursamos em profusão quando temos que encará-lo devido a relativa proximidade. O suicídio de um familiar, de um amigo, colega de trabalho ou celebridade que admiremos inevitavelmente nos colocará frente a pensar em possíveis porquês para o ato. Diremos a nós mesmos que tudo parecia bem, apesar da pessoa já dar algum indício; que temos pena da família do suicida, mas ela deve ter alguma responsabilidade nisso.

O que essas afirmações comuns não levam em consideração é a descrição metódica do fenômeno. Revelam preocupações e não podem ser desprezadas, mas é necessário irmos para além delas, buscando a experiência única do suicida e sua relação com as circunstâncias, muitas vezes ignoradas.

O horror diante do fim voluntário da vida tira do silêncio uma relação complexa com nossa existência, a qual não conseguimos compreender se é autônoma ou determinada.

A autonomia lança sobre nossos ombros a responsabilidade pelo que fazemos com nossa vida, incluindo dar fim a ela. Não temos como fugir às escolhas. A aparente ausência do ato de escolher é ilusão, pois a inação, o abster-se e a recusa em continuar (vivo, inclusive) também são decisões. Por este lado, podemos concordar com a máxima de Sartre (1987), de que estamos condenados a ser livres.

Sendo a vida determinada, seja pelas circunstâncias, seja pelo destino, vemo-nos submissos aos caprichos de forças aparentemente inacessíveis e incontornáveis. Aqui a escolha é uma ilusão; agimos dentro de um repertório de possibilidades que já está previamente traçado.

O sentimento de finitude da vida diante de um suicídio não responde a essa indagação. Antes a agudiza: a morte é incontornável e alguns a ‘antecipam’, como se a desejassem, ou já não vissem mais razões para adiá-la. Consideramos horrível essa escolha, ou sua mera possibilidade. Algo nos provoca horror não somente pela sua imoralidade, violência ou condição abjeta. A angústia que nos provoca está no fato de que nos fascina para potências que guarda em si e que não podemos admitir como aceitáveis.

O monstro de Frankenstein (SHELLEY, 2012), como protótipo das monstruosidades modernas, é um ser humano aberrante. Não deveria estar vivo e nem estabelecer relações. Traz em si a paradoxal desumanização de nossas próprias ações, oriundas da mesquinhez prometéica, que promete a perfeição e a vida eterna, mas entrega a feiúra, o mutismo e o grotesco (SILVA, 2000). Assusta pelo que podemos reconhecer de nós nele: a busca por amparo, a tentativa de se comunicar, a violência diante da rejeição. Como o monstro, o adolescente não sabe comunicar adequadamente seu sofrimento e pode se empenhar em manifestações agressivas, descontextualizadas ou meramente inadequadas, nas mais diversas ocasiões. Isso se agudiza quando percebe ser rejeitado, deixado de lado, visto como uma aberração ou um bruto não participante da vida adulta e da ressentida resignação que a caracteriza.

O adolescente que sofre não reconhece seu corpo, que é sua maneira de estar no mundo, estabelecer relações e sentidos para si. Não estamos falando aqui apenas da estranheza causada pela puberdade, nem da perda do corpo infantil (ABERASTURY; KNOBEL, 1981). É um corpo destruído pelas exigências do consumismo, que o quer treinado, musculoso, magro, ‘saúdável’, passível de ser vendido em redes sociais. É como um ‘Prometeu moderno’ a quem foi oferecida a chama eterna e se vê acorrentado a um tormento que se renova em cada produto lançado, em cada tendência de moda e comportamento, em cada identidade que é vendida na ‘indústria da subjetividade’.

O consumo e as redes sociais prometem acesso a um mundo de maravilhas e aceitação incondicional, mas revelam-se produtores de valores efêmeros. Há uma inconstância no que se oferece e naquilo

que sustenta um determinado ‘momento social’. O atraente de hoje pode não sê-lo amanhã e nem mesmo haverá lembrança de sua existência. Vive-se um perpétuo hoje em que nada se efetiva.

As promessas nirvânicas do mundo do consumo se revelam ocas. Os ‘aplicativos’ prometem diversão e ‘conexão’ sem limites, quando na verdade fazem o indivíduo ser um dado perdido em meio a *terabytes* de possibilidades. Roupas, acessórios, telefones celulares, sinais corporais, são vendidos como marcas distintivas de uma individualidade irrepetível, mas são produtos industriais como quaisquer outros, produzidos em larga escala e que se substituem por modelos novos freneticamente.

A eterna mudança acompanhada de promessas vazias se revela um moralismo. Torna-se uma imposição social participar do *frenesi* do consumo de objetos e de identidades. Não estar incluído nisso gera a culpa por não ter ser ‘suficiente’, uma sensação de ‘inutilidade’ frente a um mundo que aparenta ser gozo ininterrupto e constante. Todos estão felizes, menos ‘eu’, logo há um erro ‘em mim’, um desvio que coloca o indivíduo em um angustiante lugar de pária.

Esse discurso moral do século XXI se articula a outros ‘tradicionais’, de exigência de sucesso nos estudos e no trabalho, de fundamento disciplinar. O adolescente se vê invadido pelo imperativo da felicidade fluida e pela dureza das instituições do estudo e do trabalho. Perde espaço para si dentro de si mesmo, o que o empurra para uma posição de ausência de sentido em tudo o que faz. Isso se manifesta no humor ácido, muitas vezes desesperado, e na passagem por seguidas experiências de identidade.

Constatado o vazio das imposições e de sua busca, o desespero pode se apresentar. São aqueles que se veem invadidos pela ansiedade, tomados pelo excesso do mundo. Outros podem se cansar de tudo isso e apenas desistirem de si mesmos. O fim da própria vida não vem como resposta a uma dor insuportável, mas pelo distanciamento de si produzido pela constatação de um mundo que não faz sentido, seja pelo excesso, seja pelo vazio.

A escola não pode ser mais um lugar sem sentido. Sua tradição disciplinar, que preza o silêncio, a obediência e o desempenho, não dá espaço para crianças e adolescentes expressarem suas angústias e estabelecerem relações significativas. São indispensáveis e urgentes espaços e momentos permanentes de humanização, em

que o uso do discurso seja verdadeiramente livre, sem ameaças de represálias ou ‘sermões’.

Aulas sobre ‘competências emocionais’, ou palestras a respeito de suicídio são importantes, mas não bastam. O adolescente não precisa somente ouvir a respeito de suas dores, é necessário que ele fale, articule seus sentimentos e sua relação com o mundo com as palavras que considerar necessárias. Isso só é possível diante de interlocutores que o aceitem em sua condição própria, sem tentar impôr valores e sem rejeitar as contradições do comportamento adolescente.

É preciso evitar estigmas comuns a respeito da adolescência. Suas atitudes ‘complicadas’ e ‘indecisas’ não são infantis ou mero capricho. São a construção de uma busca e de uma posição sua frente ao mundo, independente da família e da escola.

Familiares e educadores precisam procurar conhecer o adolescente e exercitar a sensibilidade para retomar um vínculo que não se limite a cobranças e disputas. Que seja de compreensão e verdadeira participação na vida de pessoas que estão em busca de seu lugar e de respostas diante de um mundo que fala de mais para, ao fim, não dizer nada.

As atitudes cotidianas devem se articular a ações institucionais que realmente abordem as necessidades do adolescente, sem máscaras. O problema existe em qualquer escola, seja pública ou privada, do centro ou da periferia. Fingir que nada acontece para manter a integridade da imagem da escola serve apenas para o adolescente ter mais certeza da hipocrisia que o cerca.

O cuidado em não divulgar suicídios na imprensa não deve ser confundido com o trabalho de prevenção. Este deve ser feito com franqueza, falando da realidade adolescente e do fenômeno do suicídio. Acreditar que se deva falar apenas de ‘temas agradáveis’ é um erro primário, que produz o isolamento daquele que sofre, que vê confirmada sua sensação de que há algo de errado consigo.

É preciso demonstrar que não há nada de errado em se sentir mal e que a ajuda está disponível, na escola e em outros canais, como na Saúde Pública. As políticas de prevenção devem articular o SUS e a Educação, em seus diversos níveis, para atender aqueles que se encontram em situação delicada e fomentar ações diversificadas e permanentes de conscientização e prevenção.

## Referências

- ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- BARBARAS, Renand. *Investigações fenomenológicas*. Em direção a uma fenomenologia da vida. Curitiba: Editora UFPR, 2011.
- CHANG, Shu-Sen et al. Impact of 2008 global economic crisis on suicide: time trend study in 54 countries. *British Medical Journal*, Londres, v. 347, Set. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2z4IAhi>. Acesso em 13 mar. 2020.
- CICOGNA, Júlia Isabel Richter; HILLESHEIM, Danúbia; HALLAL, Ana Luiza de Lima Curi. Mortalidade por suicídio de adolescentes no Brasil: tendência temporal de crescimento entre 2000 e 2015. *J. bras. psiquiatr.*, Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, p. 1-7, Mar. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/367y84F>. Acesso em 13 Mar. 2020.
- COELHO JÚNIOR, Nelson. O inconsciente em Merleau-Ponty. In KNOBLOCH, Felicia (org.). *O inconsciente: várias leituras*. São Paulo: Escuta, 1991. P. 123-145.
- DURKHEIM, Émile. *O suicídio*. Estudo de sociologia. Trad. Monica Stabel. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Col. Tópicos.
- FORGHIERI, Yolanda Cintrao. *Psicologia fenomenológica*. Fundamentos, método e pesquisas. São Paulo: Thomson, 2000.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos A. R. Moura. 4ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Conversas*. 1948. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Trad. Rita Correia Guedes. 3a. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1987.
- SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. Ou o Prometeu moderno. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2a. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro. In SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) *Pedagogia dos monstros*. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 165-184.
- WHO. *Suicide in the world*. Global Health Estimates. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/368tdAy>. Acesso em 13 mar. 2020.



# PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: MOMENTO DE RELAÇÃO FORMATIVA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA<sup>1</sup>

*Fábio Antonio Gabriel*

*Ana Lúcia Pereira*

*Danilo Augusto Ferreira de Jesus*

## Introdução

A presente investigação justifica-se porque o Estágio Curricular Supervisionado<sup>2</sup> se destaca como um importante momento na formação dos futuros professores. O objetivo desta pesquisa foi, assim, apresentar uma amostragem capaz de evidenciar a importância do Estágio Supervisionado na formação de estudantes que pretendem dedicar-se ao magistério. O encaminhamento metodológico consistiu em buscar nos programas de educação teses e dissertações sobre Estágio Curricular Supervisionado e, depois, realizar uma análise sobre alguns indicadores. Posteriormente, apresentamos algumas produções que consideramos mais relevantes como amostragem das pesquisas sobre a referida temática. Apontamos para a importância do Estágio Supervisionado como momento oportuno de relação entre a Universidade e Escola. Na contemporaneidade, dinamizar o Estágio Supervisionado de maneira a propiciar uma formação mais produtora dos futuros profissionais é de suma importância. Como apontam as produções científicas que examinaremos, muitas licenciaturas expõem fragilidades no que se refere ao acompanhamento dos estágios porque se limitam a um acompanhamento indireto, mais burocrático que efetivo.

