



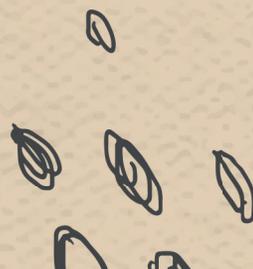
TEMPO E MOVIMENTO:

POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NO
CONTEXTO BRASILEIRO

ORGANIZADORAS:
ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES
SANDRA REGINA PAZ



Pedro & João
editores



**TEMPO E MOVIMENTO:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO
CONTEXTO BRASILEIRO**

**ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES
SANDRA REGINA PAZ
(ORGANIZADORAS)**

**TEMPO E MOVIMENTO:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO
CONTEXTO BRASILEIRO**

Copyright © Autoras e autores

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

Elione Maria Nogueira Diógenes; Sandra Regina Paz [Orgs.]

Tempo e movimento: políticas educacionais no contexto brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 517p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-7993-947-1 [Impresso]

978-85-7993-948-8 [Digital]

1. Políticas educacionais. 2. Educação brasileira. 3. Socialização. 4. Publicização.
I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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 (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Dedicamos às pessoas de boa vontade, que acreditam no poder transformador do conhecimento crítico e problematizador, que acreditam paz, na esperança e no diálogo como princípios básicos de construção do conhecimento científico e de transformação permanente do mundo!

Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. (FREIRE, 1996, p. 124).

APRESENTAÇÃO

Socialização. Divulgação. Publicização. É isto o que fazemos, aqui. Neste espaço, por ora construído, apresentamos um “artefato” produzido por muitas mãos, mentes e corações. O propósito é simples: trata-se de comunicar o árduo e gratificante trabalho que se realiza nos muros da Academia. O interesse é o de aproximar a sociedade dos territórios onde os saberes científicos são produzidos de modo sistemático. Também o movimento inverso é legítimo, isto é, estreitar os laços que ligam a Academia à sociedade. Como se faz isto?

Pela comunicação. Em nosso caso, comunicamos por meio deste livro que se configura na expressão material acerca dos estudos que têm sido desenvolvidos no âmbito da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e no Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), mediado pelos estudos e reflexões tecidas pelo Grupo de Pesquisas sobre Estado, Políticas Sociais e Educação (GEPE)

São 19 textos de pesquisadores e pesquisadoras egressos da UFAL e da UFC, que se debruçaram sobre temáticas relacionadas à área da educação, onde também atuam. São professores e professoras da rede educação pública (educação superior e educação básica), cujo compromisso ético desenha-se nos textos que se seguem.

É, pois, com profunda alegria que dispomos deste livro. Esperamos encontrar leitores e leitoras (especializados/as ou não nas diferentes temáticas) desejosos/as de dialogar conosco sobre assuntos que não estão distantes do nosso cotidiano.

Isto sendo, gratidão é a palavra que encerra o esforço coletivo mobilizado na organização da presente obra.

PREFÁCIO

É com imensa satisfação que prefacio esta obra, organizada pelas amigas, professoras Doutoradas Elione Maria Nogueira Diógenes e Sandra Regina Paz, da Universidade Federal de Alagoas. É com bastante entusiasmo que participo desse processo de divulgação de uma obra tão relevante, ao tempo em que a responsabilidade é imensa, pela qualidade dos pesquisadores e pesquisadoras que contribuíram com este presente à sociedade.

Elione Maria Nogueira Diógenes é Licenciada em História e Doutora em Políticas Públicas, com vasta produção e contribuição para a área. Sandra Regina Paz é Licenciada em Pedagogia com Doutorado em Educação, também com ampla produção e experiência na área. São intelectuais que têm contribuído em muito para a pesquisa e as reflexões em torno da educação, e muito generosamente organizam esta importante obra.

Este livro revisita, sistematicamente, referências e temáticas bastante atuais para as políticas públicas, a partir das pesquisas de mestrado e doutorado dos autores e autoras, quer seja no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), quer seja no Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC). É uma obra recheada e bastante diversificada, contando com a colaboração de pesquisadores e pesquisadoras e seus estudos e discussões mediados pelo Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE), da UFAL.

Nesta oportunidade, permito-me oferecer alguns destaques, com uma breve apresentação dos capítulos.

Do primeiro capítulo, **Panorama da educação no século XIX: Império brasileiro e Província alagoana**, de autoria de Roselito de Oliveira Santos, podemos acompanhar “o percurso

educacional de Alagoas através do processo e acesso à leitura no cenário do segundo Império brasileiro”. Identifica a leitura como principal elemento na educação formal, retratando o saber ler e escrever como principais atributos para a cidadania. Condição que excluía grande parte da população, uma vez que a cultura letrada se constituía, àquela época, um privilégio das elites econômicas. É um texto que desvela muito da história da educação no estado de Alagoas, possibilitando compreender, em parte, muito do que vivenciamos nos dias de hoje.

Segue-se com o segundo capítulo, **Multilateralismo na Educação: discursos e efeito de sentidos**, de autoria de Adelson Gomes da Silva. Neste capítulo, resultado da Tese defendida pelo autor ainda em 2021, temos a análise “dos efeitos de sentido dos discursos oficiais produzidos pelos organismos internacionais acerca da educação de qualidade e da função social da escola”. Para tanto, o autor faz uso da análise do discurso em Michel Pêcheux em torno de discursos de órgãos multilaterais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU) que procuram legitimar suas ações em países subdesenvolvidos através de políticas públicas, tanto na área econômica, como na educacional. O autor ressalta o viés neoliberal que permeia tais discursos, impulsionando governos, gestores educacionais e professores a promoverem a causa do capital internacional.

Já no terceiro capítulo, **Educação integral no Brasil: o conceito em perspectiva histórica**, das autoras Vanessa Sátiro dos Santos e Sandra Regina Paz, temos a discussão em torno da educação integral como “parte da agenda política dos atuais governos no país”. É parte de pesquisa de mestrado defendida em 2017 e da pesquisa de doutorado que a sucedeu, da primeira autora. Propõe-se em analisar, histórica e politicamente, os conceitos de educação integral no Brasil desde o período da Escola Nova, na década de 1930, até a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018. A vertente neoliberal também se faz aqui presente, com a desresponsabilização do Estado que compromete a garantia de uma escola pública para todos.

O quarto capítulo, **Memórias narrativas de vida e escolar das pessoas em situação de rua na cidade de Maceió**, de autoria de Reinaldo Batista dos Santos, resulta de uma pesquisa de doutorado do autor, visibilizando “as pessoas em situação de rua na cidade de Maceió” através de narrativas que surgiram a partir de fotografias que lhes foram solicitadas de seu cotidiano. Foi a partir dessas fotografias que o diálogo surgiu entre o pesquisador e essas pessoas, com suas histórias de vida, seus sonhos, desejos, anseios e esperanças.

O quinto capítulo, **Políticas Públicas de Educação: a crise do Welfare State e a ascensão do neoliberalismo no Brasil**, de Donizete Medeiros de Melo e Elione Maria Nogueira Diógenes, analisa “como o Estado de bem-estar social (*Welfare State*) contribuiu para o surgimento das políticas públicas sociais, bem como para a manutenção do capital em crise na Europa e em outros países desenvolvidos no mundo, durante o século XX”. Nesta medida, podemos verificar como as políticas públicas em educação têm sido afetadas pela redução dos investimentos do Estado nas áreas de direitos sociais, bem como o campo político da educação vem se submetendo a um capitalismo cada vez mais predatório.

No sexto capítulo, **História da Escola Normal de Alagoas: por onde caminhamos e aonde chegamos**, de autoria de Claudiane Oliveira Pimentel Fabricio, temos a história desta instituição que é referência na “formação profissional e cultural do magistério, no território alagoano”, contemplando um período que vai desde a sua criação, em 1864, até o seu “apagamento”, passando por um longo período que, como destaca a autora, “coincide com a do magistério no Brasil”.

Já no sétimo capítulo, **Sentido(s) de (in)dependência do Brasil: Catolicidades políticas implícitas em fontes oitocentistas**, de Fabrícia Carla de Albuquerque Silva, originado de parte da Tese de doutorado da autora, trata de que “concepções de independência estão nas entrelinhas de fontes históricas oitocentistas no período de 1821 a 1823”, e seus múltiplos significados, tanto positivos, quanto negativos. Destaca

que a independência do Brasil do jugo de Portugal não foi garantia de liberdade, pelas controvérsias e dependências ainda existentes àquela época.

No oitavo capítulo, **O Estado e as organizações não governamentais: termos dessa relação no contexto brasileiro**, de autoria de Janine Oliveira Cardeal, resultado de parte da Tese de doutorado da autora, os termos da aproximação entre ONGs e o Estado brasileiro são analisados criticamente visando compreender os atores sociais envolvidos e as relações decorrentes, que envolvem outros organismos, cada vez mais presentes na contemporaneidade.

No capítulo nove, **Caminhos da educação profissional no Brasil e no estado do Ceará**, Rita de Cássia Cruz Pinto e Elione Maria Nogueira Diógenes discutem essa trajetória no Brasil desde o período colonial, no qual reafirmam que a lógica que sempre esteve presente e predomina na implantação de políticas para educação profissional é a de mercado, uma vez que sempre buscou a preparação de trabalhadores para atender as necessidades do poder econômico do país. No entanto, ao observar a proposta de educação profissional do estado do Ceará, reconhecem as autoras que há “um processo de ensino que visa consolidar sua identidade contemplando formação propedêutica, profissional e humana, no processo de ensino e aprendizagem”.

No capítulo dez, **Fundamentos históricos do Ensino Médio: uma análise de tópicos das legislações que contribuíram para forjar a identidade do Ensino Médio**, de autoria de Simone da Costa Silva, “apresenta uma análise de documentos oficiais que engendraram as diferentes feições assumidas pela educação brasileira, considerando-se os cenários históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais, a fim de elucidar o caráter assumido pelo ensino Médio no Brasil desde as bases históricas que forjam a sua gênese”. Para tanto, analisou documentos que perpassam os períodos Colonial, Imperial e Primeira República brasileira.

O capítulo onze, **A Educação sob a regência e controle do capital: o Novo Ensino Médio**, de Geisa Ferreira dos Santos,

discute a relação entre trabalho e educação, sendo que esta, atuando na perspectiva de formação de sujeitos que atendam ao modelo capitalista vigente de sociedade.

O capítulo doze trata da **Análise discursiva do (Novo) Enem: até onde pode a ideologia**, de autoria de Joana D’Arc Ferreira de Macêdo. Para a análise dos sete objetivos do (Novo) Enem foram utilizadas as práticas discursivas fundamentadas em suas categorias, recorrendo, para o alcance do objetivo proposto no texto, aos pressupostos teórico-metodológicos da análise do discurso.

Já o capítulo treze, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a implantação de uma Nova Política Pública de Alfabetização ou a Continuidade de velhas práticas Oligárquicas?**, de Maria Jeane Bomfim Ramos, discute “as influências políticas no desenvolvimento do Pacto Nacional pela Idade Certa no estado de Alagoas”, no que constata que o estado continuou com as mesmas práticas de gestão das políticas públicas oriundas do coronelismo, que sempre caminhavam numa perspectiva de manutenção do poder político das oligarquias locais.

No capítulo catorze, **Reforma do Estado brasileiro: implicações para o trabalho docente**, de autoria de Geisa Carla Gonçalves Ferreira, verifica-se como a política de educação brasileira tem sempre contribuído para atender aos interesses do capital.

O capítulo quinze, **O processo de escolarização formal enquanto mediação educativa das pessoas em privação de liberdade**, de Alexandre Felipe Oliveira Guimarães, é parte da Dissertação de mestrado do autor, tendo a educação no sistema prisional como objeto de estudo. Apresenta uma importante contribuição e reflexões em torno do modelo educacional em curso no sistema prisional e na sociedade, bem como “possibilidades e limites que as mediações da educação de primeira e segunda ordem são capazes no sistema prisional”.

No capítulo dezesseis temos **Representação e participação: a legitimação da BNCC para a educação brasileira**, de autoria de Vanessa Maria Costa Bezerra Silva. Há a clara compreensão de que,

no processo de elaboração da BNCC, houve a influência de organismos privados em articulação com órgãos públicos visando atender às demandas do neoliberalismo, por imposição do mercado.

O capítulo dezessete, **A escola da escolha e a operacionalização do aspecto de implantação pela parceria público-privada e a corresponsabilidade social**, de Maria Fabiana da Silva Costa, reafirma que as parcerias público-privadas se constituem em instrumento político-ideológico que atuam junto às instituições públicas para influenciar nas políticas públicas para o atendimento dos interesses do capital internacional.

Já o capítulo dezoito, **Origem e desenvolvimento das escolas profissionalizantes no Brasil**, de Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa e Jailson Barbosa da Costa, concluem que “Nos mais de 500 anos de história e de inúmeras reformas educacionais no Brasil, ainda se mantém um modelo dualista de escolarização, que subordina a educação aos interesses imediatos do capital, entendido como mercado de trabalho”.

Finalmente, o capítulo dezenove, **A educação profissional: um novo modelo institucional a partir da criação dos Institutos Federais de Educação**, de autoria de Bruno Rodrigo Tavares Araujo, apresenta uma trajetória que vai desde o início do século XX até o cenário dos dias atuais, com a criação dos IFs. Apresenta-nos uma reflexão acerca de uma educação profissional como fenômeno social e universal e sua importância para a emancipação humana e social.

Temos, portanto, uma obra bastante recheada e diversificada, com uma produção acadêmica imersa no mundo da educação. E tratar de educação, em tempos obscuros como este que temos vivenciado, constitui-se em movimento de resistência e luta em prol da educação e sua articulação com as políticas que a ela se referem ou dela se originam, com naturais reflexos e consequências à sociedade. É um louvável compromisso social. E se considerarmos, dentre tantos, somente este aspecto, creio que os objetivos foram alcançados, com a materialização de uma obra

que vai interessar a todos os que fazem a educação, em especial a alagoana e a cearense.

Wellyngton Chaves Monteiro da Silva

Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas

Doutor em Educação

Maceió, 08 de agosto de 2022.

SUMÁRIO

- 1. PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XIX: império brasileiro e província alagoana** 21
Roselito de Oliveira Santos

- 2. MULTILATERALISMO NA EDUCAÇÃO: discursos e efeito de sentidos** 53
Adelson Gomes da Silva

- 3. EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: o conceito em perspectiva histórica** 79
Vanessa Sátiro dos Santos
Sandra Regina Paz

- 4. MEMÓRIAS NARRATIVAS DE VIDA E ESCOLAR DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA NA CIDADE DE MACEIÓ** 103
Reinaldo Batista dos Santos

- 5. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: a crise do *Welfare State* e a ascensão do neoliberalismo no Brasil** 125
Donizete Medeiros de Melo
Elione Maria Nogueira Diógenes

- 6. HISTÓRIA DA ESCOLA NORMAL DE ALAGOAS: por onde caminhamos e aonde chegamos** 145
Claudiane Oliveira Pimentel Fabricio

7. SENTIDO(S) DE (IN)DEPENDÊNCIA DO BRASIL: Catolicidades políticas implícitas em fontes oitocentistas	203
Fabília Carla de Albuquerque Silva	
8. O ESTADO E AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS: termos dessa relação no contexto brasileiro	247
Janine Oliveira Cardeal	
9. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NO ESTADO DO CEARÁ	279
Rita de Cássia Cruz Pinto Elione Maria Nogueira Diógenes	
10. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO: uma análise de tópicos das legislações que contribuíram para forjar a identidade do Ensino Médio	297
Simone da Costa Silva	
11. A EDUCAÇÃO SOB A REGÊNCIA E CONTROLE DO CAPITAL: o novo ensino médio	323
Geisa Ferreira dos Santos	
12. ANÁLISE DISCURSIVA DO (NOVO) ENEM: até onde pode a ideologia	351
Joana D'Arc Ferreira de Macêdo	
13. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: a implantação de uma nova política pública de alfabetização ou a continuidade de velhas práticas oligárquicas?	379
Maria Jeane Bomfim Ramos	

14. REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: implicações para o trabalho docente Geisa Carla Gonçalves Ferreira	397
15. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO FORMAL ENQUANTO MEDIAÇÃO EDUCATIVA DAS PESSOAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE Alexandre Felipe Oliveira Guimarães	413
16. REPRESENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO: a legitimação da bncc para a educação brasileira Vanessa Maria Costa Bezerra Silva	431
17. A ESCOLA DA ESCOLHA E A OPERACIONALIZAÇÃO DO ASPECTO DE IMPLANTAÇÃO PELA PARCERIA PÚBLICO- PRIVADA E A CORRESPONSABILIDADE SOCIAL Maria Fabiana da Silva Costa	461
18. ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES NO BRASIL Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa Jailson Barbosa da Costa	483
19. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um novo modelo institucional a partir da criação dos institutos federais de educação Bruno Rodrigo Tavares Araujo	501

PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XIX: império brasileiro e província alagoana

Roselito de Oliveira Santos¹



Figura 1: Vista parcial da Rua do comércio em Maceió no século XIX.²

Neste capítulo nos detemos em remontar a estrutura educacional de Alagoas no século XIX, com maior acuidade a partir de meados deste século. Assim, as referências centrais são Madeira (2004 e 2011) e Verçosa (2011). Estudamos as dissertações de

¹ Bibliotecário. Especialista em Arquivologia. Mestre em Educação/Universidade Federal de Alagoas/UFAL. Orientadora da pesquisa: Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes, líder do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação (GEPE). oliroselito@gmail.com.

² Fonte: www.google.com/imagens.

Pauffero (2010) e Santos (2011)³ com o objetivo de traçar o percurso educacional de Alagoas através do processo e acesso à leitura no cenário do segundo Império brasileiro.

Além dos autores citados, utilizamos também os relatórios provinciais e a escrita de Moacyr Primitivo (1939) e Craveiro Costa (1931) sobre a Instrução e as Províncias no Brasil do século XIX, acrescentando os escritos de Brandão (2004), Lindoso (2005) e Costa (2001), na problematização da sociedade da época; um momento social em que Maceió estava imersa em “uma vidinha miúda, imposta pelo acanhamento do meio, pelo atraso e pobreza material e, sobretudo, policiada pela rígida moral de catecismo dominante” (JAMBO, 2011). Ao mesmo tempo onde são tecidas as teias históricas de ligação entre leitura e educação, tão intrínsecas ao processo civilizatório, em um momento histórico em que o positivismo exalta a ciência, priorizando o progresso, querendo a província se igualar aos pontos mais avançados do mundo em termos de ideologias sociais, através de ações de seus intelectuais liberais.

Leahy (1999) coloca que o panorama histórico da época do Rio de Janeiro determinava certos contornos históricos das demais províncias brasileiras. Entretanto com relação à Maceió enfatiza:

Nasceu pobre, humilde e simples a cidade. Fôra a princípio povoado e vila. Fôra principalmente, caminho; era a estrada por onde transitavam os carros de bois carregados de açúcar no ir e vir do movimento comercial entre os ricos engenhos do norte – de Porto Calvo, de Camaragibe, do Vale de Santo Antonio dos Quatro Rios – e o fértil vale do Mundaú, no centro. O caminho era cortando um engenho. E foi desse engenho que nasceu Maceió. (ESTADO DE ALAGOAS, 1939, p.63).

Foi dessa forma singela que o cronista da época descreveu o nascimento da cidade de Maceió, que era até então ‘um caminho’ por onde se passava para atingir outro ponto de interesse da região, uma vez que essa ‘estrada’ não se configurava como parada, ainda

³ Ambas defendidas no PPGE (2010 e 2011).

não havia ali, nada que merecesse ou oferecesse condição de uma estalagem para os viajantes.

Mas não continuaria assim a nossa Maça-y-ok (apenas um caminho alagadiço), e após muitas contendas políticas, em 19 de dezembro de 1839, a resolução n.11 decidia que Maceió tornava-se a partir de então a capital de Alagoas (ENCICLOPÉDIA DOS MUNICÍPIOS DE ALAGOAS, 2006). Antes a própria província alagoana havia conquistado a independência de Pernambuco (1817) e Maceió tendo sido promovida à Comarca em 1833. Apesar do decreto real de 1817, Alagoas somente teve sua primeira administração em 1819, ano em que seu primeiro governante, o tenente-coronel Sebastião Francisco de Melo e Póvoas assumiu as rédeas da administração: “Era 27 de dezembro de 1819, quando o neto do Marquês de Pombal desembarcou na enseada de Jaraguá, dirigindo-se à Vila das Alagoas e contava então com 28 anos.” (CARVALHO, 1982).