Para realizar o levantamento do estado do conhecimento, procuramos as teses e as dissertações em programas de Pós-Graduação em Educação cujo título denunciasse relação com estágio supervisionado ou com o estagiário, no contexto da formação de

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001 e Fundação Araucária.

<sup>2</sup> *Estágio supervisionado nas licenciaturas: O estado do conhecimento com base nas dissertações e teses de Instituições Brasileiras*, publicado na Revista Pedagógica, v. 20, n. 45, set/dez. 2018, trata-se de uma investigação preliminar a esta pesquisa. Utilizamos da base de dados sobre o estado de conhecimento deste artigo e avançamos nesta pesquisa ao apresentar algumas perspectivas que assumem as pesquisas sobre estágio supervisionado.

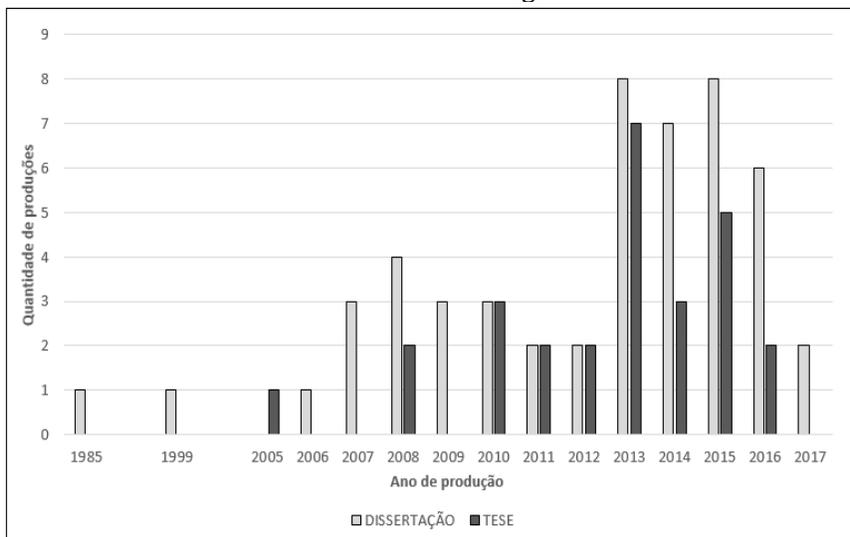
licenciandos. Encontramos uma primeira dissertação de 1985 (disponível *online*). No total, encontramos 78 produções, sendo 51 dissertações e 27 teses.

No contexto dessas 78 pesquisas, enfatizamos a importância da relação entre universidade e educação básica na formação de futuros professores. Diversas pesquisas caminham no sentido de procurar mostrar o quão importante é um diálogo constante entre universidade e educação básica. Destacam, ainda, a importância de que o Estágio Supervisionado seja considerado menos como uma atividade burocrática e mais como uma atividade formativa constituinte da formação de futuros professores.

### **Inferências estatísticas e descritores das produções sobre Estágio Supervisionado nas licenciaturas**

Apresentamos alguns dados relevantes, oriundos de uma organização e classificação inicial, tendo por objetivo apresentar as regiões e instituições onde se concentram as pesquisas sobre o objeto de estudo e também os descritores que indicam a classificação das produções de acordo com suas temáticas.

**Gráfico 1** - Anos de defesa dos trabalhos investigados



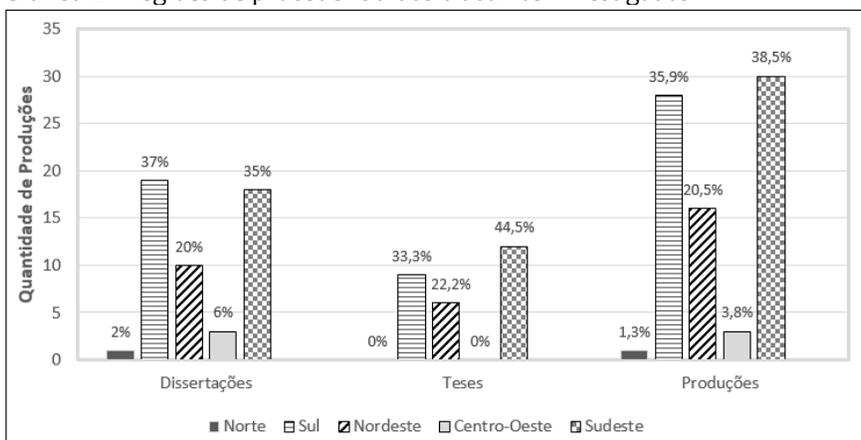
**Fonte:** Elaborado pelos autores

No gráfico 1, apresentamos o número de dissertações e de teses por ano de publicação. Encontramos uma primeira dissertação do ano de 1985; o número de produções vai se intensificando a partir de 2005, atingindo, em 2013, 8 dissertações e 7 teses. O número mantém-se elevado posteriormente, diminuindo, em 2017, para duas dissertações e nenhuma tese.

Em relação à produção sobre Estágio Supervisionado, destacamos, na região sul, a Universidade Federal de Santa Maria (sete produções), a Universidade Estadual de Londrina (5 produções), a Universidade Federal de Pelotas (5 produções) e a Universidade do Vale dos Sinos (4 produções). Na região sudeste, a produção distribuiu-se entre diversas instituições, sendo a Universidade de São Paulo, com 6 produções, a detentora de maior número. As demais pesquisas encontram-se distribuídas entre outras 36 instituições de todas as regiões do país, sendo estas, responsáveis por quantidade inferior a quatro produções. Assim, apontar a procedência contribui para localizarmos onde as pesquisas sobre Estágio Supervisionado se concentram.

Nesse viés, o gráfico 2, que trata das instituições de procedência das teses e das dissertações investigadas, aponta a Região Sul, com 35,9% das produções, sendo 19 dissertações e 9 teses, totalizando 28 produções e, em primeiro lugar, encontramos a Região Sudeste, responsável por 38,5% das produções, contando com 18 dissertações e 12 teses que somam 30 produções.

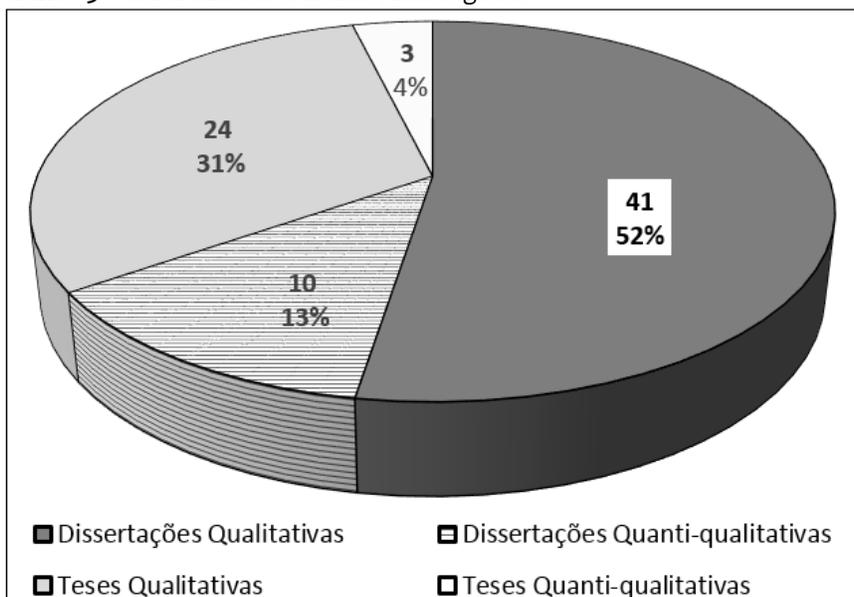
**Gráfico 2** - Regiões de procedência dos trabalhos investigados



Fonte: Elaborado pelos autores

O gráfico 3 trata da natureza das pesquisas, sendo a qualitativa a mais utilizada nas teses e nas dissertações que compõem o corpus desta investigação (65 produções equivalente a 83% das pesquisas). Destacamos que, dentre as produções, não há nenhuma pesquisa de cunho estritamente quantitativo.

**Gráfico 3** – Natureza dos trabalhos investigados



**Fonte:** Elaborado pelos autores

Na Tabela 1, organizamos o enfoque das teses e das dissertações sobre Estágio Supervisionado. Podemos perceber uma ênfase no descritor: “enfoque na formação inicial/ saberes docentes na formação” de forma preponderante. Como apontaremos mais adiante, quando apresentarmos as categorias de pesquisas, será possível perceber uma íntima relação entre as pesquisas sobre formação inicial e as pesquisas sobre Estágio Supervisionado. Também destacamos, nesta tabela de descritores, o “enfoque na representação discente sobre o estágio”. Diversas pesquisas apontam no sentido de procurar compreender o que significa o Estágio Supervisionado para os estagiários e qual a importância que eles atribuem para o estágio na sua formação.

**Tabela 1** - Enfoque dos problemas de pesquisa das teses e das dissertações investigadas

<b>Objetivos</b>	<b>Dissertações</b>	<b>%</b>	<b>Teses</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Enfoque na produção acadêmica sobre Estágio Supervisionado.	3	5,88%	0	0,00%	3	3,85%
Enfoque na formação inicial/ Saberes docentes na formação.	16	31,37%	8	29,63%	24	30,77%
Enfoque na representação discente sobre o estágio.	12	23,53%	6	22,22%	18	23,08%
Enfoque no pensar o estágio partindo de pressupostos teóricos.	1	1,96%	1	3,70%	2	2,56%
Enfoque na relação do professor supervisor com estagiários.	11	21,57%	4	14,81%	15	19,23%
Enfoque no estágio supervisionado e no PIBID.	4	7,84%	0	0,00%	4	5,13%
Enfoque no modo como o docente acolhe o estagiário.	1	1,96%	1	3,70%	2	2,56%
Enfoque no relatório de estágio/experiência do estágio supervisionado.	3	5,88%	7	25,93%	10	12,82%
<b>Totais</b>	<b>51</b>		<b>27</b>		<b>78</b>	

**Fonte:** Gabriel, Pereira e Jesuz (2018, p. 235).

Na Tabela 2, encontramos os descritores dos trabalhos investigados. Dentro do corpus das teses e das dissertações examinadas, percebemos uma ênfase no descritor “Estágio Curricular Obrigatório” com 16 ocorrências em dissertações e 4 ocorrências em teses, totalizando 20 ocorrências. Também teve destaque o descritor: “formação inicial de professores”, com 10 ocorrências em dissertações e 8 ocorrências em teses. Acreditamos que a análise dos descritores dos trabalhos investigados permite ter uma visão geral sobre os enfoques principais nas pesquisas sobre Estágio Supervisionado.

**Tabela 2 –** Descritores dos trabalhos investigados

Descritor	Ocorrências nas dissertações	% nas dissertações	Ocorrência nas teses	% nas teses	Total	% total
Formação inicial de professores	10	19,61%	8	29,63%	18	23,08%
Prática de ensino	7	13,73%	4	14,81%	11	14,10%
Estágio Supervisionado	5	9,80%	2	7,41%	7	8,97%
Estágio Supervisionado na licenciatura	4	7,84%	3	11,11%	7	8,97%
Acolhimento no Estágio	6	11,76%	3	11,11%	9	11,54%
Estágio curricular obrigatório	16	31,37%	4	14,81%	20	25,64%
Representação social dos estagiários	3	5,88%	3	11,11%	6	7,69%
<b>Totais</b>	<b>51</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>78</b>	<b>100,00%</b>

**Fonte:** Gabriel, Pereira e Jesuz (2018, p. 236).

Para além da classificação de teor estatístico e descritivo, escopo das discussões até aqui, esforçamo-nos para organizar as pesquisas com base em suas nuances. Da organização emergiram quatro categorias, cuja análise pormenorizada apresentamos nas seções subsequentes.

### **Análise e amostragem dos resultados**

Do universo de 51 dissertações e 27 teses, agrupamos, por amostragem, algumas produções em quatro categorias, que foram construídas a partir das relações com o foco das pesquisas. São elas: 1) natureza e características do estágio; 2) relação do saber e dos conhecimentos do estágio; 3) estágio como aprendizagem da docência; e 4) desenvolvimento profissional do professor que acolhe o estagiário.

## 1) Natureza e características do estágio:

As pesquisas que compõem essa categoria apresentam a importância de pensar uma unidade entre teoria e prática na formação de professores (Valsechi; Kleiman, 2014) e de o Estágio Supervisionado ser entendido como um espaço de conhecimento (Lima, 2008). Outro elemento emergente resultante dessas pesquisas é a necessidade de aproximar cada vez mais as parcerias entre universidade e instituição escolar com o objetivo de melhorar as condições do Estágio Supervisionado.

Valsechi e Kleiman (2014, p. 14) apresentam que o Estágio Supervisionado é concebido como “atividade teórica instrumentalizadora da práxis”. Assim sendo, ele não poderia ser considerado como a parte prática da formação, mas há uma unidade entre os conteúdos práticos e os teóricos na formação de professores. Nas considerações finais, Valsechi e Kleiman (2014) afirmam que os recortes de dados apresentados no artigo permitem inferir que há uma tendência observada no discurso dos licenciandos em valorizar mais as disciplinas acadêmicas do que atividades formativas como o Estágio Supervisionado. Com relação ao debate sobre a relação teoria e prática, Lüdke (2009, p. 103) afirma que “[...] os debates atuais em torno da formação de professores têm apontado a necessidade de uma mudança na concepção curricular dos cursos de licenciatura”. Segundo a autora, seria necessário superar a dicotomia teoria e prática presente no modelo vigente de formação de professores. Em outra perspectiva, Lüdke (2013) relata o fato de que, como professora de licenciatura, ela ouviu de seus ex-alunos relatos das dificuldades do primeiro contato com a realidade escolar depois que terminaram o curso. A pesquisadora aponta para a necessidade de compreender-se de modo diferente o estágio e não como fictício (no sentido literal porque alguns professores regentes se disponibilizam a assinar o relatório de estágio sem a presença dos licenciandos). Faz-se necessário, assim, ressignificar o estágio de modo que ele contribua para diminuir o impacto causado no contato com a realidade escolar.

Lima (2008) percebe o estágio curricular dentro de um contexto de relação entre a unidade escolar e a universidade. A autora conclui que todos somos estagiários ao longo da existência e que “[...] acreditamos no Estágio como *lócus* de formação do professor reflexivo-pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão”

(LIMA, 2008, p. 204). O estágio curricular não seria um momento isolado da formação, mas um “[...] campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição sobre o ensinar e o aprender” (LIMA, 2008, p. 204). Nesse sentido, Rosso (2007) afirma que a formação de professores necessita integrar “[...] elementos de natureza humana, política e social; não só os elementos da técnica do ensino, mas também os vários significados e do exercício da profissão em si mesma” (ROSSO, 2007, p. 134).

Rodrigues (2013) apresenta quatro visões sobre o Estágio Supervisionado: seus aspectos legais; a voz de especialistas sobre estágio; a representação de licenciados sobre estágio; e a representação de professores que acolhem estagiários nas unidades escolares. Com relação aos marcos legais enumerados pelo autor, destacamos a questão de o Estágio Supervisionado não poder ser facultativo, mas, sim, obrigatório.

Com relação aos especialistas sobre Estágio Supervisionado, emerge o significativo na análise de Rodrigues (2013). Para o autor, embora a divisão entre teoria e prática seja contraproducente, percebe-se um distanciamento entre teoria e prática e entre formação específica e formação prática pedagógica. No contexto da formação inicial, Rodrigues (2013) observa que há uma dissociação entre diversas disciplinas, uma falta de integração.

Rodrigues (2013) apresenta os resultados de uma pesquisa que acolheu a opinião de 72 estudantes do curso de Matemática e Ciências Biológicas. O local de pesquisa foi a Universidade Federal do Piauí, campus Petrônio Portella, em Teresina. As respostas dos alunos evidenciam que os licenciandos “[...] consideram o estágio como um momento de aprendizado riquíssimo” (RODRIGUES, 2013, p. 1021). Em outra vertente, foi ouvido o que os professores que acolhem os estagiários pensam. As questões foram aplicadas para professores que receberam alunos das turmas de Estágio Supervisionado da UFPI. Uma das questões objetivas, dentre esses professores, qual seria, em suas concepções, a função do estágio. Dentre as respostas dos professores entrevistados, Rodrigues (2013) considerou que 53,8% indicam que o estágio permite mostrar a realidade, 53,8% das respostas indicam que o estágio possibilita maior experiência, 7,7% apontam que o estágio propicia maior segurança e 7,7% das respostas se concentram em outros diversos significantes. Foi apontado também pelos professores que acolhem estagiários que a supervisão de estágio das universidades

deveria acompanhar de maneira mais próxima os estagiários. Rodrigues (2013) termina suas considerações afirmando o quanto o Estágio Supervisionado é relevante na formação de professores e que deveria existir uma unidade maior entre universidade e instituição escolar para que se efetive uma parceria que possibilitasse um melhor aproveitamento das atividades de estágio.

Outra tese recente faz proposições acerca do Estágio Supervisionado. Dauanny (2015) afirma que, para ter uma clareza na organização do estágio, faz-se necessário também conhecer exatamente qual perfil de profissional se deseja formar. Para a autora, é preciso superar uma concepção predominante que enxerga uma dicotomia entre teoria e prática. A concepção ideal seria uma unidade entre teoria e prática (DAUANNY, 2015). Nessa perspectiva, entende-se que todas as disciplinas do curso contribuem para a formação profissional do futuro professor. “Todas as disciplinas são ‘teóricas’ e ‘práticas’. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo reflexivo” (DAUANNY, 2015, p. 102). A autora defende a necessidade de melhorarem-se as condições de trabalho dos professores para aprimorar a qualidade da educação. É de suma importância problematizar a formação de professores da educação básica porque é por meio dessas melhorias que se atinge a educação como um todo. Após a exposição, passamos para a segunda categoria sobre Estágio Supervisionado.

## 2) Relação do saber e dos conhecimentos do estágio:

Nessa segunda categoria, encontramos, entre as produções, os sentidos diversos para o estágio que nos ajudam a pensar na própria identidade do Estágio Supervisionado com suas diversas nuances (GALINDO, 2012), entendido como o momento em que o licenciando começa a desenvolver seus saberes docentes (BACCON, 2005) e é o momento oportuno para a consolidação da constituição identitária (ROCHA, 2016). O Estágio Supervisionado é ainda entendido como momento de inserção profissional (CUNHA, 2013). Assim, esse agrupamento de pesquisas contribui para pensarmos na relevância desse convívio em sala de aula para a formação dos saberes que permeiam o contexto da formação inicial de professores.

Galindo (2012), em sua tese de doutorado, assim identifica o estágio: espaço de trabalho coletivo; espaço de formação; espaço de

satisfação de uma necessidade não individual de um professor parceiro, momento de reflexão sobre o próprio desenvolvimento profissional do professor parceiro e aproximação da universidade à instituição escolar. E, ainda, identifica algumas afirmações sobre a formação docente: o professor possui conhecimentos subjetivos e objetivos; a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear; a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo adaptativo e experiencial. Galindo (2012) defende ainda que o Estágio Supervisionado é um espaço todo privilegiado para que se procure cumprir com o ideal da parceria universidade e escola. Propõe ainda momentos de encontro dos professores que acolhem estagiários na universidade a fim de propiciar-lhes uma formação continuada. Dessa forma, consolida as parcerias entre a universidade e a escola. A aproximação entre a escola e a universidade, além da formação inicial e continuada, também se efetiva na realização de trabalhos em conjunto com o envolvimento direto dos alunos da escola.

Baccon (2005) propõe um entendimento do ato de ensinar como uma atividade humana, como uma relação entre quem ensina e quem aprende, sendo o saber do professor construído a partir de sua singularidade. A autora questiona de que saberes o estagiário necessita para ser um futuro professor. Segundo a autora, durante o estágio, o licenciando começa a desenvolver seus saberes docentes. Após analisar dados empíricos, a pesquisadora em referência conclui que os saberes docentes vivenciados pelos estagiários permitirão pensar o professor como lugar, no sentido psicanalítico de onde se amarra um laço, um vínculo muito forte. Assim, nesse contexto, a função do professor consiste em “[...] levar o aluno ao encontro do conhecimento, sem a pretensão de prender o aluno à sua pessoa, para si, indo além da pessoa do professor” (BACCON, 2005, p. 132).

Rocha (2016) buscou verificar as contribuições do estágio supervisionado sobre a constituição identitária dos futuros docentes. A grande maioria dos investigados declarou que esse momento contribui para ressignificar o próprio entendimento do que representa ser professor. “Foi destacado no estudo que o estágio se configura como um encontro do licenciando com seu futuro campo de atuação e com a futura profissão e seus significados e ressignificações” (ROCHA, 2016, p. 78). Sousa, M. G. da S. (2016), em sua tese, por sua vez, procurou analisar o impacto do estágio supervisionado curricular na

construção dos saberes docentes no contexto da formação inicial de pedagogos. A autora defende um modelo de estágio supervisionado como um espaço interdisciplinar de formação, “[...] com a finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão.” (SOUSA, M. G. da S., 2016, p. 49).

Outra pesquisa, a de Cunha (2013), entende o estágio supervisionado como momento de inserção profissional. O autor enfoca sua pesquisa em investigar como os saberes docentes são elaborados durante a formação obtida por meio desse contato do aluno com o professor, deixando entender que o estágio supervisionado não é o único momento da formação, mas, sim, mais um espaço de formação (CUNHA, 2013). O pesquisador apresenta dois direcionamentos essenciais no sentido de mudança para que o estágio supervisionado otimize seus resultados:

Um maior espaço para o desenvolvimento do estágio supervisionado investigativo no currículo, se possível, inclusive, sendo iniciado antes da metade do curso, contrariamente à Resolução CNE/CP 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura; e sua centralidade no currículo decorrente de sua especificidade para o desenvolvimento dos saberes experienciais, podendo as disciplinas específicas e as pedagógicas serem redirecionadas de forma a contribuir efetivamente para a prática docente. (CUNHA, 2013, p. 221).