No período recortado para o presente texto, houve uma sucessão de nomes na Presidência da Província: de 1857 a 1859, Angelo Tomaz do Amaral presidiu Alagoas, seguido por: Manoel

Pinto de Souza Dantas⁴ (1859-1860); Pedro Leão Veloso⁵ (1860-1861); Antonio Alves de Souza Carvalho (1861-1863); João

⁴ Inhambupe (BA 21/2/1831 - Rio de Janeiro DF 29/1/1894) Deputado provincial e geral, presidente de província, jornalista, ministro, magistrado, advogado. Filho de Maurício José de Souza e Carolina Francisca de Souza Dantas. Formou-se pela Faculdade de Direito de Olinda (PE) em 1851. Nesse mesmo ano foi Procurador dos Feitos da Fazenda, bem como Juiz de Órfãos da cidade de Salvador. Deputado Provincial pela Bahia, de 1852 a 1857. Nomeado presidente em 3/9/1859, toma posse no governo a 1º de outubro do mesmo ano, permanecendo até 24/4/1860. Foi o 28o. Presidente da Província. No período de sua presidência ocorreu a visita do Imperador a Alagoas. Em 14/10/1859, D. Pedro chegou à cidade de Penedo, de onde seguiu para visitar a Cachoeira de Paulo Afonso. Em 31 de dezembro daquele ano, chegou a Maceió, onde permaneceu 11 dias, tendo inaugurado a matriz de Maceió, hoje catedral, e visitado Pilar, Alagoas, Santa Luzia do Norte, Porto Calvo Porto de Pedras, a Colônia Leopoldina e a fábrica de tecidos de Fernão Velho. Ao deixar o governo, Souza Dantas volta a representar a Bahia, já agora na Câmara Geral, de 1861 a 1878, tendo ocupado o governo daquela província (1865/66), bem como do Paraná (1879/80). Senador pelo seu estado natal, de 1879 até 15/11/89. Foi ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas (1866/68); da Justiça (1880/82); da Fazenda (1884/85). Militou no jornal Diário da Bahia. Foi o brasileiro que maior número de voluntários organizou para a guerra contra o Paraguai. Apresentou ao Parlamento o projeto referente à libertação dos escravos sexagenários e o aumento dos fundos destinados ao resgate dos escravos. Publicou-se: Correspondência do Conselheiro Manuel Pinto de Souza Dantas 1831-1894; (Organização e notas de Américo Jacobina Lacombe, Rio de Janeiro, Casa de Rui Barbosa, 1962-1973, 3v.). Fonte: ABC das Alagoas.

⁵ (Itapicuru BA 1/1/1828 - Rio de Janeiro RJ 2/3/1902) Presidente de províncias, ministro, deputado provincial, deputado geral, senador, advogado, professor. Filho de Pedro Gomes Ferreira Veloso e Jacinta Leão Veloso. Formou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo. Foi presidente do Espírito Santo (1859/60). Nomeado em 20/3/1860, toma posse no governo a 1º de maio do mesmo ano, permanecendo até 15/3/1861. Foi o 29o. presidente. Preside o Maranhão (1861), Rio Grande do Norte (1861/63), Piauí (1853/64). Pará (1866/67) e Ceará (1867/68). Foi deputado provincial, em Sergipe (1861/68 e 1881/82) e deputado geral pela Bahia (1877). Senador, ainda pelo seu estado natal, de 30/10/1879 a 15/11/1889. Catedrático da Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais, no Rio de Janeiro, Ministro dos Negócios do Império (1882/83) e Conselheiro de Estado. Obras: Fala Dirigida à Assembléia Legislativa da Província das Alagoas, na Abertura da Sessão Ordinária do Ano de 1860, pelo Exmo. Sr. Presidente da Província, o Comendador Pedro Leão Veloso, Maceió, Tip. Comercial, 1860. Fonte: ABC das Alagoas.

Marcelino de Souza (1863-1864) e João Baptista Gonçalves Campos⁶ de 1864 a 1865. (Pinto, 1979). Observe-se que ainda não tinha a província prestígio político para nomear um presidente local, sendo os nomeados oriundos de outras províncias.

Lançando um breve olhar para o contexto social da época, a história nos informa que o Brasil do segundo Império vivia um momento de melhoramentos materiais, alterando o cenário urbano nas províncias imperiais e que tal momento foi vivido pela capital alagoana com intensidade. Em agosto de 1831, Alagoas contava com o seu primeiro jornal, o *Íris Alagoense*: “Era seu redator o francês Adolphe Emile Du Bois Garin, que exercia múltiplas funções. O nosso primeiro jornal mudou seu nome depois para *Federalista Alagoano*”. (CARVALHO, 1982, p.179).

Claro que o fato da transformação da província para capital, foi decisiva para que o progresso começasse a adentrar em nossas terras, quando se deu também

A criação de uma burguesia mercantil, enriquecida na prática do comércio de exportação de açúcar e de madeiras de construção naval, e na importação de bens manufaturados estrangeiros, a que se somavam atividades de agiotagens altamente compensadoras, que preenchiam em nível de uma província a carência de capitais de investimento. Essa burguesia urbana mercantil se constituía de comerciantes agiotas e comerciantes importadores-exportadores, instalados em casas comerciais, empórios e armazéns em Maceió e em Jaraguá. (LINDOSO, 2005, p.78).

Nesse trilho de progresso também ocorreu

⁶ (Pará) Presidente da província, desembargador. Nomeado em 5/12/1864, toma posse no governo em 15/12 do mesmo mês e permanece no cargo até 26/7/1865. Em sua administração foi criada a Biblioteca Pública Provincial (Lei 453, de 26/6/1865), que passou a funcionar anexa ao antigo Liceu Alagoano. Foi responsável pelo recrutamento de significativo número de voluntários que seguiram para a Guerra do Paraguai. 32o. presidente. Obras: Fala Dirigida à Assembléia Legislativa Provincial das Alagoas no Dia 5 de Maio pelo Exmo. Sr. Desembargador João Baptista Gonçalves Campos, Presidente da Província, Maceió, Tip. Progressista, 1865

A implantação do primeiro ramal ferroviário de seis quilômetros de extensão, ligando a ponte de desembarque de Jaraguá ao Trapiche da Barra, em 25 de março de 1868, e depois de um outro, que ia da rua do Livramento até bebedouro, foi a arrancada da chamada modernização da capital alagoana. Tudo o que a nova era mundial apresentava de mais avançado em termos urbanos poderíamos encontrar em Maceió naqueles dias, tendo como vitrine privilegiada o seu bairro portuário convertido em *city* financeira e no centro do comércio: ruas iluminadas por lâmpões a gás, calçamento das ruas principais, ponte de desembarque de ferro, rede telegráfica, jardins nas praças, casas bancárias e seguradores, navegação a vapor, trem e as principais repartições públicas instaladas em prédios sólidos e vistosos como o Consulado Provincial, a alfândega, Repartição do Selo, Capitania do Porto, Assembléia Provincial, palacete do barão e Jaraguá, onde funcionaram o arquivo e a Biblioteca Pública, Delegacia Fiscal etc. (ENCICLOPÉDIA MUNICÍPIOS DE ALAGOAS, 2006. p.371).

Apesar de termos passado por um ápice em alguns momentos daquele período, alguns historiadores avaliam que o século XIX foi de decadência para o Nordeste do Brasil, uma vez que a cultura açucareira – até então ponto forte de nossa economia – entrava em franco declínio:

O açúcar gemia, dominado na balança comercial pelo café que entrara com ímpeto na vida nacional, a ponto de figurar, quando ainda estava na meninice, como símbolo da Pátria, por ocasião da Independência, em evidente prejuízo do açúcar, arraigado por quatro séculos de existência à história do Brasil. A pobreza se alastrava pelo nordeste com a queda do açúcar. (ESTADO DE ALAGOAS, 1939, p.64).

Redirecionando nossa lupa pela leitura da história, vamos mirar a lente para o processo histórico da educação que é nosso foco específico. Neste ponto temos uma gama de fatos, depoimentos, controvérsias, afetos e desafetos em uma história que ainda está em construção, posto que em pleno século XXI, padecemos de males que eram tão comuns nos oitocentos, no trato do poder público com a educação. No imenso painel que é a história e seus inúmeros atores sociais, destacou-se em nosso contexto, o Professor e advogado, e também primeiro Diretor da Instrução Pública na Província de Alagoas na época, o ilustre José Correia da Silva

Titara, que sendo um personagem controverso, também tinha suas angústias quando se tratava do descaso da máquina pública com a educação na província:

Mas porque havemos nós passado por essa desolação do abandono da instrução, em que até agora temos vivido e tão em atraso jazemos ainda desviados desse farol, que constitui o melhor esplendor de uma nação? Que como o sol difunde seus raios no mais recôndito da habitação, que como elle alenta o débil peito da infância e a mão tremula da decrepitude? Certo que não é o defeito da lei fundamental de nossa organização política [...] por certo que não poderia a Constituição do Estado, sábia e previdente como é, deixar de escolher aquelle, que garantindo ao povo a instrução primaria e secundaria gratuitamente, sem proibir o ensino particular, deixasse de reservar para os poderes da nação o direito de regular em todo o tempo a educação e instrução do povo. (TITARA, 1856).

O Professor Titara era tido como defensor ferrenho da ordem nas repartições públicas e um tanto malquisto (ou incompreendido) pelos professores que trabalhavam sob sua inspeção, visto que há diversos registros de sua propalada intolerância com os laços frouxos da máquina pública no controle do cumprimento do dever profissional dos servidores. Mas, também era conhecedor e reconhecedor das más condições de trabalho e remuneração desse mesmo professorado que ele às vezes criticava:

Continuarão, porem, sempre esses resultados funestos de nenhum systema de ensino, e a tolerância dos abusivos excessos de negligencia dos preceptores da mocidade da província: a pretendida reformada instrução se tornou ainda dessa vez insubsistente e improficua. Assignalei então em 1855 as causas do máo estado da instrução: no pessoal dos professores, sua incapacidade e desídia; na falta de inspecção das escolas; na de methodo no ensino; na de meios para a pobreza aprender nas mesmas escolas, e na mesquinha remuneração dos professores. (TITARA, 1856).

Outros estudiosos da época também concordam com Silva Titara, quando descreve que o ensino primário faz apenas a instrução, aumentando somente o número de medíocres, ao passo que, o ensino secundário e superior criam a massa dirigente e culta, levando a história da Província a ser contada a partir dos interesses

de classes dos grandes proprietários rurais e da burguesia mercantil urbana (LINDOSO, 2005, p.37).

Apesar de todo um contexto ‘negativo’ na história dos processos educativos em Alagoas, onde a educação foi por longos períodos relegada à iniciativa privada, ou a quem quisesse assumir essa responsabilidade diante do Estado, mesmo sem preparo para a tarefa; a nossa educação pública viveu um período (entre as décadas de 1950 e 1970) considerado áureo, em que a disputa por uma vaga nas escolas públicas era muito acirrada, tal como acontece hoje com as melhores universidades como a Universidade de São Paulo, onde somente os ditos abastados tem acesso àquela instituição.

No período citado, mais especificamente no antigo Centro Educacional de Pesquisa Aplicada - CEPA, hoje Centro Educacional Antonio Gomes de Barros - CEAGB, tínhamos escolas que eram referência como o Instituto de Educação (na época, sob a direção da Profa. Miran Marroquim) e Colégio Moreira e Silva, onde a elite de Maceió estudava, e de onde brotou muitos intelectuais e figuras ilustres que estão no poder constituído no Estado até hoje. Como explicar essa fase áurea, diante de uma história repleta de fracassos no sentido de qualidade da educação pública em Alagoas? Certamente esse é um tema para uma futura pesquisa, visto ser extemporâneo ao assunto que aqui tratamos.

Enfim, vivia-se um período em que as influências filosóficas do Iluminismo e do Positivismo estavam espraiadas por vários pontos do Brasil, já desde o século anterior. De acordo com Tobias (1987), já adentrando no campo educacional: o Materialismo, aparecido no Brasil com o Cientificismo da Reforma do Marquês de Pombal no século XVIII, é no século XIX engrossado pelo Positivismo, particularmente através da Reforma de Benjamim Constant, encontrando a filosofia da educação positivista apoio na escola, na política, nos meios militares, dividindo a seguir o ensino brasileiro em quatro grandes correntes: a cristã, a cientificista, a materialista e a positivista, sendo que para o povo brasileiro, a filosofia educacional que mais pesa é a herança da nação

portuguesa e dos jesuítas, nominada aqui, como a Filosofia da educação cristã.

2.1. A leitura como principal elemento na educação formal e o conceito oitocentista de cidadania

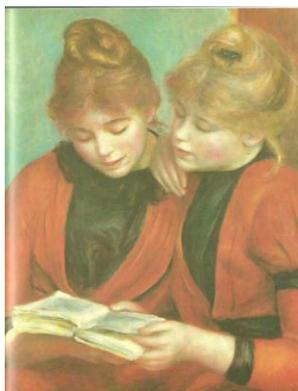


Figura 2: A leitura compartilhada⁷.

A leitura constituiu-se em um dilatado espaço de tempo na principal técnica civilizatória de apropriação do mundo real. Seja por meio de pinturas ou ideogramas seja por meio do sistema de escrita; a leitura é o central elemento do processo de educação formal e do saber sistematizado. Assim, é preciso definir o que é, pois, leitura e o que é o leitor. Em todos os aspectos, ambos penetram o mundo da cultura escrita. Para Certeau (1999, p. 20):

O leitor é um caçador ilegal. O leitor como consumidor, se oculta no texto, porém não no sentido entendido pelos teóricos da recepção. O leitor é um invasor, rastejando pela propriedade de outrem atrás de propósitos nefastos. A propriedade não é dele; a paisagem foi feita por outras mãos. Porém, enquanto não é apanhado, ele toma o que deseja – uma lebre aqui, um tordo ali, até mesmo um cervo, com sorte -, fugindo sem deixar rastros na página. Desse modo, o leitor individual insinua seus significados e objetivos dentro do texto de outrem. Cada leitor individual tem meios silenciosos e invisíveis de subverter a ordem dominante da cultura de consumo.

⁷ Fonte: CHARTIER, Roger. A aventura do Livro.

Entretanto, para se chegar a esse nível de leitura [traçado por Certeau] é preciso que o indivíduo seja educado formalmente. O que não ocorre em terras alagoanas. Não para a totalidade de seu povo. Infelizmente, a crônica da educação alagoana no que diz respeito à perspectiva formal da educação nos traz tristes realidades. Costa (1931), principal intérprete da educação alagoana dos oitocentos, “pinta” com cores fortes e realistas os tristes fatos da educação na “terra dos marechais”. Em geral, a população encontrava-se analfabeta, de modo que o acesso a livros e a cultura letrada não era para muitos e sim para poucos pouquíssimos privilegiados.

Tal realidade pode ser atribuída à forma de colonização nessas terras instaurada: marcadamente excludente e violenta. Sobre o surgimento do território alagoano, Costa (1983, p.05) informa que:

Conhecida, porém, a costa brasileira em quase toda a sua extensão e feito, pouco a pouco, o trato com as tribos mais acessíveis, o governo português cuidou aforçadamente da colonização e aproveitamento do seu vasto domínio americano. E, para isso, organizou a expedição de 1530, sob a chefia de Martim Affonso de Souza. Quatro anos mais tarde, D. João III dividiu o Brasil em capitanias hereditárias, sob o regime feudal, com ellas premiando serviços dos seus homens mais notáveis. A Duarte Coelho Pereira couberam sessenta léguas de costa – da barra do São Francisco á do Iguarassú, segundo o foral de 24 de outubro de 1534. Nessa capitania, que se chamou de Pernambuco e também Nova Lusitania, ficou o território alagoano, que somente della se desmembrou, para constituir-se em capitania administrativamente independente, em 16 de setembro de 1817.

Em 1817 tem início, assim, a história oficial da província das Alagoas constituindo-se como espaço político-administrativo autônomo, no contexto da formação social do Brasil, desligado formalmente de Pernambuco. De todo modo, o território hoje correspondente ao Estado tem sido ocupado e desenvolvido social e economicamente desde os primórdios da colonização.

Criada a Capitania das Alagoas, só dois anos depois (1819) é que assume o primeiro Governador, Sebastião Francisco de Mello Póvoas, neto do Marquês de Pombal. Sua primeira providência foi criar a Junta de Arrecadação, com representações em Penedo e São

Miguel dos Campos, e a Alfândega de Jaraguá, além de fortificar o litoral. Cuidou ainda de fortificar a nova Capitania, criando duas companhias de Infantaria com 232 homens e uma de Artilharia com 109 soldados. Em confronto com a guarnição de 30 homens existentes na antiga Comarca, trata-se de um contingente significativo, além de ser um campo de emprego para a plebe que antes só tinha guarida na lavoura ou como capanga dos senhores.

Quanto às características gerais daquela sociedade, Verçosa (2006) analisa que,

Não podemos esquecer que nesta época, além da carência, na província, de pessoal intelectualmente apto a ocupar os cargos mais cobiçados no aparelho burocrático, já estava em pleno funcionamento a Faculdade de Direito de Olinda, criada em 1827, na qual já se fazia necessário preparar os filhos de senhores da terra, criando as condições culturais para se assumir os postos de comando surgidos com a autonomia e, posteriormente, com a criação da província. [...] Crescendo lentamente, a província vai chegar ao ano de 1831 com seu primeiro jornal - o Íris Alagoense, devidamente qualificado como jornal político, literário e mercantil - e mais duas vilas, Imperatriz (atual cidade de União dos palmares) e Assembléia (atual Viçosa), sendo criada logo no ano seguinte a Vila de São Miguel dos Campos.

O autor citado esclarece ainda que no campo educacional, uma das primeiras medidas da recém instalada Assembleia Provincial (em 1834), foi ampliar as aulas preparatórias de quadros para a política e a administração, bem como a área de atuação da Educação, criando duas cadeiras - Filosofia e Francês - para a vila de Penedo. A essa altura, já contando com cinco aulas de Latim, duas de Francês, uma de Retórica, uma de Filosofia e uma de Aritmética, destinadas aos rapazes ricos. Só em 1836 vai ser regulamentado o funcionamento das escolas de primeiras letras, transcorridos quase vinte anos de autonomia político-administrativa da região.

Certo é que no ano de 1848, a província contava com uma população de 207.249 habitantes, sendo 59.775 escravos e 147.474 livres. Destes apenas 22.566 eram alfabetizados, havendo apenas 2.073 alunos matriculados em cursos primários que eram

ministrados em 44 escolas, sendo criando no ano seguinte o Liceu de Maceió, que centralizará as cadeiras avulsas para o ensino secundário, já existente. Como se vê ainda não existe um planejamento adequado para o estabelecimento de um processo educacional na província.

Observações feitas por José Bento da Cunha Figueiredo, que irá governar a província de 1849 a 1853, sobre a forma como se vinha conduzindo a educação pública na época, deixa claro o papel das injunções políticas no funcionamento do setor. Isso evidentemente iria aumentar ainda mais o descrédito para a educação mantida pelo governo, sendo, com certeza, o principal motivo para o aumento das escolas privadas, a respeito das quais, infelizmente não dispomos de dados mais pormenorizados, sabendo-se apenas que eram inúmeras. (VERÇOSA, 2006, p.77).

Por sua vez, Costa (1931) complementa que D. João VI, cuidou do ensino público no Brasil, mas cometeu o erro de iniciar a obra educacional brasileira de cima para baixo. Em todo o país foram criados cursos de Retórica, Filosofia, Latim, Francês, Matemática. Criaram-se academias e museus. Criou-se a imprensa. Mas a base de todo esse edifício, que seria a escola primária, que desde 1774 era uma instituição nacional nos Estados Unidos, não procurou fundar no Brasil. De alto a baixo a ignorância no que diz respeito ao domínio das letras era completa. Saber ler e escrever era privilégio de raros, raríssimos sujeitos economicamente favorecidos.

Tal prática civilizatória não era mesmo considerada coisa de grande importância, pela aristocracia rural dominante. Com a criação da capitania de Alagoas (16 de setembro de 1817), a instrução pública tomou certo impulso, mas visando preferentemente o ensino secundário às classes abastadas. Costa (1931) continua a criticar, com sua verve realista, a situação educacional das Alagoas no século XIX:

Desde então, a instrução primária ficou privativa das Províncias, na sua legislação, na sua orientação e na sua propagação. E nas províncias, trabalhadas pelas competições partidárias, sem continuidade

administrativa, desaparelhadas de recursos financeiros, o ensino primário entrou pelo caminho do abandono.