Melo (2014), ao analisar produções acadêmicas sobre Estágio Supervisionado, procurou compreender o movimento discursivo que circunda essa disciplina. A pesquisadora infere que os professores e os estagiários, no exercício da docência, produzem saberes intitulados “saberes da experiência”. A autora observou a repetição de diversos termos qualitativos da prática docente, a saber: “[...] repetição do coletivo, socialização, diálogo, cotidiano, reflexão, pesquisa, práxis” (MELO, 2014, p. 172). Após a exposição dessas pesquisas que apresentaram as contribuições do estágio na inserção profissional dos licenciandos bem como a relevância do estágio supervisionado no desenvolvimento dos saberes docentes, passamos para a terceira categoria de pesquisas que localizamos.

### 3) Estágio como aprendizagem da docência:

Essa categoria apresenta pesquisas como a de Milanesi (2012), que procurou questionar os licenciandos sobre o significado do estágio para eles. A categoria que se destacou foi a que se entende o estágio supervisionado como “[...] momento de colocar em prática as teorias aprendidas ou da relação entre teoria e prática” (MILANESI, 2012, p. 212). Nesse contexto de aprendizagem da docência, a pesquisa de Melo e Brito (2014) apresenta algumas dificuldades encontradas pelos licenciandos para realizar tal fase do aprendizado. Leite (2014), por sua vez, enfatiza a constituição identitária no estágio supervisionado dos futuros professores.

Milanesi (2012) sintetiza os resultados de uma pesquisa com aplicação de questionários a 62 professores regentes em Cáceres, Mato Grosso (os professores são regentes das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio). Milanesi (2012) afirma que o momento do Estágio Supervisionado é esperado com muita expectativa pelos estudantes de Licenciatura. Milanesi (2012), para analisar os resultados de sua pesquisa, divide, nas seguintes categorias, a resposta à pergunta: “O que é o Estágio Supervisionado para você?”.

- I. Momento de colocar em prática as teorias apreendidas ou da relação entre teoria e prática.
- II. Período de aprendizagem escolar.
- III. Período de exercício da prática pedagógica.
- IV. Período de aquisição da experiência.
- V. Período de identificação ou não com a profissão.

A categoria I obteve maior incidência, 35,49%. Pelas respostas, percebe-se a divisão dessa categoria em duas posições: a) professores que dicotomizam teoria e prática; b) docentes que percebem o estágio como práxis pedagógica. A categoria II teve 24,19% das respostas dos professores. Milanesi (2012, p. 213) percebe os resultados dessa categoria em harmonia com a “epistemologia da prática profissional”, da qual falam Tardif e Lessard (2014).

A categoria III teve 12,90% das repostas dos professores regentes. Milanesi (2012) afirma que é preciso ter cuidado para identificar o estágio como exercício da prática pedagógica, porque, quando uma prática não culmina com a aprendizagem dos alunos, é

preciso tomar cuidado para nomeá-la como prática pedagógica. A categoria IV - o estágio como período de aquisição de experiência - teve 11,29% das respostas. Já a categoria V, a qual se refere ao estágio como período do estagiário identificar-se ou não com a profissão, teve 3,23% de respostas. Milanesi (2012) contrapõe a esses entendimentos o parágrafo 2 do artigo 12 da Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual afirma “[...] a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.” (BRASIL, 2002, p. 31).

Houve outras respostas que se adequaram a outras categorias. Em relação a essas outras categorias, enfatizou-se que há uma troca de experiências entre estagiários e professores regentes, pautando-se por um enriquecimento mútuo. Milanesi (2012) conclui suas reflexões apontando no sentido de que o estágio pode ser tanto “[...] um espaço de construção de novos significados para a atividade profissional quanto de reprodução de modelos preestabelecidos.” (MILANESI, 2012, p. 225).

Melo e Brito (2014) nomeiam as dificuldades na realização do estágio supervisionado encontradas pelos licenciandos. Entre elas, citamos a dificuldade em ter tempo para realizar o estágio e a resistência das instituições em aceitar estagiários. Essas dificuldades colaboram para que apareça nos relatórios de estágio o uso de literatura de motivação. Essa literatura evoca diversos elementos: o discurso de autoajuda; o discurso pedagógico, o institucional, entre outros. O uso desses recursos linguísticos no relatório de estágio pode culminar em um processo de desmotivação porque se cultiva uma visão ideal do professor e não uma visão real. A literatura de motivação “[...] tece a imagem do professor como sujeito completo, inteiro, cujos traços beiram, às vezes, a perfeição.” (MELO; BRITO, 2014, p. 372). Os autores concluem que se faz necessário promover deslocamentos na formação inicial com o objetivo de que o discurso sobre o ser bom professor seja mais real e se afaste de verdades prontas e estereotipadas sobre o ser professor.

Em perspectiva ética e de discussão sobre o estágio como experiência, Leite (2014) delimita, como objetivo de sua tese, problematizar como os licenciandos vêm se constituindo como futuros professores. O curso objeto de estudo é o Teatro-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. A autora elege como referenciais teóricos os estudos de Michel Foucault e Jorge Larrosa. Leite (2014)

percebe a importância da escrita dos relatórios de estágio como um momento de cuidado de si mesmo e de crescimento no sentido da constituição do eu docente. “A escrita do relatório de estágio é um espaço para uma formação mais aberta, quando o sujeito volta-se para si mesmo, para compreender-se e transformar-se através desse ato autoral” (LEITE, 2014, p. 164). A fundamentação teórica de Foucault possibilitou visualizar modalidades de ações pedagógicas presentes na constituição do eu docente (Quadro 2).

**Quadro 1** - Ações Pedagógicas presentes na constituição do eu docente

<b>Categorias</b>	<b>Entendimentos</b>
Ensino	“[...] uma atitude de ensinar algo a alguém, seja pelo texto, pelo exemplo, pelo gesto, pelas práticas, pelo exercício [...]”
Modos de sujeição	“[...] forma como o sujeito define sua relação com os saberes mobilizados que orientam como ensinar Teatro [...]”
Trabalho que o sujeito realiza sobre si mesmo	“[...] autoavaliação, as reflexões após as aulas ministradas, a elaboração de novos planejamentos [...]”
Teleologia	“Aparecem alguns modelos de professor, padrões e modos de ser que são ideais na concepção deles”.

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Leite (2014, p. 165).

A autora pensa o estágio supervisionado partindo de referenciais éticos e compreende tal atividade também como experiência. A experiência é entendida “[...] como aquilo que me passa, me atravessa, me toca, me transforma, me deixa marcas” (LEITE, 2014, p. 166). De acordo com a pesquisadora, para que o estágio seja uma experiência, é necessária uma abertura por parte do licenciando. Diante da experiência, o eu-docente é “marcado e transformado” (LEITE, 2014, p. 166). A pesquisadora aponta que, em relação ao estágio supervisionado, o desafio é “[...] o de romper com as concepções mais tecnicistas e pragmáticas sobre estágio para uma visão mais dinâmica e plural enquanto oportunidade de produção de conhecimentos, de questionamento da realidade e novas possibilidades de educação.” (LEITE, 2014, p. 166).

Após expormos essa terceira categoria, passamos para a última categoria, a qual enfoca a contribuição no desenvolvimento profissional do professor que acolhe o estagiário.

#### 4) Desenvolvimento profissional do professor que acolhe o estagiário:

Essa categoria aponta para algumas produções acadêmicas que valorizam a importância do papel do professor que acolhe os licenciandos para o estágio supervisionado (ARAUJO, 2015; MAGALHÃES, 2017; MACIEL, 2015). De nossa análise emergiu uma categoria específica para destacar os professores que acolhem os estagiários, sobretudo, por evidenciarmos com base nas pesquisas, que essa é uma condição preponderante que circunscreve um conjunto complexo de situações que podem corroborar com o êxito do estágio supervisionado, entre elas encontramos a importância de se estabelecer um contato maior entre universidade e instituição escolar. Nesse sentido, o elo entre essas duas instituições em parte deve-se ao professor que acolhe os estagiários.

Araujo (2015) delimitou seu objeto no acompanhamento do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia. A ênfase foi dada no sentido de buscar conhecer como os professores que recebem os estagiários concebem o Estágio Supervisionado. Ao longo do trabalho, o autor apresenta diversas concepções de estágio: estágio como aplicação prática da teoria; estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa; estágio como trabalho docente. Nas suas conclusões, o pesquisador apresenta compreensões sobre o Estágio Supervisionado:

O estágio pode ser concebido como mediador da escolha da profissão, na medida em que proporciona ao estagiário, ao penetrar a realidade da escola e da sala de aula, a compreensão de qual carreira docente ele realmente deseja seguir. Essa concepção de estágio possibilita que as práticas do supervisor estejam relacionadas à análise do dia a dia da escola, de sua função social enquanto instituição e dos problemas vivenciados no cotidiano da sala de aula. Ainda no campo profissional, o estágio é concebido como momento de formação da identidade docente, conforme proporciona a reflexão acerca da docência e seus conceitos. Desse modo, as estratégias utilizadas pelos supervisores estão pautadas na discussão da docência enquanto profissão, de maneira que os estagiários elaborem uma noção do papel do professor na escola e tenham a oportunidade de construir uma imagem de si próprios na condição de professores. (ARAUJO, 2015, p. 164).

Assim, o estágio supervisionado constitui-se como um momento ímpar na vida do licenciando, na medida em que contribui para a formação docente, permitindo um contato com a realidade do cotidiano da escola. Ressaltamos, ainda, a constituição da formação da

identidade docente que se efetiva durante todo o processo de formação e também durante o estágio.

O papel do professor, ou seja, daquele professor que acolhe um estagiário também é destacado por diversas produções acadêmicas. Magalhães (2017) confere ênfase para o papel do professor que acolhe os estagiários na unidade escolar. É um momento de formação e de troca de conhecimentos e experiências. A pesquisadora, entretanto, em suas considerações finais, ressalta que “[...] os docentes das escolas de educação básica carecem de reconhecimento como atores de processos que deviam ser estudados” (MAGALHÃES, 2017, p. 102). Sousa, M. P. de (2017) delimita seu objeto de estudo para analisar as possibilidades e os limites do estágio supervisionado na formação de futuros professores com uma ênfase nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na cidade de Fortaleza. Nas suas conclusões, o pesquisador enfatiza o papel dos professores que atuam recebendo estagiários como atores muito importantes na formação de professores.

Nesse sentido de verificar as contribuições efetivas do professor que acolhe estagiários nas instituições escolares, está a pesquisa de Maciel (2015). Ele defende a aprendizagem da teoria na e pela prática como um processo contínuo. Além disso, ele entende a interlocução de três figuras do contexto do estágio supervisionado: trata-se do licenciando, do professor que acolhe o estagiário e do professor da instituição que é responsável pelos estágios. O enfoque da pesquisa de Maciel (2015) são os saberes apreendidos pelos professores supervisores que acolhem estagiários para compartilhar o espaço de aula com os licenciandos. Nas suas considerações finais, Maciel (2015) afirma que os dados empíricos da pesquisa possibilitaram inferir que a formação inicial de forma isolada não consegue conferir ao professor o sentimento de pertencimento à categoria. Faz-se necessário, assim, um desenvolvimento profissional que acompanhe a trajetória dos professores. Como é recorrente em outras pesquisas, Maciel (2015) aponta para a necessidade de mais interação entre universidade e instituição escolar. É muito importante que se destaque a necessidade de mais valorização do professor que acolhe estagiários como colaboradores da formação dos futuros professores. Muitas vezes nem os próprios professores têm essa consciência.

Finalizamos a exposição de amostragem de pesquisas a partir das categorias que identificamos tomando por base os temas de pesquisa.

Gostaríamos de enfatizar a relevância de se pensar na profissionalização docente, pois o estágio supervisionado é o momento todo particular que possibilita a inserção profissional do docente.

Na contemporaneidade é grande o desafio para que esse momento de interação entre Universidade e Escola seja mais frutífero porque há dificuldades estruturais que inviabilizam um acompanhamento direto dos professores da Universidade sobre o estágio supervisionado. Urge que sejam construídas melhores condições para que essa atividade ocorra de modo que possibilite uma formação mais profícua dos futuros professores. Pelas produções científicas sobre o assunto, percebemos que não restam dúvidas sobre a importância dessa atividade na formação de futuros professores. Existem programas, como foi o PIBID, que procuram colaborar com a formação dos futuros docentes, mas o estágio supervisionado trata-se de uma atividade obrigatória que necessariamente todo licenciando deve passar e assim faz-se urgente uma atenção diferenciada para com as licenciaturas e os estágios supervisionados.

### **Considerações finais**

Percebemos que as produções acadêmicas sobre estágio supervisionado valorizam essa atividade como um momento todo especial na formação de professores. Ressaltamos que quanto mais houver parceria entre universidade e escola, mais condições haverá de se oportunizarem profícuas situações de realização de estágio. A superação da dicotomia entre teoria e prática também estão muito presentes nas produções acadêmicas; no entanto, essa divisão parece estar arraigada em muitas licenciaturas. Outro desafio é superar a visão do estágio supervisionado como um momento formal e burocrático e entendê-lo como momento de formação docente. Ainda, um elemento relevante é a superação de idealizações sobre o ser professor que em nada contribuem para um conhecimento real sobre o ser professor na realidade escolar. Autores como Cavalcanti (2016) entendem o estágio como momento de formação crítica e reflexiva na construção dos saberes emergentes da prática. A pesquisadora entende que esses saberes são mobilizados e levados para a prática docente dos futuros professores.

Neste trabalho, apresentamos alguns dos resultados, oriundos de pesquisas acerca do estágio supervisionado. A partir disso, entendemos que é importante uma coesão de três atores que fazem parte dessa atividade: o professor que acolhe estagiários, o professor que acompanha o estágio na instituição e os licenciandos. Trata-se de três atores que necessitam de uma relação de harmonia para propiciar não apenas ao licenciando uma experiência satisfatória do estágio como também aos outros envolvidos no processo, os quais também devem ser contemplados com o desenvolvimento profissional docente. A parceria entre universidade e a escola é de fundamental importância na contemporaneidade em relação ao estágio supervisionado; uma vez que é importante um acompanhamento mais direto da Universidade sobre os estágios supervisionados; o acompanhamento indireto, como é realizado em muitas instituições, acaba sendo mais burocrático e formal. A partir das referências das produções científicas, seria importante um acompanhamento mais direto por parte dos professores que acompanham o estágio curricular na universidade, disponibilizando uma carga horária para visita aos estagiários e os colégios que recebem os estagiários.

## Referências

- ARAUJO, R. D. *O acompanhamento do estágio supervisionado no curso de pedagogia: um diálogo com as concepções e as condições de trabalho dos supervisores*. 2015. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.
- BACCON, A. L. P. *O professor como um lugar: um modelo para análise da regência de classe*. Londrina: UEL, 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.
- CAVALCANTI, Á. L. L. A. *O estágio supervisionado e a construção de saberes docentes no âmbito da educação à distância da UFPI*. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

CUNHA, A. M. *Saberes experienciais e estágio investigativo na formação de professores de física*. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DAUANNY, E. B. O estágio no contexto dos processos formativos de professores de matemática para a educação básica: entre o proposto e o vivido. 2015. 375 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GABRIEL, F. A.; PEREIRA, A. L.; JESUZ; D. A. F. de. Estágio Supervisionado nas licenciaturas: o estado do conhecimento com base nas dissertações e teses de instituições brasileiras. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 228-247, set/dez. 2018.

GALINDO, M. A. *O professor da Escola Básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente*. 2012. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LEITE, V. C. *A constituição do eu-docente na formação inicial através dos estágios supervisionados*. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LÜDKE, M. O Lugar do estágio na formação de professores. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez. 2009.

MACIEL, E. M. *Aprendizagens docentes de professores supervisores de estágio: desvendando horizontes formativos*. 2015. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MAGALHÃES, C. A. O estágio supervisionado na formação inicial de professores de Biologia: Os professores das escolas básicas são considerados elementos importantes no processo formativo?. *Posgere*, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 80-105, maio 2017.

MELO, L. C. de; BRITO, C. C. de P. Literatura (d)e (des)motivação: representações sobre o “bom professor” em relatórios de estágio supervisionado. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 14, n. 2, p. 355-375, maio/ago. 2014.

MELO, M. J. C. Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência

docente. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea)- Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. DOI: <https://bit.ly/3fReH4J>

ROCHA, M. T. S. Percepções de acadêmicos de licenciatura em educação física sobre a profissão docente com o estágio curricular supervisionado. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

RODRIGUES, M. A. Quatro visões diferentes sobre estágio supervisionado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 1009-1067, out./dez. 2013.

ROSSO, A. J. Avaliação dos significados atribuídos pelos estagiários à metodologia e prática de ensino de Biologia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 131-144, jul./dez. 2007.

SOUSA, M. G. da S. Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SOUSA, Manoel Pinéo de. O estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura em tempos de inclusão. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. *Raído*, Dourados, v. 8, n. 15, p. 13-32, jan./jun. 2014.

# HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA<sup>1</sup>

*Flávio Massami Martins Ruckstadter  
Natália Cristina de Oliveira Rosa*

## **Introdução**

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre o ensino de História Local e Regional nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), a partir de uma investigação realizada no município de Jacarezinho/PR. Durante a pesquisa, questionou-se como e se os professores nas escolas introduzem o ensino de História Local e Regional em suas aulas. Além disso, procurou-se identificar algumas de suas concepções acerca do assunto e sobre sua importância na formação dos estudantes.

O interesse pela temática partiu de experiências prévias dos autores com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). No contexto de execução daquele projeto, no ano de 2017, ao realizar atividades didáticas em turmas de 6º ano do ensino fundamental, foi possível identificar certa dificuldade tanto de alunos, professores em formação e professores regentes ao lidarem com temas locais nas aulas de História. Nesse sentido, de uma primeira impressão – fragmentada e provisória – organizou-se um projeto de pesquisa que objetivou, dentre outros aspectos, problematizar a temática com professores de História da rede pública de educação.

A pesquisa teve caráter bibliográfico e documental e utilizou entrevistas semiestruturadas como recurso para coleta de dados nas escolas. Para embasar as discussões das temáticas em História Local e Regional foram analisados dois documentos curriculares oficiais (a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná) e também foi realizado um estudo em bibliografia especializada das áreas de Educação e do Ensino de História sobre este assunto.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho é um dos resultados de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida com financiamento da Fundação Araucária na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Neste texto, o objetivo é apresentar, de modo geral, alguns dos resultados da pesquisa. Para tanto, a exposição foi dividida em duas partes: na primeira, o foco está concentrado na investigação bibliográfica-documental que teve como objeto de análise a problemática do ensino de História Local e Regional. Na segunda, a atenção está voltada àquilo que disseram e pensam os professores de História sobre o tema. Espera-se que o trabalho contribua com as reflexões sobre um dos desafios educacionais no contexto atual da mundialização do capital: a manutenção e a valorização das identidades locais e regionais em um mundo cada vez mais globalizado a partir das aulas de História na Educação Básica.

### **Ensinar História Local e Regional: um desafio para o professor da Educação Básica**

Embora não haja um consenso, para fins de definição, neste texto entendemos, em acordo com Marcos Lobato Martins (2009), que a História Local e Regional não tem problemas distintos dos da História. Ela se constitui numa abordagem específica, numa proposta de investigação sobre a experiência de grupos sociais que estiveram historicamente vinculados a uma base territorial. Nesse sentido, a História Regional é aquela que toma o espaço como terreno de estudo e que enxerga as dinâmicas históricas *no e através dele*.

Tradicionalmente, o ensino de História quase não contemplou temas locais e regionais. Vale observar que no contexto de nascimento da disciplina, alguns elementos como a expansão da modernidade, do Estado, do capitalismo e das filosofias universalistas – sobretudo do Iluminismo – tentaram suprimir as singularidades e autonomias do regional. Nesse sentido, a “irradiação planetária do domínio europeu fez surgir a verdadeira história universal e colocou as escalas nacional e internacional no topo das preocupações dos historiadores.” (MARTINS, 2009, p. 136).

No Brasil, os estudos regionais ocuparam, por um longo período de tempo, um espaço pouco destacado na produção historiográfica. Durante o século XIX e boa parte do século XX, tais estudos tiveram a marca e influência das produções ligadas ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e aos de seus equivalentes nas províncias/estados. Isso logrou um número muito significativo de monografias municipais e regionais que misturavam história, tradição e

memória: as chamadas *corografias*. Nelas, regional e local quase não se relacionavam com o nacional e com o internacional e eram tratados de modo isolado e independente (MARTINS, 2009). Somente ao final do século XX é que esse panorama passou a se modificar, por um lado estimulado pela produção acadêmica na pós-graduação que se interiorizou, afastando-se de São Paulo e, por outro, pela renovação debatida e promovida no campo do ensino da disciplina.

De acordo com Schmidt e Cainelli (2004) essa valorização da história local pelos historiadores teve reflexos nas propostas curriculares nacionais dos anos 1990. Os PCNs<sup>2</sup>, por exemplo, trouxeram em seu texto a ideia de que atividades relacionadas ao meio e à localidade seriam renovadoras e salutares para a aprendizagem de História. Em documentos curriculares mais atuais permanece a visão de que o ensino de História Local é uma abordagem renovadora. As DCEs/PR, por exemplo, afirmam que:

o estudo das histórias locais é uma opção metodológica que enriquece e inova a relação de conteúdos a serem abordados, além de promover a busca de produções historiográficas diversas. (PARANÁ, 2008, p. 71).