Em se tratando especificamente da história da educação o citado historiador nos conta que Silva Titara foi o primeiro diretor da Instrução Pública em Alagoas e os seus relatórios são ainda hoje admiráveis pelo estilo e pelas ideias. Numa época em que ninguém se preocupava com a organização do ensino público, ele pugnava por essa organização, do ponto de vista puramente pedagógico, combatendo a incapacidade do magistério e o erro, que chegou até nossos dias, de se transformar esse importante ramo administrativo num departamento exclusivamente burocrático sob a égide da politicagem.

Somente em 1836 a Assembleia Legislativa votou a Resolução n. 21, de 9 de março, sancionada pelo presidente Antonio José de Moura, que regularizava o funcionamento das escolas de primeiras letras. Esta Resolução foi regulamentada pelo presidente Rodrigo de Souza da Silva Pontes, em 21 de outubro do mesmo ano. Todavia essas providências eram anódinas. A situação do ensino primário continuou ao desamparo governamental.

A rotina, a politicagem, a indolência e a ignorância caracterizavam esse lastimável abandono. E nessa condição, o próprio Titara relata [ao presidente da província] em 1853, as deploráveis condições em que se achava o ensino público, devido à incapacidade dos professores, a falta de inspeção escolar que favorecia a desídia do magistério, à ausência de métodos de ensino, à mesquinha remuneração do professorado, corpo este, despreparado para a sua função.

Em 1857, Titara apresentou relatório à presidência, o qual trazia como novidade, uma escola que estava ensaiando o método chamado de leitura repentina, de Antonio Feliciano de Castilho. O método de Castilho vinha precedido da respeitabilidade científica do nome de seu autor e de um luminoso parecer da Sociedade de Ciências Médias de Lisboa. O próprio Castilho viera ao Rio mostrar como se praticava o seu processo de leitura. Entretanto, quanto à sua eficiência

pedagógica, foi acolhido com ceticismo. Em Alagoas ele foi combatido pelo ilustre pedagogo José Alexandre Passos, que foi também um filósofo insigne. Todavia propagou-se um pouco, aceitando-o os professores menos “ronceiros” e capazes de admitir inovações.

Nos idos de 1859, quando da visita de D. Pedro II à Maceió, esta já era uma terra de bacharéis, com cerca de 134 doutores formados apenas na Faculdade de Direito de Olinda, agora já transferida para Recife. A Província caminhara rápido na formação de quadros para a vida pública, se considerarmos a situação em que se encontrava nos seus primórdios. Isso, inclusive, já devia estar contribuindo para complicar e acirrar as lutas políticas por funções públicas. (COSTA, 1931).

No início da década de 1870, com uma população de 310.000 habitantes, Alagoas contava com um contingente escolarizável de 78.470 crianças e jovens, dos quais apenas 9.483 frequentavam escola. O descrédito do ensino público nessa época atingia até o Liceu que, fundado em 1849 e funcionando por uma década até ser extinto, fora restaurado em 1863, com o intuito de melhorar o ensino secundário na província. Entretanto, isso na verdade só tinha conseguido piorar a situação das cadeiras avulsas que o antecederam.

Os jovens cujas famílias tinham recursos continuavam saindo para fazer fora seus estudos preparatórios para os exames que lhes permitiriam ingresso no ensino superior, até porque estudando em Recife ou Salvador, com os professores que os iriam arguir, teriam mais facilmente garantida sua aprovação. Com base em quadro de Craveiro Costa sobre a educação nos idos de 1860, no período 1857 a 1865 – limite base desta pesquisa – a população escolar na província de alagoas chegava apenas a 10% do total da população em idade escolar, contando com cerca de 100 escolas no território. (VERÇOSA, 2006).

É importante enfatizar que, no primeiro quartel do século XIX, a sociedade imperial estava constituída de governo, elite senhorial, trabalhadores livre e escravos. A formação escolar do povo era o elemento fundamental em tal processo, o poder estava centrado

nas letras, sendo o estudo considerado meio de classificação social, garantindo aos cidadãos a possibilidade de distinguir-se da massa de escravos e superar o estado de barbárie de grande parte da população, espalhadas pelos confins do território.

O modelo de educação para a Nação que estava vindo ao mundo foi copiado do contexto europeu, devido à influência herdada pela colônia. O projeto de educação que se queria implantar no Brasil nos moldes europeus não levou em consideração como se apresentava o Brasil no referido século. Esse nasceu em uma sociedade econômica e socialmente desigual.

A escola era o espaço onde iria ser reproduzida essa realidade, visto que, o sujeito receberia o nível de educação de acordo com sua classe social. A racionalidade só poderia ser adquirida através do conhecimento e esse era obtido através da escolarização que tomava o sujeito civilizado.

Nessa perspectiva os analfabetos eram considerados incapazes, responsáveis pelo atraso da Nação. Precisava-se urgentemente disseminar a educação e para tal propósito importou-se da França o método mútuo, onde existia apenas um mestre e os monitores, e em curto espaço de tempo centenas de alunos eram alfabetizados apontando para uma economia em relação ao pagamento dos professores – visto que os monitores, não recebiam remuneração alguma e ainda deviam se sentir honrados por serem convidados pelos mestres.

O modelo de educação transplantado para o Brasil pela elite europeia não condizia com a realidade brasileira, o que para o outro Estado (Europeu) tinha sentido, no contexto brasileiro não tinha significado algum. A elite brasileira estudava nos moldes europeus e, quando aqui chegava, fazia parte do quadro de funcionários públicos, criava-se assim uma homogeneidade ideológica que dava condições de reproduzir a ideologia portuguesa.

Os juristas e magistrados formados em Coimbra exerceram um papel marcante na política e na administração portuguesa e posteriormente na brasileira. Fazendo parte da elite estava a Igreja, essa pertencente à burocracia estatal, tendo grande influência

principalmente na educação desde 1530 quando os jesuítas chegaram aqui e iniciaram seu propósito de catequizar e instruir os indígenas, ampliando essa ação aos filhos dos colonos.

Os colégios Jesuítas foram instrumentos de formação das elites no período colonial, a Companhia de Jesus se tornou a ordem dominante no campo educacional. Os Padres jesuítas foram expulsos em 1759 pelo Marques de Pombal, acusados de deterem o poder econômico, educar a serviço da Igreja e não do estado. Era o início de um sistema público de ensino, entretanto, as dificuldades eram muitas.

A forma de educação escolarizada era transformada em mero privilégio controlada e fiscalizada pelo Estado. Inicia-se um processo de aulas isoladas de matérias estabelecidas em colégios religiosos e seminários, com vistas ao desenvolvimento de um ensino superior.

O objetivo da elite europeia era acabar com a barbárie e o analfabetismo, visto serem estes os fatores que depunham contra a representação da nação perante outros países. Dessa maneira precisavam implantar a “civilização”, somente assim iriam ter progresso. Para isso era necessário que as escolas fossem organizadas de acordo com os preceitos do ideal iluminista

Assim precisava fiscalizar e punir os professores que não estivessem atendendo as normas estabelecidas. Surgia um sistema educacional pautado no autoritarismo, os fiscais de ensino sendo representados pelos homens de poder, governadores ou seus representantes como: presidente da província, diretores gerias, inspetores.

As normas estabelecidas no Brasil eram determinadas pela elite política bacharelesca com o olhar do lugar em que adquiriu conhecimento, ou seja, Coimbra. Dessa forma esses eram os responsáveis primeiro pela constituição do aparato legal da nova nação.

Com a finalidade de atender aos propósitos do governo iniciam-se as reformas educacionais. Entretanto, tais reformas são para atender as elites – há uma distância entre o que é posto nas legislações e o que acontece na realidade.

A Constituinte de 1823 produziu muitos discursos, porém o resultado foi que a educação básica ficou relegada à iniciativa privada, atendendo assim ao poder central que só tinha olhos para o ensino superior. Essa também aboliu o privilégio do estado para dar instrução, concedendo a liberdade de ensino para quem quisesse ensinar. Com isso trazia-se o princípio da liberdade de ensinar e da gratuidade. Essa liberdade de ensino incentivou a abertura de escolas particulares, e também uma desqualificação profissional, pois qualquer um poderia ensinar, ou seja, quem quisesse poderia ser professor.

A escola era o espaço onde os chamados iletrados vinham em busca de instrução e de educação, porém essa mesma escola deveria reconhecer as diferenças. As elites caminhavam por todo o processo educacional, primário, secundário e superior. Já os demais homens livres, apenas o primário é o suficiente para diferenciá-los da massa de escravos. Dessa forma, a educação imperial homogeneizaria a elite, dava a base aos homens livres e excluía muitos (PAUFERRO, 2010).

Conforme Chizzotti (2005) isto foi mudando paulatinamente a partir de novos projetos de nação que nasceram com vários movimentos contestatórios, mas acima de tudo pelos inconfidentes:

A fragilidade do equilíbrio de forças ameaçadas pelas fissuras abertas pelos movimentos inconfidentes estava cada vez mais debilitada pelos encargos de sustentação da nobreza perdulária, subsistindo à custa da Coroa e amparada pela carga fiscal. A ela se somava a penúria das províncias, extorquidas pelas obrigações tributárias, que se somava, por sua vez, à miséria dos agricultores e à indigência dos artesãos e senhores de pequenos ofícios, todos alijados da proteção real, curtindo a pobreza de todas as formas, nos campos e núcleos urbanos. (CHIZZOTTI, 2005, p.31).

O autor continua informando que:

Os artesãos e serviçais de ofícios autorizados, submetidos à pobreza permanente, os intelectuais ilustrados pelas idéias revolucionárias da França e dos Estados Unidos ou pelo ideal parlamentarista inglês, todos eles, por

hostilidades particulares ou por idéias curtidas nas associações secretas agregavam-se no partido liberal, um mosaico de idéias filoliberais que abrangava nacionalistas nativistas vibrantes, como Muniz Tavares, patriotas exaltados, como Antônio Carlos [...] que reclamavam uma carta constitucional, uma forma de governo e instituições, legislação, novos usos e costumes que afirmassem a “nação brasileira. (ibidem, p.32).

O plano imaginado consistia em criar uma escola de ensino mútuo em “cada província e, para isso, cada uma delas deveria enviar um soldado que aprenderia o método [Lancasteriano] na capital e, voltaria como mestre e propagador do mesmo na província de origem.”⁸. No que se refere à prática de tal método, Bastos (2010) afirma que não houve a implantação do método monitorial/mútuo no Brasil, conforme a preconização original inglesa, o que ocorreu foi

A adoção de medidas legais e de muita discussão política em torno das vantagens e desvantagens do método, e das dificuldades de implantação de escolas de ensino mútuo. Na prática não tivemos uma escola que comportasse mais de cem alunos, além de um número reduzido de professores realmente com domínio do método e com o material necessário para o seu desenvolvimento.

O projeto elaborado pelo Conde de Barca, Gal. Francisco de Borja Gastão Stockler, reproduzia o ideário de Condorcet, dividindo a instrução pública em quatro graus: as pedagogias, que compreendiam o ensino elementar primário; os institutos, que acrescentavam às pedagogias os conhecimentos necessários aos agricultores, artistas, operários e comerciantes; os liceus, que ministravam os conhecimentos científicos; e as academias, que desenvolviam os conhecimentos das ciências abstratas e os estudos das ciências morais e políticas. O projeto, pela sua inspiração liberal, pelo risco de se formar uma massa letrada e um sistema que nem Portugal, nem a própria França possuía, contrastava com os

⁸ O Sistema de Lancaster consiste na aplicação de uma máxima mui antiga, segundo a qual tudo quanto um homem sabe pode ensiná-lo, e o melhor modo de saber bem as cousas é ir ensinando uns aos outros (MOACYR, 1939, p.10).

interesses colonialistas da Coroa. Por outro lado, o erário, exaurido de todas as formas pelas cortes, não teria condições de implementar plano tão amplo.

O plano [apresentado] para a instrução pública de autoria de Martim Francisco Andrade, inspirado nas ideias de Condorcet, justificava a instrução como instrumento de liberdade e igualdade, e fonte de moralidade pública, prosperidade do Estado e progresso da humanidade, portanto, ideais civilizadores.

O único dispositivo legal para a instrução primária foi uma lei de 20 de setembro de 1823 que permitia a todo cidadão abrir escola elementar, sem os trâmites legais de autorização prévia e sem licença e exame do requerente. Podendo-se ler que a partir de então teve início o processo de favorecimento à iniciativa privada na educação, promovida pelo próprio Estado. A Constituinte de 1823, em seis meses de trabalho produziu mais discursos veementes e oradores esfuziantes sobre a instrução, que diretrizes fundamentais para a educação nacional, em parte por não existir no grupo de legisladores, especialistas na área da educação (CHIZZOTTI, 2005).

Nas chamadas 'escolas de primeiras letras', os professores ensinariam a ler e escrever, as quatro operações aritméticas, prática de quebrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina católica romana, [tão necessárias ao processo de civilização], além da Constituição do Império e História do Brasil (SUCUPIRA, 2005). E ainda:

A apertada centralização de nossa primeira Constituição, produziu a reação política do Ato Adicional de 1834 e a garantia da instrução primária gratuita que ela dava aos brasileiros, tornou-se dever das províncias, como aliás o são até hoje, mesmo que os [agora] municípios não consigam gerir bem essa obrigação. (SUCUPIRA, 2005, p.59).

Para as classes dirigentes [da época], o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estrita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a

‘construção da ordem’ [o ideário civilizador, para o controle das massas?], a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico (SUCUPIRA, 2005, p.67). Sem provocar rupturas, nem romper com as permanências. Na introdução de “A instrução e as províncias” Moacyr (1939) já argumentava, em defesa do sistema educacional incipiente da época que “Nos governos despóticos é a ignorância dos vassallos a base do sistema, assim como nos governos constitucionais o é a instrução dos súditos. Mais vale pouca instrução que nenhuma”. (p. 05).

Em discurso proferido em 1844, citado por Moacyr (1939, p.16), o presidente da Assembleia Anselmo Francisco Peretti não se limitou a colher informações sobre o ensino. Foi em pessoa às escolas, donde concluiu que “o estado da instrução pública na província é o pior que se pode conceber”, acrescentando que os professores e os educandos arguidos por ele, mal souberem responder às perguntas mais simples, que os professores conseguiram as cadeiras através do patronato, que e os alunos não tinham condição de adquirir nem o papel, nem a pena, muito menos um compêndio para acompanhar as aulas.

A instrução secundária se acha em bastante atrazo (*sic*). O Liceu que conta nove mezes de existência nasceu logo necessitando de humanidades bem e reforma. Entretanto não peço a sua extinção e sim melhoramentos, e uma das medidas é sem duvida, que se ensinem as noções gerais de agricultura, de química aplicada às (*sic*) artes, de geometria e mecânica prática e outros conhecimentos favoráveis ao desenvolvimento da indústria americana. (MOAYCR, 1939).

A Constituição de 1891 instituiu a descentralização do ensino, delegando aos estados competência para prover e legislar sobre a educação primária; na realidade, oficializava-se a distância entre a educação da classe dominante e a educação do povo, retratando a organização social brasileira, embora sem considerar os vários estratos sociais emergentes. Preserva-se a ‘educação para o ócio’, e até as massas associavam ‘trabalho com escravidão’.

A capital era o Rio de Janeiro, a língua era portuguesa, embora a elite preferisse falar francês como marca de distinção social, de familiaridade com a Europa e de tradição cultural. Seguiu-se a etiqueta francesa à risca. Os ingleses controlavam a economia, dominando todos os sistemas básicos de comunicação, transporte e *commodities* no Brasil. Se o Rio era o epicentro da política e da cultura, São Paulo já era o centro financeiro (LYONS; LEAHY, 1999).

Mas nas províncias, imperava/assolava a doença, miséria e pobreza e a escravidão era vista como um problema para a civilidade, então era imperioso subvencionar um sistema de educação que embora não atingisse a todos, que foi a realidade por todo o século XIX em Alagoas; mas que tivesse início em nome do progresso e da civilização pelas letras. Em verdade, era uma tentativa de 'branqueamento' do negro através do processo de educação, posto termos culturalmente como parâmetro de 'civilizado' o europeu colonizador. Ocorre que as províncias não tinham recursos para efetivar um projeto de educação para os pobres, e algumas iniciativas beneméritas esporádicas davam conta de um mínimo da população que era obrigado a priorizar a subsistência, afinal naquele período não havia razões para crer numa necessidade de escolarização, posto que não houvesse mercado de trabalho com essa demanda (SANTOS, 2011). Todo esse contexto serve de preparação para o surgimento dos Gabinetes de Leitura no Brasil com espraiamento social por todas as províncias, E cada província fazendo um uso diferenciado da instituição, como observa Schapochnik (1999, p. 40):

Os gabinetes favoreciam um conjunto de práticas, como a leitura individualizada e silenciosa e a correspondência epistolar, que davam vazão à subjetividade, caracterizando esse espaço como um recanto propício para a introspecção e autonomia pessoal.

Em uma sociedade profundamente desigual no que diz respeito à apropriação do legado cultural historicamente construído, os gabinetes de leitura acabaram funcionando como espaços de divulgação do saber e de uma dada forma civilizatória.

Claro que estava a princípio interditados de frequentar esses espaços os “homens de cor escravizados” e toda a massa amorfa e analfabeta dos oitocentos no Brasil e especialmente em Alagoas.

Esse contexto propiciou uma situação de não acesso à leitura a dita massa populacional, permanecendo quase um luxo, para os abastados. Sendo essa sociedade fortemente marcada por contradições de várias ordens, citando aqui apenas as socioculturais, Silva (2010, p.86) relata que:

O século XIX foi um período de independência e consolidação do Brasil como Estado-nação que se pretendia guiar por um modelo europeu de civilização. Nesse processo, as bibliotecas e outras instituições culturais, como museus, teatros, institutos históricos e arquivos, tiveram um papel fundamental para ajudar a moldar a nova identidade.

Se considerarmos que o autor da citação acima está com a razão é preciso reconhecer também que o século XIX no Brasil constitui-se como um “divisor de águas”, principalmente no que toca às questões sociais. No entanto, o processo histórico de formação do povo brasileiro ainda está por ser consolidado. Em verdade, é um processo muito lento e gradual, formado de avanços e recuos, numa sociedade estruturada socialmente sob o signo da injustiça social. Contudo, o Brasil é os brasis. Nisto, queremos afirmar que temos artefatos culturais profundamente sofisticados convivendo com uma sociedade que não demandava o uso desse artefato chamado livro. Este vivia quase como uma peça de museu, onde somente os que podiam/sabiam interpretar o seu valor tinham acesso ao seu manuseio.

Especificamente no que se remete à história da leitura e/ou das bibliotecas no Brasil, o marco zero (pelo menos do ponto de vista oficial) é a criação da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, originada do acervo de livros, manuscritos, mapas, estampas, moedas e medalhas, que constituía a Real Biblioteca da Ajuda, trazido ao Brasil pela família real portuguesa (GOMES, 2007). Com o nome de Real Biblioteca que foi instalada em 1810 nas dependências do Hospital da Ordem Terceira do Carmo, na Rua

Direita, atual Rua primeiro de março (conhecida na época por Rua Detrás do Carmo), e em 1811, já atendia mediante prévia autorização régia, e, a partir de 1814, estava aberta a toda a população da cidade, o que pode ser considerado um grande avanço para a época, mesmo que a frequência não fosse grande devido a pouca importância que se dava aqui às ‘ocupações literárias’. Mesmo assim havia um grande atrativo para os leitores daquela instituição, que eram os periódicos impressos no Rio de Janeiro e nas províncias, recebidos a cada manhã, formando um grupo de leitores significativo, e de todas as classes e opiniões.

Sobre o leitor que frequentava a biblioteca, um visitante inglês de nome Thomas Ewbank, nos idos de 1845, sentenciou que a “Biblioteca é uma honra para a cidade”, mesmo não tendo encontrado ali “mais de meia dúzia de consulentes, sendo a maioria de cor [provavelmente negros libertos]”. E segue em seu elogio afirmando que a biblioteca contém excelentes livros em todos os ramos do saber, e que a direção trata a todos, “dentro de um espírito liberal, não entravado por preconceito religioso ou político” (*apud* SILVA, 2010).