Na Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, percebe-se que entre os procedimentos recomendados para a disciplina de História, o documento traz uma reflexão sobre o aluno reconhecer o local onde vive e também identificar, através da história, realidades de outros indivíduos (BRASIL, 2018). Porém, ao identificar elementos a respeito dos temas de história local nas disposições dos conteúdos nas séries, verificou-se que eles estão mais restritos às séries iniciais do Ensino Fundamental, quando deveria ocorrer o trabalho com o cotidiano dos alunos, com a história da cidade onde vive e patrimônios históricos.

Independentemente daquilo que predisõem os documentos oficiais, há importantes debates a respeito das formas como temas de História Local e Regional podem ser abordados em sala de aula e sobre sua importância pelas relações que estabelecem no ensino de História. Desse modo, a História Local não deveria ser tratada apenas como um conteúdo a mais a ser ensinado, mas se constituir como uma estratégia pedagógica que tratasse metodologicamente os conteúdos a partir da realidade local e que deveria ser escrita a partir de novas

---

<sup>2</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997-1998) e para o Ensino Médio (1999).

fontes que estejam à disposição de professores e alunos: a identificação das edificações antigas, do traçado das ruas, da memória dos indivíduos, das mudanças do cotidiano urbano que só podem ser observadas pelos olhares mais atentos ou orientados. Desse ponto de vista, a história local pode se constituir como um elemento essencial da aprendizagem histórica em sala de aula (BARROS, 2013).

Pode-se afirmar que selecionar estes temas para aulas de História é, de certo modo, uma tentativa de romper com a tradição dos conteúdos que estão presentes nos livros didáticos. Isso possibilita ao professor de História, responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista, conferir importância à aprendizagem do aluno a partir do seu entorno, afinal, a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmitem informações, mas onde uma gama de interlocutores constrói sentidos, e é através dessas práticas que a formação identitária se torna essencial para o ensino de História (SCHMIDT, 2007).

Assim, o ensino de História Local pode se apresentar como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, por possibilitar o trabalho com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre docente, discente e o meio social em que vivem e atuam. Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem da História Local se configuram como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos (BARROS, 2013).

Para Schmidt (2007), a História Local é uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico a partir dos interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas, afetivas e suas vivências culturais, com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente à vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos. Enquanto estratégia de aprendizagem, o trabalho com a História Local pode garantir controles epistemológicos do conhecimento histórico, com recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento. Através da História Local, identidades se constroem e se modificam, e essas intervenções se iniciam por onde o aluno conhece e se reconhece: dentro da representação do seu cotidiano estabelecendo relações com o seu mundo social. Desse modo, parece-nos evidente que o trabalho com História Local e Regional em sala de aula na Educação Básica tem muitas contribuições

positivas a dar ao processo educativo. Entretanto, como vimos acima, na BNCC, por exemplo, a disposição de conteúdos não contempla muitos temas locais e regionais nas séries finais do ensino fundamental. Do mesmo modo, também os livros didáticos – tradicionalmente organizados em torno de conteúdos de uma história integrada (História Geral e do Brasil) e cronológica (da Pré-História aos dias atuais) – não contemplam muitos temas locais e regionais. Assim, esta discussão passa também pela problemática da seleção de conteúdos históricos bem como dos limites impostos pela tradição escolar para a atuação do professor.

Segundo Circe Bittencourt (2005), a seleção de conteúdos escolares é um problema relevante que merece reflexões, pois implica o domínio do saber disciplinar dos professores. A seleção de conteúdos se apresenta de forma complexa, por conta das propostas curriculares que contribuem para que o docente se sinta dividido entre buscar novas abordagens ou manter os conteúdos e abordagens propostos pelos documentos curriculares oficiais. Desse modo, cabe aos professores acompanharmos práticas que aprimoram o ensino e a aprendizagem dos alunos e que consigam ir além do sistema escolar, seja através da formação continuada ou na busca de documentos que ultrapassem os manuais didáticos. Isso não é uma tarefa fácil: há que se considerar desde a precariedade da rede pública escolar e de suas condições de trabalho, da formação inicial e contínua de professores e mesmo a quantidade de informações disponíveis em obras didáticas e nos diversos meios de comunicação.

Vale ressaltar, finalmente, que o conhecimento sobre realidades locais e regionais deve ser valorizado do ponto de vista da aprendizagem em História. As investigações sobre tais realidades são importantes, conforme Saviani (2012), pois além de permitirem conhecer as particularidades, tornam-se exigência para o conhecimento efetivo da própria totalidade – aqui entendida não somente como a soma das partes, mas também da articulação que entre elas se estabelece. Sem isso, o nacional se reduz a mera abstração ou então a manifestação regional mais influente é tomada como nacional.

## **História Local e Ensino de História: os desafios apontados pelos professores da Educação Básica**

A partir dos pressupostos anteriormente elencados a respeito da importância do ensino de História Local para o ensino de História foi elaborada uma entrevista contendo questões discursivas e objetivas, para ser realizada junto a professores do ensino fundamental (6º-9º ano) da rede pública de ensino da cidade de Jacarezinho/PR.

Como técnica para coleta de dados, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas. Conforme Skalinski Júnior (2011), elas são entrevistas que combinam perguntas abertas e fechadas e que permitem ao entrevistado a oportunidade de discorrer sobre determinados temas. Nesse sentido, consideramos que se tratava de uma técnica mais adequada para coletar dados juntos aos professores, uma vez que nos permitiria uma análise mais qualitativa das concepções apresentadas por aqueles docentes.

Jacarezinho é uma cidade de médio porte com pouco menos de 40 mil habitantes, segundo dados do último censo do IBGE. Esta localizada no nordeste paranaense, na mesorregião chamada Norte Pioneiro do Paraná. Nela, há nove escolas públicas que ofertam a segunda etapa do ensino fundamental, todas mantidas pelo poder público estadual. Entre os meses de abril a julho de 2019, entrevistamos um total de 14 professores, atuantes em sete dessas escolas. A maioria deles foi formada em História pela UENP (ou pela FAFIJA – uma das antigas faculdades isoladas que deram origem à universidade<sup>3</sup>).

As entrevistas foram realizadas com os professores nas escolas em que eles trabalham, no momento de suas horas-atividades, contando com a autorização prévia dos diretores daquelas instituições escolares. Inicialmente, durante a fase de planejamento da pesquisa, a partir de informações disponíveis no site do Núcleo Regional de

---

<sup>3</sup> A Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) foi criada pela Lei nº 15.300, de 28 de setembro de 2006, com sede na cidade de Jacarezinho, Estado do Paraná. É a instituição estadual de ensino superior mais jovem dentre as sete universidades estaduais paranaenses. Sua formação se deu a partir da união de cinco antigas faculdades estaduais: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho (FAEFIJA), Faculdade de Direito do Norte Pioneiro (FUNDINOP), também localizada na cidade de Jacarezinho, Fundação Faculdades Luiz Meneghel (FFALM), de Bandeirantes e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio (FAFICOP). O curso de História da universidade comemora, em 2020, 60 anos de sua implantação.

Educação de Jacarezinho e por meio de contato telefônico com as escolas, realizamos um levantamento do número total de professores de História na cidade e sobre suas disponibilidades em participarem da pesquisa. Foram identificados, naquele momento, 24 professores. Posteriormente, em visita às escolas, foram apresentados aos diretores os objetivos do projeto e solicitada autorização para entrar em contato com os docentes, e para sua participação na pesquisa, por meio de assinatura de termos de consentimento livre e esclarecido. Porém, nesse momento identificamos apenas 14 professores em efetivo exercício do magistério<sup>4</sup>.

A entrevista foi composta por 12 questões, combinando perguntas abertas e fechadas. Estas questões contemplavam diversos aspectos, tais como: uma definição de história local/regional e a sua importância como conteúdo de ensino na disciplina; aspectos da formação inicial (graduação) e sobre cursos de formação continuada dos professores; conhecimentos dos docentes sobre a história de Jacarezinho e da mesorregião onde o município está localizado, o Norte Pioneiro do Paraná. A segunda parte da entrevista contemplou aspectos mais voltados ao trabalho e cotidiano docente: perguntamos sobre as impressões dos professores acerca dos alunos do ensino fundamental, sobre a importância deles estudarem e conhecerem História Local; sobre a organização do currículo de História nas escolas e, para finalizar, uma questão para que os docentes indicassem se trabalham temas de História Local em suas aulas, relatando as atividades desenvolvidas ou em caso negativo, apontando motivos e dificuldades que os impediam de realizar este trabalho.

Como vimos na parte inicial deste texto, tradicionalmente os conteúdos e temas locais e regionais foram pouco valorizados pela historiografia e são muito recentes – das últimas duas décadas – as preocupações acadêmicas com uma renovação dos conhecimentos nesse campo. Algumas respostas que obtivemos nas entrevistas com os docentes nas escolas pesquisadas demonstram essa situação. A maior parte dos docentes relatou que, na graduação, não estudou (ou que estudou muito pouco) sobre temáticas regionais e locais. Três dos entrevistados lembraram que tiveram

---

<sup>4</sup> Como hipótese consideramos que a diferença entre os dados levantados inicialmente e o número de professores em exercício pode estar relacionado a dois fatores, pelo menos: os professores poderiam ser contratados em regime de trabalho temporário ou estavam em licença quando da realização das entrevistas.

aulas da disciplina de História do Paraná, obrigatória na grade curricular do curso de formação inicial que realizaram. Entretanto, em suas opiniões, o espaço dessas aulas bem como as discussões realizadas foram considerados como insuficientes para dar uma formação de boa qualidade nestes assuntos.

De modo geral, os docentes apresentaram uma visão comum sobre a história local e sobre sua importância para a constituição da identidade daqueles que convivem nesse espaço. Uma das respostas<sup>5</sup>, por exemplo, apontou que:

Um dos objetivos da História é que o aluno possa desenvolver a identidade. Quando eu digo identidade, é ele se ver na história, como parte desse processo, de todos os momentos da história, ele se vê como parte integrante dela, se entender como sujeito da história, e para isso, para que todo conhecimento, não só de história, mas de todas as áreas de conhecimento para fazer sentido, tem que ter sentido prático para o aluno, ele tem que enxergar o conhecimento dele na realidade dele. (Docente 1)

Outra resposta que destacamos a seguir, chamou-nos a atenção pela visão que apresentou de uma das finalidades do ensino de História, na constituição de uma consciência política a partir do conhecimento das realidades regionais. Embora longa, a citação nos permite identificar na exposição do docente, uma preocupação em formar, por meio dos estudos sobre a história local e regional, uma consciência política a partir dos problemas vivenciados cotidianamente pela comunidade envolvida naquela escola:

Eu vejo a História Local e como eu trabalho nessa comunidade [...] que é visto como *periferia perigosa* da cidade, eu acho importante trabalhar, principalmente a história da cidade e do bairro, então eu trabalho muito com eles, essa questão do [colégio]<sup>6</sup> ser hoje o maior colégio eleitoral da região, eles entenderem o que significa isso. O [bairro] sozinho ele elege o prefeito e a câmara dos vereadores inteira, eles não têm noção do que uma união dos moradores conseguiria para esse bairro. E elege um deputado, ou dois. E, o que eles têm aqui é muito pouco, diante da força política que o bairro tem, eu acho importante trabalhar a História Local, principalmente trazer a história para o bairro. De vez em quando eu faço projeto, a gente vai olhar o bairro, ver as deficiências, ver o que precisa [...] então é importante e a história

---

<sup>5</sup> Nas citações diretas ou indiretas das entrevistas, optamos por identificar os entrevistados por números, para preservarmos suas identidades. Além disso, também omitimos o nome das escolas e bairros, quando julgamos necessário.

<sup>6</sup> Suprimimos o nome da escola para preservação da identidade dos entrevistados.

regional também, porque eu acho que tudo é um referencial e esses referenciais são importantes para as pessoas se situarem. (Docente 2).

A maior parte dos entrevistados identificou elementos do patrimônio cultural material da cidade, como importantes para a História Local e para se tornarem conteúdos de ensino na Educação Básica. Os exemplos mais lembrados foram a Catedral Imaculada Conceição, a antiga Estação Ferroviária da cidade e o Museu Dom Ernesto de Paula. Um docente, no entanto, problematizou esta visão, associando-a a uma história produzida pela elite, que silencia aqueles que se encontravam à margem da sociedade.

Ao serem questionados sobre seus conhecimentos acerca da história do município de Jacarezinho e da mesorregião Norte Pioneiro do Paraná, nove docentes responderam que conhecem esta história e cinco responderam que a conhecem parcialmente. Indicaram livros e relatos orais como as principais fontes de informação sobre o assunto.

A partir dos dados coletados, identificamos que metade dos professores entrevistados afirma que trabalha com História Local e Regional em suas aulas. Três deles afirmaram que procuram fazer visitas em patrimônios culturais da cidade – os mesmos citados anteriormente, mas apontaram dificuldades burocráticas para retirar os alunos da escola e promoverem estas atividades.

Outra prática identificada é o trabalho com fontes orais. Dois professores afirmaram que usam de relatos orais, instigando os alunos a trazerem histórias da sua casa e do seu bairro. Os mesmos disseram que através destas investigações fica mais fácil estabelecer relações entre o cotidiano do aluno e a história da cidade. Porém, a maioria dos professores afirmou que o nível de conhecimento dos alunos é precário quanto à história local, alegando que grande parte dos alunos tem acesso a estas informações apenas por relatos orais. Um professor relatou que usa fotografias antigas como fonte para trabalhar a história de Jacarezinho e um professor trabalha com a produção de maquetes de alguns dos patrimônios locais.

Ao listarem e refletirem sobre as principais dificuldades do trabalho com História Local, a maioria dos docentes entrevistados apontou a falta de material como o principal problema. Isso pode, de certo modo, ser interpretado como um dado contraditório, uma vez que vários docentes afirmaram que seus conhecimentos sobre a região são

provenientes de livros. Então, pode se questionar: tais obras não se configuram como materiais que possibilitem o ensino de História Local?

De modo mais específico, a inexistência de materiais didáticos sobre a História Local para a realização das atividades na escola foi lembrada pelos professores como um dado negativo. Um dos professores, inclusive, apresentou uma visão sobre as obras didáticas como formadoras do professor, pois podem complementar uma formação inicial precária:

Na minha formação inicial a grade curricular era muito engessada e pouco ampla. História da África eu não tive, hoje em dia vocês tem, a gente acaba aprendendo, vou te falar a realidade, por um artigo ou outro que você tem interesse que vá ler, ou, um livro ou outro interessante cai na tua mão e o livro didático, porque os livros didáticos mudaram demais depois da lei de 2003, os livros didáticos passaram a ser alterados e de uma forma bem rica, então, com base nele a gente pode estudar para dar aula e vai pesquisar outras coisas, não pode ficar restrito aquilo. Enfim, na minha formação a grade era muito enxuta. (Docente 01).

O mesmo docente identificou a distância entre universidade e as escolas como um problema, afirmando que após muito tempo, apenas agora a UENP estaria se voltando para a realidade escolar:

uma coisa também, nós não temos, uma coisa que deveria ter, a Universidade dentro da escola. Começou a ter agora com a Residência Pedagógica e o PIBID, de uma forma mais efetiva como está ocorrendo agora, em História estou vendo isso acontecer. Mas ficou distante por durante muito tempo, você ter uma universidade que não conhecia a realidade da escola e nunca trabalhou junto com a escola, para não se ter material acessível de História Local fornecido ou se tem também não é divulgado pela própria Universidade. É porque estamos tendo uma desconexão de décadas que precisa acabar. (Docente 01).

Quanto ao fato dos outros professores não introduzirem estes temas em suas aulas, houve argumentos variados, mas este sobre as condições precárias do trabalho docente, chamou-nos a atenção, uma vez que coaduna com a visão apresentada por Circe Bittencourt (2005) quando afirma que a seleção de conteúdos é um tema complexo que envolve aspectos múltiplos e que passam pelas condições materiais do trabalho do professor:

Não temos tempo de estudar História nenhuma. Principalmente, porque a profissão está se burocratizando cada vez mais. Eu perco meu tempo em casa no final de semana preenchendo papel, o atual governo quer melhoria do IDEB, aí

eu tenho que fazer uma análise de cada turma, aluno por aluno, por escrito, no papel e mandar. Agora, pensa numa professora, que com a carga horária que tem, tem 14 turmas fazer isso e mais duas avaliações e duas recuperações, se preparar para corrigir e lançar no sistema. Preparar as aulas para todas estas turmas e ainda preencher todas estas fichas. Com 5 horas/atividades por padrão, 30 horas/aula e 10 horas/atividades. É muito difícil, as vezes você tem a sensação de “poxa vida, que droga! Não estou tendo tempo para preparar um material melhor, não estou tendo tempo!”. (Docente 02)

Por fim, a forma como se apresenta organizado o currículo escolar foi apontada por vários docentes como um empecilho para implementação de projetos e práticas com conteúdos locais e regionais.

## **Conclusão**

Pelo exposto, é possível concluir que o trabalho com a História Local não é visto como uma ação importante no ensino de História e acaba sendo pouco relacionado à realidade do aluno ou utilizado como parte da sua formação histórica. Por mais que os professores compreendam, de certo modo, a importância do ensino de História Local e que considerem relevante na formação histórica e política dos alunos e na formação de sua identidade, o estudo do entorno é muito pouco valorizado.

Ao dar voz aos docentes atuantes nas escolas públicas de Educação Básica em Jacarezinho, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, esta investigação permitiu identificar necessidades urgentes que merecem a atenção da universidade e que podem se constituir em desafios para a realização de pesquisas e projetos futuros. Um primeiro aspecto a ser observado é o da formação, tanto inicial quanto continuada. Nesse sentido, devemos questionar sobre a qualidade da formação que a universidade oferta aos seus alunos e egressos, não somente nas disciplinas e atividades obrigatórias como também nas atividades extracurriculares – com projetos de extensão, pesquisa e ensino.

Do mesmo modo, devemos questionar sobre o diálogo que se estabelece entre ensino superior e Educação Básica. Embora incipiente, há esforços sendo realizados no sentido de produzir conhecimentos históricos sobre a realidade local e regional, isto é, do entorno da UENP. O início das atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd/UENP) com um curso de Mestrado

Profissional em Educação Básica, em 2019, é um indicativo destes esforços iniciais. Mas é preciso refletir: como tais conhecimentos e resultados de investigações chegam ou chegarão ao professor da escola? Que impacto eles podem gerar na qualidade da educação? São questões momentaneamente abertas, que podem vir a estimular um rico debate entre as partes envolvidas.

## Referências

- BARROS, C. H. Ensino de História, memória e história local. *Revista de História da UEG*, v. 2, n. 1, p. 301-321, 27 ago. 2013.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília/DF, 2018.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- CAVALCANTI, E. História e História local: Desafios, limites e possibilidades. *Revista História Hoje*, v.7, nº13, 2018, p. 272-292.
- PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba/PR, 2008.
- MARTINS, M. L. História Regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi. *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 135-152.
- SAVIANI, D. O local e o nacional na Historiografia da Educação Brasileira. In: ROSÁRIO, M. J. A. do; MELO, C. N. de; LOMBARDI, J. C. *O Nacional e o Local na História da Educação*. Campinas: Editora Alínea, 2012, p. 13-30.
- SCHMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana M<sup>a</sup> F. C. et alii. *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, 2007.
- SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.
- SKALINSKI JÚNIOR, O. Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas. In: ARNAUT DE TOLEDO, C. A.; GONZAGA, M. T. C. (Orgs.). *Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas*. Maringá: EDUEM, 2011.

## AUTORES

**Ana Lúcia Pereira** - Doutora (2011) e Mestre (2005) em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Ciências e Matemática na Universidade do Norte Pioneiro (UENP, 1994). Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, Brasil) desde 2012. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, em que serviu como vice-coordenadora (2014-2015) e do Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática (2017) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. É membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis - INEP/MEC. Foi pesquisadora visitante na University of Strathclyde, no Reino Unido (2016-2018) pelo Programas Estratégicos - DRI, com apoio da Capes. Também atuou como coordenadora Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID / Capes / UEPG, 2012-2013) e como Coordenadora de Gestão e Processos Educacionais no PIBID (Capes / UEPG, 2014-2016). Foi Chefe do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho no Estado do Paraná (2009-2010). Presidente do Sindicato dos Professores (APP) da região Jacarezinho (2002-2009). Autor de vários artigos em revistas e atua como referee nas áreas de Políticas Educacionais, Formação de Professores; Práticas e Desenvolvimento Curricular; Ensino e Aprendizagem; Psicanálise; Mídias Sociais; Ciência, Tecnologia e Sociedade e Educação Matemática. Editor associado da *Frontiers in Psicologia da Educação* desde 2015. Bolsista de Produtividade da Fundação Araucária-Paraná. Contato: ana.lucia.pereira.173@gmail.com

**Annie Fernanda Marcondes Nascimento** - Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte Pioneiro, campus Jacarezinho; Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz; Tecnóloga Ambiental pela Universidade do Norte Pioneiro. Pós-graduada na área da educação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Educação do Campo, e Educação Especial Inclusiva, com ênfase na Deficiência Intelectual. Atualmente é professora da rede pública municipal, na cidade de Ibaiti-PR. Contato: aninha\_annie2@hotmail.com

**Arcelio Benetoli** - Farmacêutico e mestre em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Estadual de Maringá - UEM; e doutor em Prática Farmacêutica pela University of Sydney - U.SYDNEY, Austrália. É professor adjunto do Departamento de Ciências Farmacêuticas e responsável técnico da Farmácia Escola Prof. Horácio Droppa da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Professor do programa de pós-graduação em Assistência Farmacêutica, mestrado profissional - UEM. Atualmente, está como tesoureiro da Seção Sindical dos Docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa - SINDUEPG/ANDES (Gestão 2018-2020). Atua principalmente com os seguintes temas: farmácia social; mídias sociais e saúde; e serviços de saúde. Contato: [arceliobenetoli@hotmail.com](mailto:arceliobenetoli@hotmail.com)