Outra instituição que se firmou na cidade do Rio de Janeiro e tal como a Biblioteca nacional, existente até os dias de hoje, foi o Real Gabinete Português de Leitura (fundado em 1841). Esta era um panorama da Corte, tão distante da pobre província alagoana, que na mesma época era apenas a senzala de um engenho banguê, no sítio em que foi mais tarde construído o prédio do Tesouro provincial, cuja pedra fundamental foi assentada a 14 de março de 1851, nas palavras de Altavila (1962).

Apesar do alto índice de analfabetismo que atingia – e ainda atinge - o Brasil no século XIX, havia um interesse dos homens letrados em inculcar uma cultura civilizatória na população através de ações que facilitassem o acesso à leitura; por intermédio de iniciativas como os gabinetes de leitura. Estes intelectuais interessados em civilizar os “menos favorecidos” seguiam um ideário europeu de formar um cidadão “letrado, trabalhado,

higiênico e regrado moralmente” (MADEIRA, 2008). Schapochnik (2005, p. 229) vem corroborar com a autora em tela:

A afirmação de que a leitura foi uma prática circunscrita a uma parcela diminuta da sociedade brasileira do século XIX, faz parte do repertório de nosso saber tácito, isto é, do arsenal de certezas que se mostra tão seguro a ponto de parecer ser evidente por si mesmo. Talvez a ampla aceitação desta ‘evidência’ repouse no argumento bastante plausível de que a maior parcela da população brasileira era constituída por analfabetos e, sendo assim, estava automaticamente alijada de participar ativamente da experiência da leitura e do prazer do texto. Esta situação adversa era corroborada pela precariedade do sistema de instrução pública e do restrito acesso aos centros de ensino superior.

Em Alagoas, a situação não era diferente. No século XIX tínhamos um sistema de educação precário. Sistema esse, que surgiu no então Império com o intuito – em grande parte – de resolver o problema da moralidade pública, amparo e vigília social. A escola da época não pode ser nomeada pública, privada ou filantrópica, considerando que estas categorias não se distinguem; havia um entrelaçamento, dando outra feição ao que se costuma nomear de laico e religioso, individual e coletivo, urbano e rural público e privado. É nessa tessitura histórica que surge o Gabinete de Leitura. No mesmo contexto temos:

A discussão sobre a necessidade de investimento na educação estava relacionada à importância da formação do cidadão-eleitor. Preparar o homem para o sufrágio universal, através da escola, tomou uma forte tonalidade, buscando garantir o desempenho de seus deveres de cidadão quando o voto fosse estendido a todo cidadão brasileiro [...] simultaneamente, a transição do trabalho escravo para o livre desencadeou a preocupação com a educação do liberto, para ‘ensinar-lhe’ a amar o trabalho. (MACHADO, 2010, p.93).

No discurso do poder constituído da época, temos uma breve noção de como era a situação nacional na área da educação, social e política, onde não se percebe nenhuma preocupação por parte do

poder dominante com a questão das bibliotecas, acesso à cultura ou à leitura para todos os cidadãos:

A Assembléia Nacional e Geral Constituinte de 1823, pelo discurso e pela forma, pela composição de seus membros e pelos projetos apresentados, constitui um observatório privilegiado dos problemas e das concepções sociopolíticas do Brasil, no primeiro quartel do século XIX. As propostas de lei, as indicações e os decretos, assim como os usos, o estilo e o conteúdo dos discursos revelam muito das orientações políticas e culturais que vão tomando forma e delineando a organização jurídico-política do Brasil independente. [...] A fragilidade do equilíbrio de forças ameaçadas pelas fissuras abertas pelos movimentos inconfidentes estava cada vez mais debilitada pelos encargos de sustentação da nobreza perdulária, subsistindo à custa da Coroa e amparada pela carga fiscal. A ela se somava a penúria das províncias, extorquidas pelas obrigações tributárias, que se somava, por sua vez, à miséria dos agricultores e à indigência dos artesãos e senhores de pequenos ofícios, todos alijados da proteção real, curtindo a pobreza de todas as formas, nos campos e núcleos urbanos. (CHIZZOTTI, 2005, p.31).

Diante dessa situação precária das províncias, em que a instrução primária “continuou constituída de aulas de leitura, escrita e cálculo; pressupõe-se que cerca de um décimo da população a ser atendida o era realmente [mas] não se tem certeza, já que não existiam estatísticas educacionais” (RIBEIRO, 2007, p.56). Nesse contexto surgem as iniciativas de associações literárias, com o intuito de levar civilidade para o povo:

Na segunda metade do século XIX, foram criadas por eles [os homens de letras da província] em Maceió, algumas associações e grêmios literários que tinham projetos de disseminação das letras. Só para citar algumas, foram fundadas A Sociedade Gabinete de Leitura (1857), pelo diretor da instrução pública José Correia da Silva Titara, cuja intenção era abrir escolas noturnas e serviços de empréstimo de livros; entretanto de acordo com Tomás Espíndola, a biblioteca do Gabinete, instalada nas dependências do Liceu, mantinha-se constantemente fechada sem acesso ao público. (MADEIRA, 2008, p.56).

Imbuídos de um senso de civilidade, os homens letrados da época se mobilizam no sentido de atuar numa esfera que seria de obrigação do poder público; subvencionando espaços para a

disseminação da cultura, visto que os governantes não dispunham orçamentos para este fim, deixando embutido nesse discurso, que promover cultura não é prioridade, como infelizmente ainda acontece até hoje, em pleno século XXI.

No século XIX o grande problema foi mais saber como é que os que divergiam do ‘cidadão-padrão’ (o escravo, o primitivo, o camponês, o criado, o operário, o pobre) podiam vir a transformar-se num *igual*, como reduzir as diferenças (culturais, intelectuais, psicológicas, de condições materiais) entre os homens, para depois os integrar na *cidade*. (SILVA, 2009). O que podemos inferir da fala da autora é que a busca por uma igualdade social através do processo de civilização – que se dá através de educação e leitura - é que torna o sujeito cidadão, civilizado e incluso socialmente, com o mesmo direitos que qualquer outro indivíduo, mais letrado ou mais rico, com as possibilidades de uma plenitude social que é um processo histórico – ou um projeto da história – para o futuro, visto que em pleno século XXI, apesar de muitos avanços ainda temos regiões no Brasil – e no mundo – que jazem da pobreza cultural e escolar, com populações inteiras submersas no famigerado analfabetismo.

Para a sociedade dos oitocentos, o cidadão que se pretendia construir era “um tipo moral e social homogêneo” nas palavras de Rui Ramos (2004) *apud* Silva (2009, p.535). Esse cidadão-padrão:

Deveria ser formatado através do processo de escolarização e leitura que era o então passaporte para o mundo dito civilizado, acreditava-se que o livro fosse capaz de reformar a sociedade, que a vulgarização escolar transformasse os hábitos e costumes, que uma elite tivesse com seus produtos, se a sua difusão cobrisse todo o território, o poder de remodelar toda a nação. (CERTEAU, 2009).

Claro que havia – sempre houve – os detratores da cultura, que sempre acharam – acham – que o povo só precisa saber o mínimo para manter-se no mercado de trabalho e gerar lucros para o Estado, conforme discussão ocorrida na Assembleia Legislativa acerca da instalação da Biblioteca Pública após o fechamento das

portas do Gabinete de Leitura, (a contenda se deu entre os deputados Manoel César e Tomaz Espíndola), em 1865:

O deputado Manoel Cesar, em aparte, chegou ao cúmulo de declarar que achava “desnecessário o Liceu, quanto mais uma biblioteca!” Tão grande insensatez lhe valeu uma ferina resposta da parte de Tomaz Espíndola: - “*Quot capita, tot sententiae*. Já se vê que o nobre deputado é apologista do regresso e ama por demais a ignorância”, prosseguindo lamentando – “Alagoas não pode e nem deve tê-la, (uma Biblioteca porque no entender de alguns nobres deputados (o citado Manoel Cesar e Dr. Anacleto de Jesus Maria Brandão) ela não pode despende seiscentos mil réis anuais!” Continuando com as suas arrevezadas justificativas, o deputado Manoel Cesar alegou que os livros da futura Biblioteca Pública só podiam ser lidos pelos lentes do Liceu, vindo então Tomaz Espíndola a perguntar-lhe se os mesmos não podiam ser lidos também pelos comerciantes e artistas, finalizando os debates: - “Per essas idéias retrógradas e egoísta é que muitas vezes uma sociedade não marcha bem; poruqe despreza-se muitas vezes o aperfeiçoamento moral para cuidar-se só do material, quando este deve marchar *pari passu* daquele”. A despeito desses entraves, o projeto foi finalmente aprovado em 3ª discussão no dia 10 de junho de 1865 e remetido á Comissão de Redação. Prevalescera, enfim, o bom senso dos outros deputados. (SANT’ANA, 1965, p.11).

Nem sempre esse tipo de polêmica termina a favor de cidadão, posto que o poder dominante está sempre mais preocupado em manter-se no poder, e para isso ele tem consciência de que as camadas menos favorecidas, que são a maioria de um todo social, precisam ser cada vez mais alienadas para no mínimo mantenha-se mão de obra barata e os ricos continuem ricos e pobres continuem pobres e ignorantes, sem saber ao menos o que ser civilizado, para compreender minimamente a função e o poder de seu voto nos pleitos eleitorais, sobre essa situação entre um grupo que quer o progresso e o outro quer a permanência.

Chartier (1998) argumenta que há essa contradição em querer civilizar, por uma parcela da sociedade letrada e outra parcela da sociedade – a dominante – que não se interessava por tal processo de letramento, temendo que se diminuísse a mão-de-obra, e causasse rupturas não desejadas no tecido social burguês.

Retomando as observações de Silva (2010) acerca do que era ser cidadão no século XIX, a autora vem esclarecer que havia uma diversidade de ‘candidatos’ à cidadania, composta por escravos, camponeses, criados, operários, pobres etc, e lidar com essas diferenças que eram culturais, psicológicas, intelectuais e de condições materiais, era o maior impasse. Em seus estudos sobre os processos educacionais em Alagoas no mesmo período, Madeira (2010) afirma que todo esse empenho em civilizar o povo pelas letras, era uma ação que partia dos intelectuais daquela sociedade, preocupados com a ausência do governo nesse sentido, e que esse ideário civilizador importado da Europa preconizava um cidadão letrado, trabalhador, higiênico e regrado moralmente, antítese do que se considerava bárbaro, na época. Para referendar mais corretamente esses conceitos recorreremos ao intelectual positivista Tomaz do Bomfim Espíndola, que em seu *Elementos de Geografia e Cosmografia oferecidas à mocidade alagoana*, que é apresentado em forma de perguntas e respostas, vem esclarecer:

Mestre- o que são povos bárbaros?

Discípulo- São os que conhecem a arte de escrever e as outras mais necessárias á vida e não tem língua polida, nem legislação bem conhecida; dão grande apreço à profissão da guerra e pouco ao estudo e aperfeiçoamento das sciencias e artes.

Mestre- E civilizados?

Discípulo-São os que teem língua polida, legislação bem conhecida, governo activo e providente; teem em grande estima as sciencias e as artes, marchando o seu progresso material e intellectual, mais ou menos, a par do aperfeiçoamento moral. (ESPÍNDOLA, 1874. p.39).

Em suma, os dois atributos principais para a cidadania era saber ler e escrever (DARTON, 2010, p.23). Em tal concepção de cidadania não cabia, por exemplo, o povo visto que esse se dedicava unicamente a trabalhar na forma mais perversa no sentido de produzir excedente. No Brasil do oitocentos a cultura letrada não podia ser outra coisa que um privilégio das elites econômicas. Alagoas com um número considerável de analfabetos reais e funcionais não podia ter um quadro educacional diferente.

Daí que, não raras vezes, a cultura não letrada foi discriminada não apenas pelas elites que a tinham por menos preço e sim pelos que podiam minimamente mudar esse quadro como os professores.

Referências

- ALTAVILA, Jayme de. **História da civilização de Alagoas**. Maceió: DEC, 1962.
- BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. **Histórias e memórias da educação no Brasil séc. XIX**. 3.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2010. p.34-51. v.II.
- BRANDÃO, Moreno. **História de Alagoas**. Arapiraca: EDUAL, 2004.
- CARVALHO, Cícero Péricles de. **Formação histórica de Alagoas**. Maceió: Grafitex, 1982.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2009.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.
- CHIZZOTTI, Antônio. A constituinte de 1823 e a educação. *In*: FÁVERO, Osmar. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas,SP: Autores Associados, 2005. p.31-52.
- COSTA, Craveiro. **História das Alagoas: resumo didático**. São Paulo: Melhoramentos, 1983.
- DARNTON, Robert. **A questão dos livros**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.
- ENCICLOPÉDIA DOS MUNICÍPIOS DE ALAGOAS. Maceió: Gazeta de Alagoas, 2006.
- ESPÍNDOLA, Thomaz do Bomfim. **Elementos de Geografia e Cosmografia oferecidas á mocidade alagoana**. Maceió: Typ. da Gazeta de Notícias, 1874.
- ESTADO DE ALAGOAS. **Maceió: cem anos de vida da capital**. Maceió: Casa Ramalho,1939.

GOMES, Laurentino. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo:Planeta do Brasil, 2007.

JAMBO, Arnaldo. Maceió – fins do século XIX. *In*: ALMEIDA, Luiz Sávio. (Org.) **Traços e troças**: literatura e mudança social em Alagoas- estudos em homenagem a Pedro Nolasco Maciel. Maceió: EDUFAL, 2011. p.179-182.

LINDOSO, Dirceu. **Interpretação da província**: estudo da cultura alagoana. Maceió:EDUFAL, 2005.

LYONS, Martyn; LEAHY, Cyana. **A palavra impressa**: histórias da leitura no século XIX.Rio de Janeiro: Casa da palavra, 1999.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. **As fontes documentais para a história da educação em Alagoas**. Disponível em: www.cedu.ufal.br. Acesso em 25/10/2010.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. Itinerários do educador alagoano Francisco Domingues da Silva. *In*: **Intelectuais e processos formativos em Alagoas** (séculos XIX- XX). Maceió: EDUFAL, 2008. p.51-69.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história de educação no Brasil 1834-1889. V. 1. São Paulo: CEN, 1939.

PAUFERRO, Nezilda do Nascimento Silva. **Matrizes históricas da inspeção escolar no Brasil**: mecanismo de controle do trabalho docente em Alagoas. Maceió: UFAL, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2010.

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

SANT“ANA, Moacir Medeiros de. **Pequena história da biblioteca pública estadual**.Maceió: APA, 1965.

SANTOS, Monica Luise. **A escolarização dos negros**: particularidades históricas de Alagoas(1840-1890). Maceió: UFAL, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2011.

SCHAPOCHNICK, Nelson. A leitura no espaço e o espaço da leitura. *In*: ABREU, Marcia; SCHAPOCHNICK, N. (Orgs.). **Cultura**

letrada no Brasil: objetos e práticas. Campinas, SP:Mercado de Letras, 2005.

SCHAPOCHNICK, Nelson. **Os jardins das delícias:** gabinetes literários, bibliotecas efigurações da leitura na corte imperial. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em História).Faculdade de Ciências Humanas, USP, 1999.

SILVA, Luiz Antonio Gonçalves. Bibliotecas brasileiras vistas pelos viajantes no século XIX. In: REVISTA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. DF, v.39, n.1 jan/abr, 2010. p.67-87.

TITARA, José Correia da Silva. Relatório da instrução pública e particular. In: ALBUQUERQUE, Antonio Coelho de Sá e. **Falla dirigida à assembléia legislativa da Província das Alagoas na abertura da sessão ordinária do ano de 1856.** Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>. Acesso: 04/04/2012.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas:** história, histórias. Maceió:EDUFAL, 2006.

MULTILATERALISMO NA EDUCAÇÃO: discursos e efeito de sentidos

Adelson Gomes da Silva¹

1. Introdução

Neste capítulo é apresentado um recorte do resultado da tese sobre a política educacional de Maceió defendida no ano de 2021 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas. Tem como objetivo analisar os efeitos de sentido dos discursos oficiais produzidos pelos organismos internacionais acerca da educação de qualidade e da função social da escola. Para isso, tomamos como referencial teórico – metodológico a Análise de Discurso (AD) de origem francesa, fundada por Michel Pêcheux, que concebe o discurso enquanto articulação entre língua, história e ideologia.

Para a análise, selecionamos discursos sobre a visão dos órgãos multilaterais ligados à Organização das Nações Unidas – ONU -, que buscam legitimar suas atuações nos países subdesenvolvidos, por meio da formulação e implementação de políticas públicas, principalmente, na área econômica e educacional, discursos materializados em duas sequências discursivas: a propaganda “Geração do Amanhã” vinculada na TV Globo e o primeiro Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da ONU.

¹ Professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, mestre e doutorando em Educação pelo PPGE-CEDU-UFAL. Adelson79@hotmail.com - ID Lattes: 4954155931944401 - <https://orcid.org/0000-0002-5130-0586>

2. Multilateralismo na educação

Nossa pesquisa revela que o multilateralismo na educação se dá por meio da atuação dos organismos internacionais nas políticas públicas, de forma especial, nas políticas educacionais que são orientadas por diretrizes apresentadas em documentos oficiais que orientam as atuações desses órgãos, junto aos países pobres.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estão entre os principais documentos que orientam a atuação dos organismos internacionais ligados à ONU, junto aos países do terceiro mundo. Razão pela qual, analisamos os sentidos dos discursos materializados nos ODS como forma de compreender os sentidos e efeitos desses discursos para a educação nos países subdesenvolvidos. Tais objetivos são apresentados como princípios norteadores para o desenvolvimento humano sustentável, e fazem parte de uma mobilização mundial no entorno do tema do desenvolvimento e da sustentabilidade ambiental, conhecida como “Agenda 2030” para fazer referência a acordos assumidos por chefes de nações, com metas para serem cumpridas até o ano de 2030.

A ONU, fundada no ano de 1945, é composta por 26 programas, fundos e agências, que estão presente em 193 países. Com representação no Brasil, desde sua fundação, esse organismo internacional vem dando suporte na elaboração e implementação de políticas econômicas, de desenvolvimento e educacional.

Segundo Machado & Pomplona (2008, p. 54), o PNUD “é o principal órgão da ONU para o desenvolvimento e é responsável por trabalhar conjuntamente com os países procurando alcançar soluções para os desafios do desenvolvimento em seus diferentes níveis”. Atualmente, desenvolve ações em 170 países e é a agência responsável pelas estratégias de desenvolvimento sustentável, difusão e implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, junto aos países signatários.

De acordo com suas diretrizes de atuação, o PNUD “vem desenvolvendo sua cooperação em torno de quatro áreas-chave

ou eixos²”, a saber: pessoa, planta, prosperidade e paz, acrescentado a Parceria como eixo transversal. Nesses discursos produzem sentidos sobre capacidade de resiliência dos indivíduos em situações de vulnerabilidade, qualidade das políticas públicas, vulnerabilidade da população, eficiência da racionalidade empresarial como princípio do serviço público, transparência das ações, diálogo, modernização do Estado, dentre outros. São discursos ressignificados na atuação do PNUD nos governos locais.

Nesse contexto, ganha centralidade o discurso da qualidade da educação que é mensurada nos resultados quantitativos medidos por meio do desenvolvimento de habilidades educacionais dos alunos em algumas áreas do conhecimento escolhidas, de acordo com os interesses do mercado de trabalho.

3. Análise do discurso

A Análise do Discurso (AD) de linha francesa, que teve como fundador Michel Pêcheux, nos anos 60 do século XX, segundo Orlandi (2012, p. 37), constitui-se em uma abordagem teórico-metodológica voltada para o estudo do discurso que articula língua, história e ideologia, e tem como pressuposto, segundo a referida autora (2013, p. 19), “o legado do materialismo histórico [...] Daí, conjugando a língua com a história na produção de sentidos”. Nesta abordagem, o discurso é entendido como um “percurso”, algo em “movimento”, sendo visto como práxis humana. Portanto, para analisar um discurso é preciso levar em conta o movimento histórico do sujeito que o produz ou reproduz, em outras palavras, é preciso delimitar o lugar de fala do sujeito para entender os sentidos produzidos pelos seus discursos.

O discurso é entendido por Orlandi (2013, p. 21), como a relação entre “sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela

² <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/about-us.html> acessado em 10/11/2020.

história”, ou seja, ele é produzido por sujeitos que estão inseridos em determinados contextos históricos, produzindo sentidos dentro de diferentes formações ideológicas. Segundo Cavalcante (2007, p. 20), o discurso é concebido como práxis:

[...] é atividade de sujeitos, inscritos em contexto determinados, logo, é produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre homens para a produção e reprodução de sua existência, carregando o histórico e o ideológico dessas relações.

O discurso é considerado como práxis porque envolve relações entre sujeitos que estão inseridos em determinados contextos históricos, ou seja, pertencem, cada um, a uma determinada sociedade. Isto significa dizer que os discursos são resultados das ações intencionais de sujeitos e, por isso, são produzidos em função de determinados interesses que estão em jogo na sociedade, em um determinado momento histórico. Se o discurso é produzido socialmente é porque ele é intencional, e, portanto, não é neutro, ou seja, seus sentidos são produzidos a partir de posições ocupadas pelos sujeitos que, ao assumir deferentes posições políticas, sociais e econômicas, representam deferentes interesses, e são esses interesses que estão em jogo que determinam o lugar de fala do sujeito.

Ao tratar dos sujeitos do discurso, Florêncio (2009, pp. 25-26), afirma que “não há, pois, discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa”. Portanto, o sentido de todo discurso é definido pela ideologia.

As condições de produção do discurso, uma categoria central na AD é definida por Pêcheux (1997, p. 74) como um “conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas”. Em outros termos, o sentido de um determinado discurso é influenciado pelos efeitos produzidos pelas condições sócio-históricas em que ele foi produzido, podendo o

sujeito ocupar lugar social diferente. Assim, o mesmo discurso produz efeitos diferentes, uma vez que “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1997, p. 77). Segundo Orlandi (2013, p. 30), as condições de produção podem ser consideradas em “sentido amplo e estrito. No sentido estrito temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

O sentido amplo das condições de produção de um discurso é determinado pelo contexto histórico em que os sujeitos então inseridos e as posições sociais que cada um assume de acordo com o jogo de forças estabelecido pelas lutas de classes para produzir efeito de sentidos nos discursos. São as conjunturas políticas e econômicas na escala macro que operam dentro de uma determinada formação social, marcada por posições ideológicas que são mobilizadas na formação de sentidos dos discursos dos sujeitos.

A formação discursiva como categoria de análise na AD, central na produção de sentidos dos discursos é definida por Pêcheux (2009, p. 147), como o que “numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo Estado da luta de classes, determina do que pode e deve ser tido”, ou seja, os sujeitos se inscrevem em determinada formação discursiva para dar sentido ao que diz. São as posições ideológicas assumidas pelo sujeito do discurso que determinam o sentido do que é dito, ou seja, uma mesma palavra pode assumir diferentes sentidos, assim como palavras diferentes podem produzir o mesmo sentido a depender da formação discursiva em que se inscrevam.

Para a AD, a formação ideológica é responsável pela produção do significado daquilo que é dito em uma determinada formação discursiva. Nesse sentido, Brandão, H. (2012, p. 47) afirma que “os discursos são governados por formações ideológicas”.

Pêcheux defende que a materialidade concreta da instância ideológica são as formações ideológicas, e que estas são práticas ideológicas materializadas nas “práticas das lutas de classes”

(PÊCHEUX, 2009, p. 132), portanto, as formações discursivas representam as diferentes ideologias antagônicas caracterizadas pelas lutas das diferentes classes sociais. Diz Pêcheux (2009, p. 134):

[...] a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do todo complexo com o dominante das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes.

Portanto, as formações ideológicas estão diretamente associadas às atitudes e representações que se relacionam com as posições dos sujeitos, em uma luta de classes. Nesse sentido, Charaudeau & Maingueneau, (2020, p. 241), afirmam que

[...] toda formação social, caracterizável por uma certa relação entre as classes sociais, implica a existência de posições políticas e ideológicas, que não são feitas de indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação.

É no interior das formações discursivas que as formações ideológicas operam e colocam em funcionamento os discursos na produção dos sentidos. Assim, uma mesma palavra ou expressão pode ganhar sentidos diferentes dependendo do momento histórico e do lugar social que o sujeito venha a assumir, quando produzir o discurso.

4. O discurso dos órgãos multilaterais sobre a educação

Ressaltamos que os ODS funcionam como “Cartão Postal” do PNUD para justificar sua atuação (intervenção) na governança dos países pobres. É uma Instituição que tem influência e poder de decisão junto aos diversos governos, principalmente, nos países de economia subalterna com altos indicadores de pobreza. Nesse contexto, o lugar de fala do PNUD é de um organismo internacional que representa a maior Organização Internacional do mundo com um projeto que promete “salvar a humanidade” da

autodestruição. Nesse sentido, cabe ao PNUD levar a mensagem -- solução para os problemas econômicos, sociais e políticos para as nações subdesenvolvidas -- do que “deve ser feito, como deve fazer e quem deve fazer”, para o desenvolvimento dos países pobres.

Para entendermos como o PNUD vai construindo sua autoimagem e como essa construção vai se mobilizando na produção dos sentidos dos discursos sobre sua atuação na política educacional de Maceió, passamos a analisar os discursos construídos no entorno da Agenda 2030, materializados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS. Para isso, tomamos como ponto de partida a propaganda vinculada na TV Globo intitulada de “Geração do Amanhã”, apresentada pelo ator Mateus Solano, que sintetiza bem os discursos materializados nos ODS, como um todo.

SD – 1: CAMPANHA GERAÇÃO DO AMANHÃ³

Tem gente que é da geração X, tem gente que é da Y, da Z.

Tem os *millenials*.

Pouco importa qual é a sua.

O que todo mundo tem que ser é da Geração do Amanhã,

que é a geração que cuida hoje para que exista o amanhã.

Como fazer isso?

O – D – S são os 17 Objetivos para um Desenvolvimento Sustentável, que todos os países assumiram com a ONU.

São 17 coisas que todo mundo tem que fazer, pra que todo mundo tenha um Amanhã

Entre no site eusougeracaodoamanha.globo.com, tá tudo lá.

O que precisa ser feito, o que já tem gente fazendo, e o que você pode fazer, hoje.

Geração do Amanhã, uma iniciativa das Nações Unidas, uma campanha de todos nós.

Em um vídeo de 49 segundos, tendo como pano de fundo a logomarca dos ODS, o ator Mateus Solano inicia a narrativa

³ Transcrição minha. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0cVw3aXtC50> acesso em 10/11/2020.

fazendo referência ao termo “Geração” -- como forma de marcar os diferentes estilos de vida de pessoas que viveram em diferentes períodos históricos --, complementando com a expressão “pouco importa qual é a sua (geração)”, criando um sentido de que não importam as diferenças de estilos, pensamento ou modo de ser, entre as pessoas de uma ou outra geração, o importante mesmo é que elas estejam unidas em defesa de uma causa nobre que, de acordo com a propaganda, é a preocupação com a existência humana no futuro, o que está relacionado com a sustentabilidade do planeta, logo, produz o sentido de que a geração do amanhã é aquela que se preocupa com o futuro, “é a geração que cuida hoje para que exista o amanhã”. Portanto, quem se preocupa com o futuro do planeta, da humanidade, das pessoas, assume o compromisso com o chamado da ONU e se mobiliza para realizar as metas propostas nos ODS.

Na parte inicial da propaganda, já podemos destacar vários efeitos de sentido produzidos pelo discurso da sustentabilidade (cuidar do planeta) e responsabilidade -- cuidar hoje para garantir o amanhã -- que nos convoca à participação e ao comprometimento com a Agenda de desenvolvimento do capitalismo, representada pela ONU e materializada nos ODS.

A propaganda inicia fazendo referência a diferentes gerações, diz: “Tem gente que é da geração X, tem gente que é da Y, da Z. Tem os *millenials*”. O uso da expressão “geração X” é utilizada para se referir às pessoas que nasceram entre as décadas de 1960 e 1980, a “geração Y” é utilizada para se referir a quem nasceu entre as décadas de 1980 e meados de 1990 e a “geração Z⁴” para quem nasceu posteriormente.

Ao fazer referência a essas gerações, a propaganda determina um marco temporal histórico, anunciando uma nova geração, um novo tempo por vir. Com isso, faz uma demarcação clara entre o antes, o agora e o depois, sendo que a existência da geração do

⁴ Não há um consenso sobre o início de um desses períodos para o outro, varia de autor para autor, no entanto, não há grande discrepância entre um e outro.

amanhã depende do que fará a geração do hoje. Não se trata de um simples recorte temporal, mas de diferentes formas de viver, diferentes visões de mundo, da forma de estar no mundo. Portanto, em cada geração há diferentes formações discursivas produzindo sentidos diferentes de um mesmo discurso, como por exemplo, os sentidos de futuro, de compromisso e de responsabilidade, que são diferentes para cada uma dessas gerações.

No interior de uma formação discursiva de mercado, o efeito do sentido da expressão “pouco importa...” para se referir ao modo de vida dos descendentes das gerações anteriores, é de que todos têm que se unir por um único ideal, por uma causa universal, por algo do qual depende o futuro da humanidade, portanto, trata-se de criar um consenso universal no entorno de uma agenda global. A questão centrada aqui é: a quem interessa essa agenda que todos devem cumprir? O PNUD constrói uma narrativa em que essa agenda é de interesse coletivo porque trata da “salvação do planeta” que está ameaçado pelas atitudes individuais de cada pessoa. Esses discursos de homogeneização têm como efeito o silenciamento de outros discursos, de outras visões de mundo, de outras alternativas fora das que foram apresentadas pelo capitalismo nos ODS.

Esse silenciamento é entendido no sentido em que “algo é dito para que não seja dito o indesejável, porque há sentidos que, se não evitados, podem trazer à tona sentidos outros que apontam para uma formação discursiva que precisa ser excluída” (FLORÊNCIO, 2009, p. 82). Neste caso, ao dizer que todos têm que pertencer à “geração do amanhã”, unidos pelos mesmos sentimentos, mobilizados pelas mesmas causas, silencia-se a diversidade, a heterogeneidade, os conflitos entre gerações e de classes sociais, como se os interesses da classe trabalhadora fossem os mesmos do capital; como se as causas dos ricos fossem as mesmas pelas quais os pobres devem se mobilizar. Desta forma, evita-se que se diga o “indesejável”, que neste caso, seria a produção do discurso contrário às ações dos organismos internacionais, juntos às nações periféricas, que questionariam o modo de produção capitalista e as ações das

empresas multinacionais, como responsáveis pela exploração da força de trabalho e dos recursos naturais com potencial para causar um colapso na biodiversidade do planeta, ameaçando assim a sobrevivência das futuras gerações. Portanto, ao dizer que a ameaça ao futuro do planeta está na atitude individual de cada pessoa, deixa-se de dizer da (ir)responsabilidade e culpabilidade do modelo de produção capitalista e das empresas multinacionais, na geração de todos esses problemas.

Na propaganda da “Geração do Amanhã”, as multinacionais - representadas na figura da ONU --, são vistas como solução dos problemas que ameaçam o futuro da humanidade, e os ODS são apresentados como diretrizes que devem ser seguidos por todos, para “que todo mundo tenha um amanhã”, ou seja, o futuro da humanidade depende de que esses objetivos sejam colocados em prática por todos os indivíduos. Neste contexto, o sentido da expressão “garantir o futuro” significa colocar em prática o projeto do capital internacional/industrial, por meio do desenvolvimento de práticas e atitudes comprometidas com as diretrizes impostas pelos órgãos multilaterais. Como fazem isso? Por meio dos ODS, em que todos são convocados a se comprometer com eles, conforme diz a propagando, “São 17 coisas que todo mundo tem que fazer...”, que consiste em reproduzir as práticas de produção, consumo e modo de vida imposto pelo capital internacional.

Os discursos produzidos na propagando “Geração do Amanhã” têm como efeito de sentido a criação de uma visão positiva dos organismos multilaterais e, conseqüentemente, do capitalismo internacional, que é colocado como parte da solução de problemas e se apresenta como parceiros e colaboradores em oposição a uma visão negativa que coloca o capital e suas formas de reprodução, como causadores das mais diversas formas de desigualdades sociais e disparidades econômicas entre as pessoas, empresas e nações, por seu caráter de acumulação de capital por meio exploração do trabalho. Neste sentido, Costa (2008, p. 76), nos alerta para o fato de que a acumulação do capital é geradora das mais diversas formas de desigualdades.

O processo de acumulação do capital é oriundo da constante **apropriação do trabalho não pago no processo de produção**. A cada novo ciclo de produção aumenta o capital acumulado nas mãos dos proprietários dos meios de produção, **levando a uma concentração cada vez maior do capital** (grifo nosso).

Deste modo, na propaganda “Geração do Amanhã”, um capitalismo que vai na contramão da distribuição de renda e justiça social é apresentado como solução para os problemas por ele gerado -- a concentração de renda --, e se apresenta como parceiro dos pobres, preocupado com a distribuição das riquezas e superação da pobreza, com a sustentabilidade das pessoas, do planeta, da prosperidade e da paz.

O discurso sobre a sustentabilidade, materializado na propaganda “Geração do Amanhã,” cria a imagem de um PNUD - enquanto representante da ONU -- preocupado com o futuro das nações, com a preservação do planeta e com o cuidado com as pessoas. Ele oferece as diretrizes (manual ODS) do que tem que ser feito para promover a sustentabilidade do planeta, mas necessita de quem realize essa tarefa e, por isso, convoca cada indivíduo a fazer a sua parte, passando a colocar os problemas enfrentados na dimensão social, ambiental e econômica, no âmbito do individual, ou seja, esses problemas são resultados de atitudes individuais, portanto, se cada um fizer sua parte, contribui para a melhoria do todo. Esse discurso busca gerar no indivíduo os sentimentos de culpabilidade, comprometimento e responsabilização.

O discurso do comprometimento e da responsabilização, materializado na propaganda “Geração do amanhã,” produz o sentido de que se comprometer com o futuro do mundo é se comprometer com os objetivos e metas traçadas pelo capitalismo, na figura de suas empresas e instituições, que estão sintetizadas nos ODS. Ademais, o sentido de responsabilidade cria uma armadilha que leva o indivíduo a acreditar que sua ação individual vai resolver os problemas ambientais globais, ao tempo em que o culpabiliza pelo fracasso no combate a esses problemas. Ao fazer isso, esse indivíduo silencia que o capitalismo, com seu modo de

produção degradador -- tanto dos recursos naturais como do ser humano por meio da exploração extrema da força de trabalho --, é o grande causador desses problemas.

Nesse contexto, os ODS são apresentados como o “manual” de solução para os problemas enfrentados pelas nações. Esse documento diz o que fazer, como fazer, e quem deve fazer. Portanto, se você quer contribuir com a melhoria do mundo e garantir o futuro das novas gerações precisa assumir o compromisso com os ODS que, segundo o PNUD, já foram pactuados por todos os países e dizem o “que todos têm que fazer”. Resta quem faça, e quem deve fazer é cada um de nós. Diz a propaganda: “tá tudo lá”, ou seja, a solução dos problemas está pronta e precisa apenas ser colocada em prática, e isso depende do empenho de cada indivíduo: “o que você pode fazer”. Em outras palavras, resta a cada indivíduo fazer sua parte, porque o PNUD já faz a dele, oferecendo a solução para os problemas. Se você ainda tem dúvida do seu papel para garantir o futuro das novas gerações e para “salvar a humanidade de extinção”, é só acessar “eusougeracaodoamanha.globo.com”, que está tudo lá. Os ODS são apresentados como as diretrizes mundiais para o Desenvolvimento Sustentável, diz o que fazer, como fazer, quem faz e como se faz.

O discurso da autorresponsabilidade e da individualização faz referência a uma forma de sujeito dono de si, do seu futuro, livre para as escolhas e responsável pelas consequências delas. Essa abordagem é típica do discurso relacionado ao indivíduo empreendedor, característico da formação ideológica neoliberal, dominante no modelo de produção capitalista, operante na formação discursiva de mercado, que regula as relações sociais na formação social capitalista.

Para reproduzir esses discursos, o capital necessita de um veículo de transmissão e propagação de suas ideias e valores, é então, que entra em jogo os discursos sobre a educação e a função social da escola, como os materializados no quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável que trata diretamente da educação.

SD – 2: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Desde 2000, houve um enorme progresso no alcance da meta universal de garantir educação primária. A taxa de alunas e alunos de regiões em desenvolvimento e que estão matriculados em instituições de ensino chegou a 91 por cento em 2015, e o número global de crianças fora das escolas caiu quase pela metade. Também houve um grande avanço na taxa de alfabetização e muitas meninas passaram a frequentar as escolas. Esse é um sucesso que merece destaque.

Alcançar a educação de qualidade e inclusiva para todas e todos reafirma a crença de que a educação é a mais poderosa ferramenta para o desenvolvimento sustentável. Esse objetivo garante que meninas e meninos completem, gratuitamente, as escolas primária e secundária até 2030. Também oferece acesso igualitário e a baixo custo para formação profissional para eliminar a disparidade de riquezas, e alcançar o acesso universal para uma educação de qualidade (ODS nº 4 – destaque nosso).

Essa sequência discursiva tem início colocando em destaque a universalização do ensino fundamental, o aumento das matrículas e o avanço na taxa de alfabetização, como pontos de sucesso, no processo de escolarização nos países pobres, o que é visto como animador para alavancar o crescimento econômico e promover o desenvolvimento sustentável desses países. Num primeiro momento, a preocupação aparece apenas como quantitativo, ou seja, o quanto cada país consegue aumentar suas matrículas e o grau de escolarização da população. Nesta perspectiva, a qualidade está vinculada ao seu potencial de contribuir para o desenvolvimento de uma nação, medido pelo nível de crescimento econômico. Portanto, a educação de qualidade é apresentada como aquela que está diretamente relacionada com a formação de força de trabalho.

De acordo com Santomé (2011, p. 82), essa concepção de educação atende a uma lógica de mercado e concebe o conhecimento como

[...] a base para a produtividade econômica e para os mercados competitivos e passou, conseqüentemente de um bem comum ao que podemos chamar de ‘conhecimento’ que está a serviço das empresas multinacionais de produção, distribuição e comercialização.

Na lógica de mercado, a educação de qualidade é medida pela eficiência em formar força de trabalho adaptada às necessidades de produção. Assim, para Libâneo (2011, p. 93), “A eficiência e qualidade são condições para a sobrevivência no mercado competitivo”.

Em uma educação que atenda aos interesses de mercado, cujo foco é investir no aumento da produtividade do trabalhador, os sistemas educacionais assumem a função de “formar um ser humano mais competitivo, fortemente individualista, porém flexível, capaz de se adaptar as mudanças” (SANTOMÉ, 2003, p. 151). Cabe salientar que características, como competitividade, individualismo e flexibilidade são inerentes à ideologia neoliberal que dá sustentação a um projeto conservador mais amplo, presente no plano das relações econômicas capitalistas e que é transposto para os sistemas educativos. Ou seja, são discursos da formação discursiva de mercado, ressignificados na formação discursiva educacional, para produzir sentidos de qualidade.

O discurso da educação de qualidade para a promoção do desenvolvimento está associado à ideia de uma formação técnica profissionalizante capaz de formar um trabalhador adaptado às novas demandas do mercado de trabalho. Para a UNESCO, “a formação profissional deve conciliar dois objetos divergentes: a preparação para os empregos existentes atualmente a uma capacidade de adaptação a empregos que ainda nem sequer podemos imaginar” (DELORS, 1988, p. 136). Deste modo, a educação tornará os trabalhadores capacitados para terem acesso aos empregos disponibilizados no mercado de trabalho, o que torna os objetivos educacionais vinculados aos interesses econômicos. Neste sentido, Santomé (2003, p. 194) argumenta que “os grupos neoliberais pretendem adequar o currículo e a vida cotidiana das escolas às necessidades dos mercados econômicos”, o que ressignifica a função social da educação.

Na discussão sobre a função social da educação, Frigotto (2003, p. 42) nos alerta para o fato de que a “questão básica é, pois, como e que tipo de educação é gerador de deferentes capacidades de

trabalho e, por extensão, da produtividade e da renda”. Portanto, o que se questiona não é se a educação contribui ou não para o desenvolvimento econômico, social e humano de uma determinada nação, mas, o tipo de educação que é pensada para o trabalhador, centrada apenas no aumento da produtividade da força de trabalho que será posta a serviço do capitalismo. Santomé (2003, p. 149), reconhece a importância da educação para o mercado de trabalho, porém, salienta que “a sua finalidade não se esgota nisto. Quando uma sociedade projeta o seu sistema educacional, não leva em conta exclusivamente o mundo da produção”. O autor (idem, 151) defende que, para além de formar para o mercado de trabalho, a educação precisa formar as pessoas para a humanização, contribuindo para que os sujeitos possam “desenvolver e exercer sua liberdade, criar um mundo mais habitável, mais solidário, influir e participar da mudança social, construir um mundo de maior justiça e equidade”, o que nos leva pensar a dimensão da qualidade social da educação.