**Carina Alves da Silva Darcoletto** - Doutora em Educação Escolar e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, em Araraquara. É professora adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Membro do Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais - GPCATE/UEPG. Atualmente, está como vice-presidente da Seção Sindical dos Docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa - SINDUEPG/ANDES (Gestão 2018-2020). Atua principalmente com os seguintes temas: educação, educação escolar, mediação, trabalho e educação, formação do ser social, marxismo e educação. Contato: [carinaasd@gmail.com](mailto:carinaasd@gmail.com)

**Carolina Borghi Mendes** - Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru. Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru. Professora Colaboradora do Colegiado de Ciências Biológicas, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), vinculado ao mesmo Programa de Pós-Graduação e do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ensino de Ciências (LEPEC), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho/PR (UENP-CJ). Tem experiência na Educação Básica e Superior. Atua principalmente nas áreas: Fundamentos da Educação; Formação de Professores; Ensino de Ciências e Biologia; Educação Ambiental; Estágio Supervisionado e Políticas Educacionais. Contato: [carolina.mendes@uenp.edu.br](mailto:carolina.mendes@uenp.edu.br)

**Danilo Augusto Ferreira de Jesuz** - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, mestre pelo programa Mestrado Profissional de Matemática em Rede Nacional - PROFMAT pela Universidade Estadual de Londrina - UEL e Sociedade Brasileira de Matemática - SBM. Professor EBTT de Matemática do Instituto Federal do Paraná - IFPR / Campus Jaguariaíva. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores GEPPE/UEPG. Contato: danilo.jesuz@ifpr.edu.br

**Danilo Enrico Martuscelli** - Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Campus Chapecó e do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas do Campus Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Líder do grupo GEMA-Marxismos, política e sociedade. Contato: daniloenrico@gmail.com

**Fábio Antonio Gabriel** - Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professor da Rede Estadual de Filosofia. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores GEPPE/UEPG. Contato: fabioantonio gabriel@gmail.com

**Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez** - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG/ Professora colaboradora do Centro de Ciências Humanas e da Educação- CCHE/ Campus de Jacarezinho. Pesquisadora no grupo Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência (UENP). Pesquisadora sobre Trabalho Docente - GEPTRADO/UEPG. Membro participante do RIPFOR - Rede Interinstitucional de Pesquisadores em Formação de Professores e Prática docente. Contato: fwmartinez@uenp.edu.br

**Flávio Massami Martins Ruckstadter** - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor do curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP), no Centro de Ciências Humanas e da Educação do Campus de Jacarezinho (CCHE-CJ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação - GT Norte Pioneiro/PR (HISTED NO PR). Contato: flavioruckstadter@uenp.edu.br

**João Vicente Hadich Ferreira** - Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professor Assistente do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP / *Campus* de Cornélio Procópio. Integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação e Processos de Escolarização - GEPEPEE (UENP) e integrante do Grupo de Pesquisa “Teoria Crítica: Filosofia, Educação e Cultura” (UNESP). Contato: joahadich@uenp.edu.br

**Jorge Sobral da Silva Maia** - Biólogo (UFSCar). Pós-doutorado Junto ao Instituto de Biociências da UNESP em Botucatu/SP; Doutor em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências da UNESP. Atuou como Pró-Reitor de Pesquisa e Pós Graduação e Diretor de Pós Graduação na Universidade Estadual do Norte do Paraná; Atualmente é Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, do Programa de Pós-graduação em Educação e do Centro de Ciências Humanas na Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da UNESP/Bauru. Coordenador do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência (UENP). Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência da UNESP em Bauru/SP. Atua na área de Ciências Biológicas, Ensino de Ciências com ênfase em Educação Ambiental e Políticas educacionais. Realiza pesquisa em Fundamentos da Educação, Formação de professores, políticas públicas, Ecologia e ambiente. Tem experiências na Educação Básica, no Ensino Superior e em Gestão Universitária. Contato: sobralmaia@uenp.edu.br

**Larissa Camila Licorini Fávaro** - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Professora da Rede Municipal de Educação de Uraí - Paraná. Contato: larissallicorini@hotmail.com

**Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior** - Psicólogo, graduado pela Universidade Estadual Paulista - Unesp/Campus de Assis-SP. Mestre e Doutor em Psicologia pela mesma instituição. Especialista em Psicologia Escolar e Educacional reconhecido pelo Conselho Federal de Psicologia. Professor do Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos desde 2011. Integrante do Grupo de Pesquisa “O círculo de Bakhtin em diálogo” (UEPB). Contato: professorluizbosco@yahoo.com.br

**Marcelo Ubiali Ferracioli** - Psicólogo e licenciado em psicologia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Bauru, e doutor em Educação Escolar pela mesma instituição, campus de Araraquara. É professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia Concreta - GEPCO/Multi-institucional; membro do Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais – GPCATE/UEPG. Atualmente, está como presidente da Seção Sindical dos Docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa – SINDUEPG/ANDES (Gestão 2018-2020). Atua principalmente com os seguintes temas: formação de educadores e de psicólogos escolares; desenvolvimento da atenção e autocontrole da conduta; e produção social do fracasso escolar e medicalização da educação. Contato: ferracioli19@gmail.com

**Marcio Luiz Carreri** - Professor-Adjunto do Colegiado de História, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP - Campus Jacarezinho). Graduado em História, Especialista em História e Ensino de História pela UEL, Mestre em História pela UNESP-Assis e Doutor em História Social pela PUC-SP. É diretor do SINDIPROL/ADUEL e atualmente realiza pesquisa de pós-doutorado em História Social na Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de História, desenvolve estudos e orientações em temas que dialogam com os movimentos sociais, culturais e políticos, e trabalha com as noções de intelectuais, ideologia e hegemonia, no campo do materialismo cultural. Pesquisador do GP História, Cultura e Marxismo. Autor dos Livros Agulha no Palheiro (2ª edição) e O Socialismo de Oswald de Andrade, além de capítulos sobre narrativas, cultura e poder. Contato: carreri@uenp.edu.br

**Maria Cristina Cavaleiro** - Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP / *Campus* de Cornélio Procópio. Líder do Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação e Processos de Escolarização - GEPEPEE (UENP). Contato: mariacristina@uenp.edu.br

**Mariana Alves Domingos Carvalho**- Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Professora da Rede Municipal de Educação de Cornélio Procópio - Paraná. Contato: marialvesdc@hotmail.com

**Maurício Gonçalves Saliba** - Graduado em História (UENP); mestre e doutor em educação pela UNESP; Professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP; professor do curso de mestrado e doutorado em Ciências Jurídicas da UENP. Líder do grupo de pesquisa Globalização, violência e direito (UENP). Contato: mauricio.saliba@uenp.edu.br

**Natália Cristina de Oliveira Rosa** - Graduada em História. Foi bolsista de iniciação científica da Fundação Araucária entre 2018 e 2019. Contato: nataliacroliveira@gmail.com

**Paulo Eduardo Rodrigues** - Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2003) e bacharelado em História pela mesma Universidade (2016-). Atualmente é Sócio da Rodrigues & Oliveira Advogados Associados. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Público. Contato: rodriguesadvocacia43909@gmail.com

**Paulo Fioravante Giareta** - Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGedu/CPTL. Líder do GForP - Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores UFMS/CPTL. Coordenador do projeto de pesquisa A Pedagogia Universitária e a Formação de Pedagogos no Estado de Mato Grosso do Sul. Contato: pfgiareta27@yahoo.com.br

**Priscila Gabriele da Luz Kailer** - Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG/ Professora da Faculdade de Arapoti. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Trabalho Docente - GEPTADO (UEPG). Contato: kailer.priscila@yahoo.com.br

**Táise Ferreira da Conceição Nishikawa** - Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em História Social pela Universidade Estadual Paulista - Assis. Professora do Colegiado de História da UENP. Membro do Centro de Estudos de História da América Latina (CEHAL) da PUC/SP; Membro do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência da UENP; Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEABI/UENP. Coordenadora do NETS - Núcleo de Estudos em Tecnologia e Sociedade da UENP. Contato: taise@uenp.edu.br

**Tiago Dias Damaceno** - Professor de História, um dos fundadores e primeiro presidente do DCE - Diretório Central dos Estudantes da UENP. Contato: damacenoacademia@gmail.com

**Reinaldo Benedito Nishikawa** - Doutor em História Econômica pela Universidade de São Paulo. Mestre em História Social pela USP. Professor do IFPR - Campus Londrina. Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas NEABI - IFPR/Londrina; Coordenador do CEPECH - Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas. reinaldo.nishikawa@ifpr.edu.br

**Rodolfo Fiorucci** - Doutor pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre e graduado em História pela UNESP/Assis. Docente e atual Diretor Geral do Instituto Federal do Paraná - IFPR/Jacarezinho. Membro do GT História, Direita e Autoritarismo (Anpuh) e do GEINT (Grupo de estudos do Integralismo); Pesquisador do Grupo Integralismo e Outros Movimentos Nacionalistas-CNPq; Membro do Grupo de Pesquisa Humanidades: ciências, conhecimentos e política (UENP/Fundação Araucária). Tem publicações sobre imprensa, autoritarismos, direitas, política e educação. Contato: rodolfo.fiorucci@ifpr.edu.br

“O presente livro, intitulado Educação: tensões e desafios contemporâneos, organizados pelos professores doutores Fábio Antônio Gabriel, Marcio Luiz Carreri e Maurício Gonçalves Saliba e a professora doutora Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez, surgiu com o intuito de reunir e apresentar as investigações que estão sendo produzidas por docentes e discentes do Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE/CJ) e do Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA/CJ) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), em parceria com pesquisadores de outras instituições, agrupados pela preocupação com a educação, a ciência, a política e a sociedade, a partir do qual se articula com um referencial alicerçado no contexto histórico-social e político da realidade.”

*Prof. Dr. Mateus Luiz Biancon  
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP*

“As questões problematizadas em cada capítulo somam-se a outras que, mesmo diante de um momento angustiante de crise sanitária nacional e internacional, escancaram nitidamente os diversos ataques à democracia, o desmonte das instituições públicas, o abandono do Sistema Único de Saúde, o desrespeito à vida pela banalização da morte em massa, as agressões à imprensa questionadora, o oportunismo de grupos privados do mercado educacional sedentos pela venda de tecnologias e metodologias aos sistemas públicos de ensino, diante da situação de isolamento dos(as) estudantes, o desinvestimento nas pesquisas, especialmente aquelas relacionadas às Ciências Humanas, a destruição dos direitos trabalhistas e previdenciários, entre outras atrocidades que provocam o crescente aprofundamento das desigualdades.”

*Dra. Lucimara Cristina de Paula  
Professora do curso de Pedagogia da UEPG  
Professora do PPGE - UEPG*



ISBN 978-65-86101-59-1



9 786586 101591 >