A redução da função social da educação a uma mera formação de força de trabalho, por meio da formação técnica profissionalizante, faz parte de uma estratégia da classe dominante para garantir a reprodução das condições de produção do modelo de produção capitalista, sustentada pela ideologia neoliberal. Sobre este aspecto, Frigotto (2003, p. 26) se posiciona:

[...] na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital.

Neste sentido, desenvolve-se a concepção de uma educação cuja função é formar competências técnicas de força de trabalho para o desenvolvimento, para o crescimento da economia e para a ascensão social. Assim, os custos educacionais passam a ser tratados como investimentos, ou seja, ao se investir na educação do trabalhador, espera-se um retorno financeiro, tanto para o

trabalhador, que se qualifica para acessar os melhores postos de trabalho, como para o capital, que espera um retorno com o aumento da sua produtividade, que é convertida em capital, por meio da exploração do trabalho gerando a mais – valia. Nesta lógica, “o sistema educacional é utilizado como instituição bancária, em que são realizados investimentos em estudos e títulos com os quais depois será viável encontrar um posto de trabalho e obter benefícios econômicos e sociais” (SANTOMÉ, 2003, p. 151).

A investida neoliberal na educação, como formadora de força de trabalho e voltada para atender aos interesses do mercado, vem acompanhada de outra dimensão tão importante quanto a formação técnica, que está situada no campo ideológico e tem por finalidade garantir as condições de reprodução do capital. Nesse sentido, a educação ganha, em primeiro lugar, a finalidade de formar força de trabalho para atuar no mercado, e por outro lado, a de transmitir valores e crenças, comportamentos e atitudes, voltadas para a reprodução da ideologia dominante. De acordo com Silva, T (1997, p. 12),

No léxico liberal, trata-se de fazer com que essas escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa.

Dessa forma, a educação é tomada como estratégia de disseminação da ideologia de mercado, da livre iniciativa, da competitividade e da competência, sendo uma educação redentora que se apresenta como única forma de ascensão social dos indivíduos, principalmente, dos pertencentes às camadas menos favorecidas da sociedade.

Nesta discussão, não se trata de negar a importância da educação no desenvolvimento pessoal e profissional dos seres humanos, tampouco, de desdenhar a função que ela tem no processo de desenvolvimento econômico e social de uma nação. O que questionamos é a redução de sua função aos interesses

exclusivamente do mercado, que determina que tipo de educação é necessária para o trabalhador. Consideramos que esse trabalhador necessita de uma educação que lhe possibilite ter acesso ao conhecimento científico historicamente produzido, e isso só será possível mediante a universalização de uma educação de qualidade social, para a população dos países pobres; não uma educação dualista que pensa uma “escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes” (FRIGOTTO, 2003, p. 34).

Uma educação de qualidade social precisa ser “concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social” (FRIGOTTO, 2003, p. 31). Nessa mesma perspectiva, ao tratar da qualidade social da educação, Libâneo (2011, p. 145) “refere-se às condições de exercício da cidadania que a escola deve promover. Ser cidadão significa ser partícipe da vida social e política do País, e a escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado”. Portanto, uma educação de qualidade social não se mede apenas pela produtividade do trabalhador e do retorno econômico para o capital, em forma de crescimento da economia, mas, e principalmente, pela criação de condições para o exercício da cidadania, que passa por uma formação integral que articule as dimensões sociais, econômicas e políticas.

Caminhando em direção oposta da qualidade social, o discurso da qualidade da educação na perspectiva da ideologia neoliberal, conforme materializada no 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, revela a racionalidade empresarial na forma de gestão de resultados, sob o lema da eficiência, eficácia e efetividade associando a educação de qualidade à formação profissional, quando afirma que é preciso “oferecer acesso igualitário e de baixo custo para a formação profissional para eliminar a disparidade de riquezas, e alcançar o acesso universal para a educação de qualidade”. O discurso da eficiência parte do pressuposto de que é preciso formar mais, com menos recursos -

“alcançar o acesso universal” e de “baixo custo”; a eficácia quando pretende atender uma demanda real do mercado, ou seja, adaptar a educação e as instituições educativas para os interesses de mercado - forma mão de obra, “formação profissional” e a efetividade quando visa uma aplicabilidade prática - tornar os indivíduos capacitados para o trabalho que por sua vez contribui para “eliminar as disparidades de riqueza”.

Nesse sentido, Libâneo (2011, p. 103) destaca que a “busca da eficiência (economia de recursos), da eficácia (adequação de produto), enfim, da excelência e da qualidade total, para levar o sistema de ensino a corresponder as necessidades do mundo atual, presente como solução e enfoque sistêmico (que procure otimizar o todo)”. Desta forma, o discurso da eficiência se inscreve em uma formação discursiva de mercado, típica da racionalidade empresarial, em que o setor privado é tomado como excelência nesse modo de gestão.

Sobre o discurso da eficiência, aplicado ao campo da educação, Enguita (1997, p. 98) argumenta que “o foco da atenção do conceito (de qualidade) se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo de custo. Esta já não é a lógica dos serviços públicos, mas da produção empresarial privada”. Nessa perspectiva, o setor privado é apresentado como exemplo de excelência que deve nortear a gestão no setor público.

O modelo de gestão do setor privado tomado como norteador para a esfera pública traz à tona a agenda da privatização das instituições públicas, conforme alerta Libâneo (2011, p. 130): “a argumentação de que a esfera privada é detentora de maior eficiência vem enfraquecendo os serviços públicos e tem levado à privatização desenfreada dos serviços educacionais”. No entanto, para Silva, T. (1997, p. 23), não se trata necessariamente de privatizar as instituições educativas, mas de tratar o público a partir dos princípios do privado:

Embora se tenha usado a palavra ‘privatização’ para caracterizar as propostas de reestruturação educacional neoliberais, ela é inapropriada

porque não se trata de privatizar – isto é, de entregar a educação à iniciativa privada – **mas de fazer a educação pública funcionar à semelhança do mercado e do capital** (grifo nosso).

Os efeitos produzidos pelo discurso da educação de qualidade, associados à educação como vetor primordial do desenvolvimento e qualidade focada na eficiência da gestão dos recursos e materiais, atribui o subdesenvolvimento dos países pobres à ausência de empresas que possam gerar empregos e contribuir na redução das desigualdades sociais. Esse discurso legitima a entrada das empresas multinacionais nos territórios nacionais, além de atribuir a condição do subdesenvolvimento dessas nações à falta de qualificação de sua população, dificultando seu ingresso nos possíveis postos de trabalho gerados pelas empresas capitalistas. Nesse caso, a solução é oferecer-lhes uma formação técnica/profissional, para que se tornem competitivos.

O discurso da educação para o desenvolvimento está alinhado com a concepção da educação para fins econômicos que foca no ensino para a formação de “competências e habilidades”. Esse é um discurso presente em vários documentos oficiais de organismos ligados a ONU.

No caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*UNESCO*), em um documento intitulado de “EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR -- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” --, Delors (1998, p. 69) afirma que “a ciência e a educação são os motores principais do progresso econômico”. Nesta afirmação, há uma clara distinção entre ciência e educação, sendo a primeira entendida como a formação de “cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível” (DELORS,1998, p. 71) e a segunda é entendida como formação de “capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade” (DELORS,1998, p. 71), o que coloca definitivamente a educação a serviço dos interesses de mercado e justifica o foco do ensino na formação de competência e habilidades.

A educação focada na formação de capital humano parte do pressuposto de que o mercado necessita de mão-de-obra qualificada, dadas as transformações pelas quais passaram os processos de produção, principalmente, com o avanço tecnológico que é cada vez mais implementado no processo de produção. De acordo com Laval (2004, p. 3):

[...] o novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. (...) O homem flexível e o trabalhador autônomo, constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico.

Neste modelo, a escola assume a função de formar essa nova força de trabalho cujas características são capacidade e inovação. Segundo Delors (1998, p. 71), trata-se de “formar agentes econômicos aptos a utilizar novas tecnológicas e que revelem um comportamento inovador”. Isso diz respeito a um trabalhador que seja apto, ou seja, tenha habilidade, seja competente e ao mesmo tempo inovador. Ter aptidões e capacidade para inovação são discursos que revelam uma concepção de um sujeito empreendedor, que faz parte do discurso da formação de capital humano, aquele que faz das dificuldades suas oportunidades, ou seja, ascender socialmente pelos próprios méritos. Assim, quanto mais competências e habilidades, esse trabalhador adquira, na sua formação escolar, mais chance de ascensão ele detém, o que nos leva à concepção de educação redentora. Com isso, silenciam-se as desigualdades sociais e os reais objetivos da formação do trabalhador.

Na lógica do capital, a qualidade da educação, na questão da formação de capital humano, e de acordo com Delors (1998, pp. 71-72), é aquela que é capaz de formar

[...] mão-de-obra (que) adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico [...]. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações.

A educação é vista como investimento, o que implica obtenção de retorno, ou seja, quem investe em um determinado negócio espera um retorno financeiro. No caso, pressupõe-se que, ao se investir na educação, forma-se capital humano -- trabalhadores com determinadas competências e habilidades -- para exercer funções laborais que, por sua vez, aumentam sua produtividade retribuindo o investimento que o capital fez na sua formação, seja ela ministrada em instituições públicas de ensino, instituições privadas ou agências empregadoras. Além disso, revela uma educação que tem como foco a adaptação do trabalhador às exigências do processo de produção, ou seja, não basta que seja inovadora, e tem que ser adaptável, para evoluir.

Nos discursos dos órgãos multilaterais ligados à ONU, a educação é significada como promotora do crescimento econômico, desenvolvimento e ascensão do indivíduo, assim, atribui-se aos países pobres a sua condição de subdesenvolvimento, pelo baixo nível de escolarização de sua população, apontando como solução para esse problema o investimento na educação, aumentando o grau de escolaridade da população -- universalização do ensino fundamental e médio, por exemplo -- e a formação técnica do trabalhador.

No entanto, a própria lógica do capital é contraditória, uma vez que admite que os países que conseguiram aumentar a escolaridade de sua população e formar quadros técnicos de alta qualidade não superaram sua condição de subdesenvolvimento nem reduziram significativamente a pobreza de sua população. Para Delors (1998, p.73),

Os sistemas de ensino dos países em desenvolvimento estão muitas vezes, organizados em função de necessidades próprias de países industrializados e formam, assim, **um número excessivo de diplomados de alto nível**. A Somália forma cerca de cinco vezes mais diplomados universitários do que pode empregar. (grifo nosso)

Eis aí a grande contradição, pois, se o problema do subdesenvolvimento é atribuído à falta de agentes econômicos qualificados, ao baixo nível de escolaridade de população local

fala-se em países pobres que formam excessivos quadros de “alto nível” e não conseguem se desenvolver, nem ter crescimento econômico; muito menos, reduzir ou erradicar a pobreza em seus territórios. Pelo contrário, perdem força de trabalho qualificado para os países desenvolvidos. Isso nos revela que o discurso da educação para o desenvolvimento serve apenas para legitimar o uso das instituições de ensino para o atendimento aos interesses do capitalismo, por meio da formação de força de trabalho adaptável às novas demandas de produção e acumulação de capital.

No entanto, os órgãos multilaterais se apropriam desses discursos para se projetarem como parceiros dos países pobres, determinados a ajudar na formulação de políticas públicas que visem a superar a condição de nação subdesenvolvida. Nesse sentido, o PNUD afirma que sua missão é:

[...] alinhar seu trabalho às necessidades do país, colaborando no desenvolvimento de políticas, habilidades de liderança, capacidades institucionais, resiliência e, especialmente, erradicação da pobreza e redução de desigualdades e exclusão social⁵.

Diante disso, cria-se uma imagem positiva do PNUD, junto aos governos de nações em desenvolvimento, indispensável na luta contra a pobreza e pela justiça social. Essa posição assumida pelo PNUD, marcando seu lugar de fala, significa e ressignifica seus discursos legitimando sua atuação em união com os diversos países, dando-lhes autoridade junto aos órgãos governamentais, para intervir nos rumos das políticas públicas em suas diferentes fases, desde a concepção, elaboração, implementação e avaliação, principalmente, na área das políticas educacionais, com a justificativa de que estas são fundamentais para o desenvolvimento econômico.

Portanto, cabe-nos uma reflexão acerca dos reais interesses e sobre as consequências da atuação do PNUD, na condição de

⁵ Disponível em <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/about-us.html>. Acesso em 10/11/2020.

organismo internacional ligado às Nações Unidas e representante dos interesses do capital internacional.

Os discursos de cooperação, parceria e colaboração produzem determinados sentidos, ao mesmo tempo em que silenciam outros. Ao dizer que representa os interesses dos pobres, o PNUD silencia outros dizeres, assim, ao se apresentar como defensor dos pobres, silencia que age em nome de uma instituição (ONU) que representa o interesse oposto, o do Capital Internacional.

O PNUD silencia ser o representante dos interesses das grandes corporações capitalistas cujo fim maior é a acumulação de capital que se dá por meio da exploração da força de trabalho e dos recursos naturais. O modo de produção, que tem como base a exploração da força de trabalho, como principal responsável pela geração da pobreza, pelos níveis de desigualdade e pela exclusão social, contribui, assim, para a destruição do meio ambiente, além de ser responsável pelos principais conflitos armados entre as nações.

5. Considerações finais

A pesquisa desvelou o multilateralismo na educação dos países subdesenvolvidos, por meio da atuação de PNUD, organismo internacional ligado à ONU, guardião dos interesses do capital internacional, por meio da difusão da ideologia de mercado nos sistemas educacionais, ressignificando a função da escola e colocando a educação a serviço da divulgação e implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, apresentados como um pacto universal pelo qual todos devem se comprometer. Tais objetivos materializam discursos filiados à ideologia neoliberal, como ideologia dominante da formação social capitalista, instigando governos, gestores educacionais e, principalmente professores, a se comprometerem com as causas do capital internacional.

Deste modo, nesses discursos, desvelamos a interpelação ideológica feita pelo PNUD, por meio dos discursos de responsabilidade, participação, competência, dentre outros, que produzem como efeito o autorreconhecimento dos sujeitos da

educação, principalmente os professores, os quais assumem a responsabilização do sucesso/fracasso do desempenho educacional, dos estudantes e suas ações pedagógicas.

Os discursos produzidos nos ODS sobre educação para o desenvolvimento produzem como efeito o sentido de que a condição de subdesenvolvimento da economia e a situação de pobreza da população, das nações pobres, ocorre pela falta de qualificação do trabalhador que tem baixo grau de instrução/qualificação, para alcançar um desenvolvimento coletivo. Portanto, a qualidade da educação é apresentada como a formação de capital humano e assume os princípios de mercado, nos preceitos da qualidade total, em que o discurso da formação de competência ganha centralidade.

As análises dos discursos materializados nos ODS revelaram que o PNUD representa o discurso do conservadorismo educacional, que faz parte de um projeto global representado pelas grandes corporações capitalistas ancoradas na ideológica neoliberal, e que apresenta o modelo de gestão empresarial como sendo o eficiente.

O discurso de eficiência de mercado ganha materialidade no documento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, que é apresentado pela ONU e difundido pelo PNUD, como uma espécie de “manual” que deve ser seguido pelos países subdesenvolvidos.

Referências

ALVES, A. A. Qualidade Total x Qualidade Social: Duas Correntes Dicotômicas na Educação Pública do Rio Grande do Sul no Início do Século XXI. **IX AMPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

APPLE, Michael W. **Educação crítica: análise internacional/** Michael W. Apple, Wayne Au, Luís Armando Gandin (Orgs);

Vinícius Figueira; revisão técnica: Luís Armando Gandin (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARAÚJO, Maria. A pedagogia da qualidade total: o novo modo (empresarial) de organização da educação escolar. In: **Revista Educação em Questão**, 8 (1): jan/jun, 1998.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro do discurso modernizador. Maceió: EDUFAL, 2007.

COSTA, Edmilson. **A globalização e o capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, UNESCO, 1998.

ENGUITA, Mariano Frenández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo, A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FLORENCIO, Ana Maria Gama [et al.]. **Análise do discurso**: fundamentos & práticas. Maceió: EDUFAL, 2009.

GENTILI, Pablo A. A, O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo, A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAVAL, Chistian. **A Escola não é empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. – Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Carlos Eduardo; VALÊNCIA, Adrian Soletto. Teoria da dependência, neoliberalismo e desenvolvimento: reflexões para os 30 anos de teoria. In: Estado nação e transnacionalização. **Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais – NEILS**, n.7, 2001 – pp, 115-130.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- _____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- _____. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**. 3. ed. textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi (Org.). Campinas: Pontes Editores, 2012.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. **RELATÓRIO ANUAL -2016: CAMINHANDO PARA O FUTURO QUE QUEREMOS: PNUD Brasil**, 2017.
- SANTÓMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SILVA, T. Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A & SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: o conceito em perspectiva histórica

Vanessa Sátiro dos Santos¹

Sandra Regina Paz²

1. Introdução

A educação Integral (EI) faz parte da agenda política dos atuais governos no país. As recentes políticas educacionais ancoradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) visam aumentar a oferta educação por meio da ampliação do tempo de permanência dos estudantes no espaço escolar.

A atualidade da pauta da educação integral pode ser observada em programas como o Programa Mais Educação e o Ensino Médio Inovador, cujas orientações epistemológicas, filosóficas e políticas possuem referências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018.

Nosso objetivo nesse estudo é analisar, em uma perspectiva histórica e política, os conceitos de educação integral no país. O recorte temporal de investigação é a década de 1930, como o Movimento da Escola Nova (1932) até a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018. A escolha deste recorte temporal se dá pela compreensão que foi a partir do Movimento da Escola Nova que se instaurou no país a concepção de Educação Integral que temos na contemporaneidade.

¹ Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL E-mail: vanessasatiro82@gmail.com

² Mestre e Doutora em Educação pela UFPE. Professora e pesquisadora do Centro de Educação - Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: sandra.paz@cedu.ufal.br

O movimento da Escola Nova causou um grande impacto nas diretrizes educacionais a partir da pauta sobre a escola pública, democrática, gratuita e para todos, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Foram construídas experiências educacionais de ampliação do tempo escolar e de educação integral desde então. Hoje, o documento que norteia o currículo escolar é a BNCC (2018), tem caráter normativo e define aprendizagens essenciais para toda a Educação Básica do Brasil, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96).

Este estudo faz parte das investigações da pesquisa de Mestrado intitulada “O Programa Mais Educação um estudo da oferta de educação no contraturno escolar no município de Maceió”, defendida em 2017 e também da pesquisa de doutoramento em andamento, a qual é analisada a formação integral sob a perspectiva da formação *omnilateral* e da Escola Unitária de Antonio Gramsci.

É uma pesquisa documental que constrói interpretações para identificar ou construir significados (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), pois parte do pressuposto de que os documentos são um método de aproximação do real, de uma determinada época e sociedade e que expressa interesses e forças que estão sempre em disputa e, desta forma, revelam ideologias e forma de ser de um determinado grupo, espaço de tempo e também de uma determinada realidade.

Os documentos são: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências; Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 - Dispõe sobre o Programa Mais Educação; Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009 - Institui o Programa Ensino Médio Inovador e a PORTARIA N2 1.570 , DE 20 DE DEZEMBRO DE 2017, que institui e orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As análises são realizadas a partir dos estudos de: Cavalieri (2002; 2014; 2020); Moll (2012) e Coelho (2009; 2016). Esses autores convergem na compreensão de que a educação integral é um

direito de todos e está relacionado à cidadania. A análise crítica que estes fazem da realidade alerta que a EI tem viés compensatório e que não está destinada a todos os estudantes, seu foco são os estudantes em vulnerabilidade social. Acentuam também que a sociedade civil considera a escola como um espaço de proteção social e que por isso a educação integral se faz tão necessária.

O método de investigação é o Materialismo Histórico Dialético, assim, nos apoiaremos nos escritos de Marx (1974; 1996) e Gramsci (1978) para a discussão sobre a formação integral. A escolha do materialismo em Marx (1996) como forma de apreensão do real se dá pela possibilidade teórica de interpretação da realidade histórica educacional de forma mais completa possível, pois “o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem”, (PIRES, 1997, p. 85).

Desse modo, é feita uma análise das proposições de Educação Integral no Brasil do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova e dos projetos e programas que foram elaborados desde então tendo como foco a questão da formação integral que por vezes se confunde com a ampliação do tempo escolar.

O artigo está dividido nas seções: 1 O contexto histórico das primeiras décadas do século XX; 1.1 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a educação integral; 2 A educação integral em tempos de Neoliberalismo; 2.1 O Programa Mais Educação (PME); 2.2 O Ensino Médio Inovador (PROEMI); 2.3 A Base Nacional Comum curricular; 3 A educação integral e a ampliação do tempo escolar: a formação integral em questão; 4 Considerações Finais; 5 Referências.

2. Contexto histórico das primeiras décadas do século XX

O processo de industrialização do país, fruto da aceleração do modo de produção capitalista, ocorrido no início do século XX, com a transição do modelo agrário-exportador para industrial-urbano, impactou fortemente a educação. Com o cenário marcado por altos índices de analfabetismo, ressurge o chamado “entusiasmo pela educação”, dando ao Brasil uma versão “moderna” da educação, visto que fazia urgente um novo perfil de trabalhador para a nova sociedade em edificação: a sociedade industrializada. Período também marcado pelo caráter de disputa pela educação, decorrente da luta pela separação entre o Estado e Igreja, de acordo com a laicidade estabelecida na Constituição de 1891.

É no século XX que a escola se abre às massas, no plano ideal, almejava-se que a escola brasileira alcançasse patamares de desenvolvimento como os das escolas europeias. São aspirações que decorrem da implantação da República, em que a educação era concebida como redentora das mazelas sociais.

Desde o final do século XIX que os republicanos afirmavam a escola pública, democrática, laica, obrigatória como meio para superar as desigualdades sociais, contudo “O projeto pedagógico que deveria ser o sonho possível se mantém nos mesmos patamares dos últimos duzentos anos [...]” (SAVIANI, 2004, p. 2).

O marco da escola pública no Brasil foi em 1980 com a implantação, gradativa, dos Grupos Escolares. A princípio deu-se início as atividades das escolas primárias e de formação de professores, as Escolas Normais. A partir de 1931 intensificou-se a regulamentação das escolas primárias, secundárias e escolas de ensino superior, diversas instituições foram criadas desde então. Deu-se início à criação de um sistema nacional de educação pública, em que várias reformas foram implantadas.

Para se compreender esse aspecto das políticas públicas no Brasil, é necessário evocar a Revolução de 1932, que passou a edificar o Estado burguês adotando medidas centralizadoras que garantissem a unidade nacional e a sua presença em setores estratégicos, como na supremacia sobre

o próprio território. Foi nesse contexto que logo após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, chefiado por Francisco Campos, que implantou a Reforma de 1931, precedida por um pedido de Vargas aos educadores reunidos na IV Conferência da Associação Brasileira de Educação (ABE) para que fornecessem ao governo ‘o sentido pedagógico da revolução’. A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, teve como diferencial a criação, pelo menos em lei, de um Sistema Nacional de Educação, além de ter criado o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo máximo para assessorar o Ministério da Educação. (BITTAR: BITTAR, p.158, 2012).

Neste cenário ganham força os ideais da Escola Nova no país. Anísio Teixeira e diversos outros intelectuais³ da época, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, fortalecem a luta pela escola pública, gratuita, laica e para todos. Assim, ao longo de todo o século XX foram construídos diversos projetos e programas de indução da educação integral de tempo ampliado.

1.1 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a educação integral

Foi no contexto das décadas de 1920 e 1930 e a partir de diferentes correntes educacionais daquele período que os debates em torno da educação integral no Brasil surgiram. Era o período conhecido pelo “entusiasmo pela educação” em que a educação integral era defendida como renovação educacional, inserido no processo de industrialização do país.

Com altos números de analfabetismo no país, Anísio Teixeira fez críticas exaustivas à proposição de alfabetização da época, a

³ Assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Doria, Anísio Teixeira, Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

qual ele considerava centrada em si mesma. Com inspiração nos ideais renovadores de John Dewey sob a perspectiva de educação como um processo contínuo de conhecimento e descoberta, afirma que “desacompanhado de educação, o miraculoso alfabeto, em verdade, só produz males” (TEIXEIRA, 1997, p. 83).

Defende a necessidade da escola de funções ampliadas e elabora, em conjunto com 26 intelectuais, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. (MANIFESTO de 1932, 2006, p.189).

O Manifesto exalta os princípios de uma escola unificada, laica, gratuita, obrigatória e dever do Estado.

A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem", cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. (MANIFESTO de 1932, 2006, p.194)

A “escola única” é um modelo de escola para todos, com formação ampla, pois

as classes mais privilegiadas asseguram a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente econômico. (MANIFESTO de 1932, 2006, p.192).

Anísio Teixeira organizou o projeto de reforma da educação brasileira com base no pragmatismo americano de John Dewey e

de W. H. Kilpatrick, após cursos na Universidade de Columbia (EUA), nos anos de 1927 e 1928. A atualidade do projeto educacional de Anísio pode ser compreendida sob a perspectiva Nunes (2000, p. 37) que defende que

Assumir a contemporaneidade de Anísio é indignar-se, como ele se indignou, com a miséria humana. Por tudo que pensou, difundiu e realizou, ele nos convida a sacudir o conforto dos lugares instituídos e a assumir a nossa responsabilidade social como seres humanos e profissionais da educação diante desse fato. Celebrar a presença viva de Anísio entre nós, nesse instante, exige colocar em relevo, como ele o fez, não a própria pessoa, mas a educação e mais propriamente a escola.

Como enfrentamento às forças reacionárias, conversadoras e privatistas, Anísio consolidou o seu projeto de educação com o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro (1955), conhecido como Escola Parque, localizado em Salvador Bahia. Foi um modelo que inspirou outras experiências educacionais como o sistema educacional do Rio de Janeiro, de Brasília, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), conhecidos como Brizolões e também os Centros de Atenção Integral à Criança e Adolescentes (CAICs), na década de 1990.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi o espaço em que Anísio Teixeira concretiza sua proposta educacional: escola como espaço de consolidação da democracia e de ascensão social, assim como propunham os liberais da época. Sua principal função era a de ofertar a educação integral.

Era formado pela Escola Parque, onde eram ensinados os trabalhos manuais, com atividades socializantes, de artes industriais, educação artística e educação física. Nas escolas-classe eram desenvolvidas as atividades escolares convencionais.

A atuação de Teixeira, que mesmo sendo dentro da perspectiva de fortalecer a democracia liberal, enfrentou diversos obstáculos vindos dos setores que disputavam o “espaço público como um instrumento de defesa dos interesses privados” SAVIANI (2010, p. 222).

Com efeito, ao enfatizar a "qualidade do ensino", ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função; manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de "mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante". (SAVIANI, 1981 p.9).

Saviani (1981, p.9) aponta que o Movimento da Escola Nova no Brasil teve caráter elitista, e que representou um tipo de modernização controlada, ou seja, estava alicerçado na perspectiva de que era melhor uma escola boa para poucos do que uma escola limitada para muitos.

2. A educação integral e a jornada escolar ampliada: o projeto educacional neoliberal.

O modelo econômico liberal de organização do sistema capitalista é uma concepção política, econômica, filosófica e também normativa que se deu a partir dos acontecimentos do séc. XVII. Em sua essência, e pela criação da ideia de mercado, as ações do Estado devem apenas garantir os pré-requisitos estruturais mínimos para o funcionamento do sistema [capitalista]. Neste sentido, as incongruências do modelo devem ser resolvidas sem que seja comprometido o sistema.

A partir desta lógica de "Estado Mínimo" o neoliberalismo, que teve sua ascensão no Brasil na década de 1990, busca acentuar o processo de privatizações e supressão dos direitos sociais. Com a queda das taxas de lucro da década de 1970, a revolução tecnológica e organizacional da produção dos anos de 1980, as chamadas produções flexíveis, caracterizadas pela microeletrônica digital, surgiram as proposições de educação vinculadas à concepção de educação do Banco Mundial, o qual difundiu a ideia de educação como mecanismo de combate à pobreza e aos problemas sociais.

com um discurso falso sobre qualidade e combate a pobreza, acesso universal a educação básica, assim como utilização de termos do mundo empresarial como metas, flexibilidade e resultados, tal conferência vem para institucionalizar e legitimar a influência dos organismos multilaterais como o próprio Banco Mundial na soberania dos países pobres. Portanto, há um discurso de satisfação de necessidades de aprendizagem, com uma abertura, falsamente qualificada como democrática, para a construção e difusão de parâmetros mundiais, ditos educacionais, mas que visam fundamentalmente formar trabalhadores polifuncionais, adaptáveis às diversas mudanças do mercado, ideologicamente subordinado a perspectiva da resolução individual de seus problemas e adaptados a esfera da reprodução ampliada do capital. (ROSSI, 2011, p. 30).

A proposição do Banco Mundial estava alicerçada na ideia de a qualidade da educação dependia de fatores ligados à administração escolar, de gerenciamento dos sistemas escolares, pelo discurso da ineficiência do Estado em gerir a educação. São três os principais princípios da educação no neoliberalismo:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Compreende-se a escola enquanto espaço de disseminação de políticas sociais de caráter compensatório. Assim, as políticas públicas de educação integral têm sido usadas para reafirmar os princípios básicos do neoliberalismo.

Como o capital, em razão da sua própria natureza, é incapaz de apresentar uma solução definitiva para a problemática social, ele acaba, por meio do Estado, lançando mão de “ações corretivas” a fim de manter um determinado nível de “equilíbrio” na sociedade, evitando assim que o caos se generalize. É nesse sentido que as políticas sociais cumprem um papel importante na viabilização de “ações corretivas”. BERTOLDO (2015, p.149).

O caráter econômico das políticas educacionais do projeto neoliberal pode ser analisado por meio das contradições que se revelam no aumento do número de escolas públicas, mas, com condições estruturais precárias, descontinuidades de projetos e programas, faltam de investimento em profissionais da educação, condições de trabalho e baixos salários a (FERREIRA, 2008).

Também caracterizadas por Saviani (SAVIANI, 2008, p.27), de políticas compensatórias, as políticas educacionais no modelo neoliberal, ampliam as funções da escola na tentativa de equalizados os problemas sociais, amplia-se o tempo de permanência dos estudantes nas instituições escolares pelo discurso da proteção social, em que a escola passa a ocupar um espaço de retirada de crianças e adolescentes da violência, da exclusão, da fome, da falta de cuidados familiares. Cavaliere (2002, p249) alerta que

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas acima citadas, envolverá escolhas, isto é envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral.

A perspectiva compensatória utilizar a escola para desenvolver políticas diversas, não somente educacionais não é algo recente no Brasil, o caráter assistencialista pode ser observado desde a concepção de educação integral de Anísio Teixeira, desde a década de 1950. De acordo com Spíndola (2015) a escola integral

tem sido proposta pelas elites para as camadas populares sob a ideia de formação de trabalhadores para atender ao funcionamento do sistema de reprodução do modelo educacional neoliberal de competitividade e individualismo em que o mercado passa a ser o fator de determinação de organização dos sistemas escolares. Santomé (2003, p. 195) alerta que “também estaríamos passando por uma estratégia que, em seus discursos mais explícitos, considera o mercado um estímulo para a melhoria da qualidade e da eficiência dos sistemas de ensino [...]”.

2.1 O Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação: avanços e retrocessos no projeto de educação integral do Brasil.

O Programa Mais Educação (PME) foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, com o objetivo de ampliar a jornada escolar e reestruturar os currículos das escolas. A adesão ao PME se deu de forma bastante significativa nos sistemas públicos de ensino⁴.

Trata-se da proposição dos macrocampos de Educação Integral como um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, por iniciativas locais, por políticas intersetoriais e outras iniciativas, que abrem possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola. (LECLERC; MOLL, 2012, p.96)

Em 2016 o PME passou a ser o Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016, teve por objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. É financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e está vinculado ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de acordo com a Lei nº 11.947, de junho de 2009, e com o decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010.

O Programa Mais Educação tinha como objetivo reestruturar o currículo escolar a partir dos macrocampos: Acompanhamento

⁴ Os dados podem ser conferidos no site do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>.

Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica, o Programa Novo Mais Educação centra o foco nas aprendizagens de Língua Portuguesa e Matemática.

O que diferencia o PNME do antigo modelo do PME é a estruturação do formato de carga horária, em que as escolas poderão optar por: um com cinco horas de atividades complementares por semana e outro com 15 horas.

A alternativa de 5 (cinco) horas de atividades complementares por semana, terão as seguintes atividades: a) Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 (duas) horas e meia de duração; b) Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração.

A alternativa de 15 (quinze) horas de atividades complementares, organizarão o tempo com as seguintes atividades: a) Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa com 4 (quatro) horas de duração; b) Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração; c) 3 atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes.

A proposta de ampliação da jornada escolar pelo Programa Mais Educação e, agora, o Novo Mais Educação já contam com mais de uma década de dinamização em instituições escolares em todo o país. Em sua nova configuração, teve como objetivo a melhoria das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática, com o intuito de reparar fragilidades educacionais que são observadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois

24% das escolas do Ensino Fundamental, anos iniciais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb em 2015; 49% das escolas do Ensino Fundamental, anos finais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo Ideb em 2015; o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo Ideb em 2015 (BRASIL, 2016).

A reconfiguração do Programa Mai

s Educação para o Novo Mais Educação representa a percepção de qualidade da educação do projeto neoliberal, em que a aferição da qualidade pode ser medida a partir de índices quantitativos que desconsidera as desigualdades econômicas, sociais e educacionais do país, como se pode observar na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE Lei nº 13.005/2014) “Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais do Ideb” (Brasil, 2014).

É um conceito de qualidade limitado, por meio de exames padronizados ligados às notas e *rankings* que não considera as formas de organizar o trabalho pedagógico, as funções sociais da escola, que não busca os parâmetros para uma boa estrutura física das instituições escolares, que não investe profundamente em formação e valorização de profissionais, nem recursos pedagógicos e tecnológicos.

O projeto de indução da Educação Integral fomentado pelo PME, que já emerge entre as contradições do sistema econômico neoliberal, em sua nova versão PNME, distancia-se até mesmo das proposições contemporâneas de formação integral: na dimensão física, intelectual, emocional, cultural e social.

Aos se privilegiar algumas disciplinas em detrimento de outras para atender ao IDEB, o PNME se apresenta como um reforço escolar no contraturno, de caráter compensatório e que serve muito mais para atender às determinações do sistema capitalista neoliberal, em que a educação é mensurada por meio de avaliações padronizadas, que não possibilita o desenvolvimento integral do estudante.

2.2 Ensino Médio Inovador (PROEMI) e a Lei nº 13.415/2017: reestruturação do currículo e a educação integral para o Ensino Médio

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) foi instituído pela Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009 (BRASIL,

2009a). Sua versão atual está articulada ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que foi proposta pela Medida Provisória nº 746, de 2016.

A MP nº 746/2016 foi uma das primeiras ações para a educação do governo de Michel Temer (MDB), após *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff (PT). Foi uma reforma impositiva, que foi aprovada sob críticas de educadores. "Partimos do pressuposto de que essa "reforma" imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário" (FRIGOTTO E MOTTA, 2017, p. 357).

O Ensino Médio no Brasil é composto por diversas ofertas: Ensino Médio Regular, Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio Regular, de tempo parcial ou integral; é ofertado tanto na rede privada quanto na rede pública. A Reforma foi implantada sob a argumentação de tornar o Ensino Médio mais flexível e sob o discurso de enxugar as disciplinas e adequá-las ao mundo do trabalho

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. (BRASIL, 2019)

O PROEMI surgiu com o objetivo de induzir estratégias pedagógicas de ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas instituições escolares e também visa ressignificar o modo de conceber os sujeitos escolares. Passou por reformulações que podem ser percebidas a partir das versões do Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador, que passou por diversas revisões (BRASIL, 2009b e 2009c, 2011a, 2013a e 2013b).

O Ensino Médio Inovador é uma estratégia e, também, um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente serão incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral

e a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio. (BRASIL, 2009c, p.3)

Com perspectiva integradora e interdisciplinar, o PROEMI tem como objetivo desenvolver saberes, competências, valores e aprendizados a partir das inter-relações entre trabalho, ciência, tecnologia e a cultura. (BRASIL, 2009b). As ações de reestruturação do Ensino Médio gestadas a partir do Programa Ensino Médio Inovador e fortalecidas com a Reforma do Ensino Médio estão centradas na “flexibilização curricular” e ampliação de tempo escolar.

Foi sob o discurso da “flexibilização curricular” que a reestruturação do Ensino Médio foi inserida no sistema escolar. É nesta “flexibilização” que se acentua a contradição principal da proposta do PROEMI e da Reforma do Ensino Médio: a ideia de currículo como disposição de disciplinas. É uma percepção limitada, visto que se afasta da compreensão do debate educacional atual sobre currículo, o qual é compreendido como norteador de todas as ações escolares e não apenas à matriz curricular.

Frigotto e Motta (2017) consideram que as atuais mudanças no currículo do Ensino Médio estruturam a formação humana dos jovens de acordo com a lógica de investimento de capital humano. “A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário” (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p.358).

Os Itinerários formativos da Reforma aparecem como oferta de diferentes possibilidades de escolha aos estudantes, com diversos arranjos curriculares e de acordo contexto local objetivando retirar as disciplinas “inúteis” e “desinteressantes”.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

A Reforma do Ensino Médio está permeada de contradições, reduz os problemas escolares à questão da organização das disciplinas, desconsidera a complexidade vivenciada pelos alunos em vulnerabilidade social em um sistema social desigual que acaba por negar a ciência aos filhos da classe trabalhadora.

2.2 Base Nacional Comum Curricular: a proposta formativa de educação integral para a atualidade

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento do Governo Federal e tem por objetivo nortear os currículos escolares, e também as propostas pedagógicas de escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Está definida conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei nº 9394/96). Sua fundamentação é concebida, pelo governo atual, como um projeto que “corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” (BRASIL, 2018, p.5).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p.7).

É um documento que “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL, 2018, p.7). A BNCC da educação infantil e do ensino fundamental foram aprovadas em 2017 e a do Ensino Médio em 2018.

A BNCC, assim como a Reforma do Ensino Médio foram aprovadas em caráter de urgência, mesmo diante de resistências por parte da população, da comunidade acadêmica, estudantil e sindical.

A Educação Integral se constitui como a proposta central de formação da BNCC. De acordo com o Centro de Referência em Educação Integral (2017, p. 2), afirma que há um

- Desalinhamento entre os conceitos apresentados na Introdução - na qual a educação integral é central e se constitui como a proposta formativa da BNCC - e o restante do documento, orientado por uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano.
- Forte concentração das habilidades em competências gerais mais focadas no desenvolvimento intelectual e frágil presença de habilidades relacionadas a competências associadas ao desenvolvimento social, emocional, físico e cultural (que constituem as dimensões do desenvolvimento integral).

A percepção de currículo da Base é de disposição de conteúdos fragmentados, o que torna o olhar para a Base algo complexo, visto que requer que os municípios e estados estejam atentos para essa fragilização no intuito de inserir em projetos e programas as dimensões sociais, culturais e emocionais.

3. A educação integral e a ampliação do tempo escolar: a formação integral em questão.

As propostas de educação integral no Brasil suscitaram das instituições escolares diversos outros compromissos, outras funções. São projetos que se apresentam com distintas responsabilidades e sob o discurso do desenvolvimento do homem em sua totalidade: espiritual, afetiva, cognitiva e corporal. Contudo, se apresentam e/ou materializam sob diversas categorias: educação integral, escola integral, jornada ampliada, escola de tempo integral.

A diversidade de categorias explicita a complexidade da relação entre ampliação da jornada escolar, ampliação do tempo em que os alunos estarão na escola e o debate sobre a formação. A orientação político-pedagógica da formação integral é uma preocupação da comunidade educacional e dos pesquisadores com a questão da ampliação do tempo, como alerta Cavaliere (2009,

p.51) “na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias.”

A proposição que se apresenta nas políticas educacionais contemporâneas é oferecer espaços significativos de aprendizagem, não se reduz a ampliação de tempo do mesmo tempo. O desafio lançado para as políticas educacionais na atualidade é de proporcionar iguais oportunidades formativas aos estudantes da rede pública de ensino em relação aos estudantes da rede privada.

Na rede pública de ensino a proposta de educação integral se apresenta como renovação, dentro de uma perspectiva de buscar soluções novas para as questões educacionais do país. São propostas que se apresentam inovadoras, no sentido de renovar, mas que de fato não renovam, ficam no campo do discurso. Nesse “novo modelo” educacional, que chega para a escola a partir de diversas experiências já vivenciadas no país, a escola integral faz parte de um projeto de educação integral, em que há a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola.

O conceito de educação integral remete aos postulados de Anísio Teixeira, que compreendia a educação não como uma preparação para a vida, mas como a própria vida. Dessa forma, a ideia de educação integral engloba uma formação geral que extrapola os limites da escola e envolve todos os campos da existência humana. (SANTOS, 2009, p.105).

A defesa pela escola integral de educação integral afirma que a escola de tempo parcial é insuficiente. Esta perspectiva perpassa todos os projetos de educação integral que foram vivenciados no país, contudo, é possível notar que a proposta de escola integral ainda não é um projeto direcionado a todas as instituições escolares de todas as redes públicas de educação do país, bem como não é ofertado a todos os estudantes da mesma escola, ficando direcionado mais especificamente àqueles com mais vulnerabilidade social.

Ou seja, é possível notar que nem a ampliação do tempo de permanência de todos os estudantes está garantida no projeto educacional atual, o que enfraquece a proposição de formação integral dos sujeitos de forma igualitária. Há os estudantes que são de tempo e integral e os que não são. É um projeto limitado em relação à proposição de ampliação de jornada e também de formação.

O debate sobre a formação humana é amplo e se relaciona com o projeto de sociedade que se pretende fortalecer. Discutir sobre a formação integral no sistema capitalista é tarefa complexa, visto que há neste projeto a defesa por uma escola democrática, pública e integral para todos. A legislação vigente, os projetos, os programas e os discursos corroboram para projetos de ampliação da educação integral, na formação de sujeitos autônomos.

A complexidade da discussão se releva na inserção de novas perspectivas de formação do ser humano, que proposições que suprimam o ideal de formação humana da sociedade capitalista. A escola na sociedade capitalista é, por essência, uma escola dualista. É urgente a defesa por uma escola única.

4. Considerações Finais

O projeto de educação integral, fomentado pela escola integral, em que há a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola não é uma proposição tão recente no Brasil, como destacamos neste estudo, são propostas que se apresentam inovadoras e destinadas a dar condições de igualdade aos estudantes da rede pública, contudo apresentam limites em possibilitar um real projeto emancipatório para os estudantes oriundos da classe trabalhadora.

As propostas de educação integral são projetos ditos inovadores, que, de períodos em períodos, chegam às escolas, muitas vezes de forma improvisada, discursam sobre a formação integral dos sujeitos, mas que apresentam contradições que são evidenciadas há anos por pesquisadores no campo da educação integral no país, como os estudos de Cavalieri (2002; 2014; 2020) e Coelho (2009; 2016).

A desresponsabilização do Estado, própria do modelo neoliberal vigente, impossibilita avanços na proposição da educação integral para todos. É um modelo econômico contraditório que precisa ser discutido e revelado para que seja possível, de fato, garantir uma escola pública para todos.

Há muito, como discutimos no texto, se busca efetivar projetos de educação integral no país pelo discurso da formação integral e da ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas instituições escolares. É um projeto que vem sendo defendido por diversos governos no país, entretanto, não é possível afirmar que é um projeto democrático e que garanta a formação de sujeitos autônomos, como se discursa.

A defesa que fazemos neste estudo é que os debates sobre a educação integral contemplem, radicalmente, a discussão sobre a formação de um novo ser humano, na construção de um projeto de sociedade contra-hegemônico, sob a perspectiva da Escola Única de Antonio Gramsci.

Referências

BRASIL. MEC. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino.** Brasília: *Diário Oficial da União*, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Ensino médio inovador.** Brasília, DF, 2009b. Disponível em: . Acesso: 21 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Ensino médio inovador: documento orientador.** Brasília, DF, 2009c. Disponível em: . Acesso: 21 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: . Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador: versão final. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador: versão preliminar. Brasília, DF, 2013b.. Disponível em: . Acesso em: 30 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o **Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF: MEC, 2009a.

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

CAVALIERE, A.M., COELHO, L.M.C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A.M., COELHO, L.M.C. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc. , Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 30 jun 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 5-6, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado?** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014

COELHO, L. M. C. **História(s) da Educação Integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MARUÍCIO, Lúcia Velloso. **Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660673>.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução: Magda França Lopes – Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: **Caminhos da educação pública do Brasil: direitos a outros espaços educativos**. Porto Alegre, 2012. (p.129-146).

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços**. Porto Alegre: Penso, 2012.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. – 5.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos**. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>> Acesso e: 08 de nov. 2020.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**.

Interface (Botucatu), Botucatu, v.1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 28 fev 2021.

ROSSI, Murilo. **A nova proposta curricular do ensino de geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo**. 2011. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Geografia Humana, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação integral**. 2009. Disponível em <

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert-%20Soraya.pdf>
Acesso em 31 de outubro de 202.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**.
Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SPÍNDOLA, M. C. P. **Escola em tempo integral em tempos de neoliberalismo**: totalidade e contradição na história da escola do Rio de Janeiro. *Semioses*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, jan./jun 2015. p. 77-87.

MEMÓRIAS NARRATIVAS DE VIDA E ESCOLAR DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA NA CIDADE DE MACEIÓ

Reinaldo Batista dos Santos¹

Introdução

Desconstruir é de certo modo resistir à tirania do Um, do logos, da metafísica (ocidental) na própria língua em que é enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes.
(DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p.9).

Este trabalho é o recorte de uma pesquisa de doutorado e coloca em visibilidade as pessoas em situação de rua na cidade de Maceió, situada no Estado de Alagoas. Assim, a discussão relata as memórias narrativas de vida e escola das pessoas em situação de rua. Essas memórias narrativas foram provocadas pelas fotografias que a eles foram solicitadas tirar de seu cotidiano. Foi a partir delas que o diálogo se deu entre o pesquisador e as pessoas em situação de rua – sujeitos da pesquisa.

Vale dizer que essas pessoas estão em situação de rua por diversos motivos, levando-as, cotidianamente, a um contato permanente com outras pessoas que transitam pela cidade, bem como com inúmeros acervos culturais que compõem a cidade de

¹ Doutorando em Educação pela Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFAL). É membro do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira. Orientando da Prof.^a Dr.^a Elione Maria Nogueira Diógenes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8664524414563817>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7682-9523>. E-mail: batistareinaldo0389@gmail.com.

Maceió – impregnadas, muitas vezes, de vozes com um certo tom de “arrogância” sobre o saber. E isso nos provocou o seguinte questionamento: de que forma as memórias narrativas de pessoas em situação de rua, por meio de imagens fotográficas, revelam suas histórias de vida e escolar?

Há inúmeras perguntas que aí se desdobram, uma vez que eles parecem sujeitos esquecidos, vivendo à margem da sociedade. Considerando que vamos voltar nossas análises para uma categoria específica de sujeitos, bem como para o contexto particular de uma cidade, assumimos como abordagem metodológica os estudos voltados para o cotidiano, buscando, inclusive, dar voz e vez as pessoas que sempre estiveram “do outro lado da linha”.

Neste contexto, o estudo voltado para o cotidiano das pessoas em situação de rua assume como base teórica as reflexões de Benjamin (1994), Certeau (2009), Larrosa (2002) e Santos (2002, 2004, 2010, 2013), dentre outros que nos ajudam a compreender a condição de (in)visibilidade sofrida pelos sujeitos subalternizados e excluídos do convívio social.

1. O surgimento da pesquisa: o tocar do outro

O outro me tocou e a experiência se fez em mim. O(s) outro(s) é(são) todos aqueles que me tocaram durante minha vida. Passar pela abordagem social² me fez amadurecer enquanto profissional e ser humano. Escutava diversas histórias todos os dias. A cada encontro, uma nova aventura, uma nova história, uma nova

² Configura-se a partir de um processo de atividade que requer planejamento, pois lidar com uma escuta qualificada, tentando, inclusive, criar vínculo de confiança com sujeitos em situação de rua. Em Maceió temos os Serviços Especializado em Abordagem Social, vinculados aos CREAS (Centro de Referência Especializada de Assistência Social). O CREAS é centro público da política de Assistência Social. Nesse espaço, são atendidas famílias e pessoas que estão em situação de risco e vulnerabilidade social ou tiveram seus direitos violados.

descoberta. Histórias que a sociedade tenta velar, ocultar ou simplesmente (in)visibilizar.

Esse olhar sensível nos conduziu ao campo de pesquisa em uma atitude de escuta sensível, não um escutar ingênuo e passivo, mas aquele escutar que permite o outro dizer, narrar, contar sobre seus fatos e dilemas. E isso, só é possível quando o outro nos permite sentir seguros, a vontade, ou melhor, quando se sente familiarizado.

Escutar o outro é um ato de humanidade. Sensibilizar é um ato político. É retirar o véu que “acoberta” nossas amarras endurecidas, é se deixar levar pelos dizeres e pelas histórias reinventadas pelo/do outro. Nesta direção, foi a partir desse olhar sensível que começamos a refletir sobre o outro. De fato, nossos olhares foram ficando cada vez mais curiosos sobre estas pessoas que, embora subalternizados, vulneráveis e (in)visibilizados, revelam práticas, saberes e fazeres repletos de táticas para lidar com o cotidiano e, ao mesmo tempo, astúcias para se apoderarem de práticas culturais próprias que encontram nas ruas.

Nossa motivação de pesquisa recaiu sobre esses sujeitos pelo fato de eles estarem em condição de vulnerabilidade social, levando-os a um contato diário com pessoas nas ruas – impregnadas, muitas vezes, de vozes com um certo tom de “arrogância” sobre o saber, sobre o ser. Uma espécie de demarcação de território, o que não deixa de ser uma forma “[...] da apropriação do espaço e de sua privatização” (CERTEAU, 2009, p.165). Afinal, esses sujeitos “incomodam” a sociedade capitalista. Então, para esta sociedade, é melhor (in)visibilizá-los, excluí-los, uma vez que eles não dão retorno ao capital. Ou seja, não fazem parte da linha de produção do capital.

Nesse contexto, discutir sobre esses sujeitos nos espaços da universidade e, principalmente no campo da educação é de grande valia, pois a educação ainda limita seus estudos (exemplo disso são os poucos trabalhos encontrados nesta área, conforme o levantamento realizado sobre dissertações e teses acerca das pessoas em situação de rua) para os espaços formais, uma vez que

os sujeitos de rua “não fazem parte” dos estudos dos pesquisadores da área de educação nos últimos cinco anos, pois ao buscar no repositório institucional da UFAL e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) não encontramos nenhum trabalho em educação voltado para pessoa em situação de rua (entre 2014 a 2019). Para tanto, utilizou-se palavras chaves como “pessoa em situação de rua”, “população de rua” e “morador de rua”. Porém, foram encontradas duas dissertações em outras áreas sobre essas pessoas em situação de rua, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Pesquisas voltadas para as pessoas em situação de rua

Local – site de busca	Título do trabalho	Tipo	Data	Área - Campo
Repositório UFAL	Narrativas autobiográficas de adultos em situação de rua: considerações sobre metodologias na psicologia cultural.	Dissertação	2018	Psicologia
Repositório UFAL	O cuidado às pessoas em situação de rua de Maceió-Alagoas: um estudo de caso	Dissertação	2016	Psicologia

Fonte: Pesquisador, 2019.

Ao fazer a busca, vale ressaltar que encontramos uma dissertação de mestrado na área de educação sobre os educadores que trabalham com pessoas em situação de rua, mas as pessoas em situação de rua não foram “protagonistas” da dissertação, assim, o título da dissertação “Educadores sociais de rua: discursos a (des)velar”, publicada no ano de 2009. Além disso, a dissertação não se enquadrava ao filtro da busca, pois realizamos a busca apenas de trabalhos que foram publicados no período de 2014 a 2019. As palavras-chave que utilizamos no portal foram “pessoa em situação de rua”, “população de rua” e “morador de rua”.

Ao realizar esta busca exploratória, percebemos poucos trabalhos voltados para esses sujeitos que, de alguma forma, são excluídos do convívio social na sociedade. Com intenção de dar visibilidade a essas pessoas, brotou o interesse de trabalhar com imagens fotográficas, pois a tese sustentada neste estudo é que as pessoas em situação de rua são (in)visibilizadas pela sociedade moderna ocidental, visto que são sujeitos vivendo à margem da sociedade, ou seja, pessoas privadas do atendimento as necessidades básicas humanas.

Esta pesquisa possibilitou, na posição de pesquisador, (re)ver, neste entrelaçamento de vozes, a minha própria história e até mesmo as minhas (pre)tensões, que me deixaram marcas no/pelo caminho. A cada encontro com esses sujeitos uma conversa. A cada encontro uma novidade, uma vez que ao longo desta trajetória foi-se criando uma mágica intimidade entre esses sujeitos e eu, mesmo estando na posição de pesquisador. Uma espécie de cumplicidade, talvez. Afinal, não foram poucas as caminhadas para localizá-los em diversos bairros da cidade de Maceió. Suas narrativas tinham ares de confissão, de desabafo. Muitas de suas histórias foram narradas por meio das imagens fotográficas. Como diz Certeau (2009), “Os relatos (...) organizam também os jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros” (p.185).

2. O cotidiano e a ecologia de saberes como procedimentos metodológicos

Na intenção de construir conhecimentos por meio do cotidiano vivenciado pelos sujeitos deste estudo, assumimos o compromisso de realizar esta pesquisa a tentativa de dar voz e vez as pessoas em situação de rua. Para tal, era preciso dar visibilidade e tentar tirá-los da zona da invisibilidade, trazendo à tona seus dizeres e fazeres. Assim, os procedimentos teórico-metodológicos do cotidiano e da ecologia de saberes nos permitiram trabalhar nesta perspectiva da emancipação do sujeito.

Nesse sentido, os aspectos metodológicos se ocupam da responsabilidade não apenas de investigar os produtos da pesquisa, mas fundamentalmente o próprio processo da produção científica. É onde se encontram os rastros e a invisibilidade que a pesquisa conservadora dominante tenta ocultar. Dessa forma, Santos (2008) revela que na ecologia de saberes há uma diversidade de culturas, com diferentes formas de produzir saberes que atravessam atividades produtivas, culturais, sociais entre outras.

Este trabalho consiste em um estudo que se propõe a dialogar com os saberes e memórias das pessoas em situação de rua, em uma perspectiva de horizontalidade. Temos como pressuposto a ideia de que há uma diversidade epistemológica no mundo; e nosso trabalho tem como direção o reconhecimento e a valorização dessa pluralidade. Como Santos (2010), também pensamos que a “experiência social [...] é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (SANTOS, 2008, P. 98). Então, este texto que encontra o leitor, objetiva dialogar com essa experiência social produtora e produto de saberes e memórias, mas que frequentemente ainda tem sido negada pelo conhecimento científico. E é o cotidiano que também nos proporciona esta aventura de mergulhar nas trajetórias de vida e escolar dos sujeitos participantes desta pesquisa.

É neste ato que inscrevemos a coragem de romper com os protocolos disciplinares para poder, assim, assumir uma relação sincera com o meu trabalho acadêmico, pois os estudos voltados para o cotidiano sempre foram apaixonantes, pela possibilidade de poder expressar de uma forma ética, estética e política os meus anseios e os anseios do outro. Afinal, é preciso estar aberto aos desafios que a realidade nos impõe e tentar desconstruir os modelos pré-estabelecidos. Em tese, tal decisão nos coloca na contramão do modo de se fazer ciência na academia. Como diz Pais (2003),

As capelinhas existentes no meio universitário – frequentemente associadas à posse “feudalística” de domínios ou áreas restritas – refletem a “especialização” da ciência, mas também a pluralidade de correntes

doutrinárias e a necessidade de cada uma delas ter os seus terrenos de culto, a sua paróquia (p.37. Destaques do autor).

Isso não significa, é claro, que a “rigorosidade metódica” (FREIRE, 1996) do mundo da ciência, bem como as suas criteriosas pesquisas, deva ser negligenciada. Essa não é a premissa que sustenta o nosso argumento. Na verdade, o que se defende, por certo, é que é preciso apostar em outras possibilidades. Acreditar que, para além dos dogmas, “há um novo jeito de caminhar” (MELLO, 1999). Assim,

É possível explorar os desvios, não daqueles que nos deixam na berma do “tudo vale”, mas dos que nos possibilitam o desenvolvimento de teorias em função dos achados de “trabalho de campo” ou das descobertas induzidas por uma sensibilidade teórica (PAIS, 2003, p. 44).

Com efeito, escapando de um modelo de pesquisa no qual parecemos estar protegidos de surpresas, visto que numa pesquisa conservadora (na sua condução) tudo se mantém sob o controle do pesquisador. Ou seja, basta que siga o *script* de seu itinerário e saiba, com segurança, como se define cada etapa da pesquisa. Foi, então, que decidimos virá-lo de ponta-cabeça, e ir ao encontro do que nos parecia mais enigmático, para assumirmos a atitude de **pensar com**. Os enigmas nos convidam a pensar, a desnaturalizar o que até então parecia banal. Por isso, voltamos o olhar para o nosso próprio cotidiano nos espaços das ruas. Decidimos pela ousadia de não declinar do “gesto de interrupção” (LARROSA, 2002). Um convite feito pelo cotidiano, vez que

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (**ou que nos cabe em partilha**), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velados (2009b, p. 31. Grifos do autor).

O cotidiano, portanto, não deixa de ser este “espaço praticado” (CERTEAU, 2009), que tem sempre um caráter enigmático. Por esta razão, talvez, tudo nele se torna possível, “[...] tudo aquilo que é

susceptível de nos causar admiração, de colidir com o pensamento disciplinado, dado como inquestionável, isto é, a *doxa*” (PAIS, 2003, p. 56). Não sem motivo, diz o mesmo autor, “os enigmas são paradoxos” (idem, idem).

Ainda, trazemos a “categoria” ecologia de saberes, para compreender a condição de invisibilidade sofrida em seu cotidiano, dos sujeitos desta pesquisa. Como diz Santos (2010), há no pensamento abissal (próprio do pensamento moderno ocidental) uma linha (imaginária) por meio da qual se estabelece uma divisão radical de conhecimentos. Ou seja, o conhecimento válido ocupa apenas um lado da linha, ficando, do outro lado da linha, apenas ideias subjetivas, sem nenhum significado. Em outras palavras, “do outro lado da linha, não há conhecimento real, existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para inquirição científica” (SANTOS, 2010, p. 34).

A divisão é tal, que o outro lado da linha é produzido como inexistente. Portanto, os que estão do “outro lado da linha” são (in)visibilizados na condição de inexistência. Inexistência significa, nas palavras de Santos (2010), não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. E é este “outro lado da linha” que as pessoas em situação de rua e condição de vulnerabilidade social parecem ocupar, considerando a exclusão sofrida ao longo de suas trajetórias de vida, escolar e no próprio ambiente acadêmico, especialmente no campo da educação, pois conforme a pesquisa realizada não encontramos trabalhos (dissertações e teses) voltados para estes sujeitos no âmbito da educação na UFAL. Logo, é primordial estudos dessa natureza no cenário acadêmico.

É pertinente ressaltar que essas pessoas possuem histórias de vida (in)visibilizadas e, certamente, estão em condição de vulnerabilidade social. Portanto, são sujeitos negados em seus saberes e fazeres – silenciados em suas práticas culturais cotidianas. Isto quer dizer que são pessoas que precisam ter vez e voz, pois no plano da legalidade todos possuem direitos, mas no plano da objetividade isto é negado para o público (in)visibilizado.

Daí por que muitas vezes, deixa-se de lado muitas outras experiências sociais, o que implica, por consequência, um reducionismo epistemológico e cultural acerca da realidade. É o que Santos (2010) denomina de epistemicídio, haja vista que tal fato provoca um desperdício de ricas experiências cognitivas. Mais ainda, uma falta de diálogo entre culturas diferentes. Uma forma de descredibilização de práticas sociais de conhecimento que contrariam os interesses dominantes. E assim se impõe um silêncio. Mas, ainda de acordo com o pensamento de Santos (2010), é uma forma de silêncio que se opera sem silenciamento. Ou seja, os (in)visibilizados, que estão do “outro lado da linha”, não têm como dizer o que na verdade poderia ser dito. E, certamente por isso, persistem zonas silenciosas de injustiças cognitivas e, por consequência, injustiça social.

Com efeito, para combater esse *modus operandi* de não-existência, Santos (2010) vai dizer que é preciso reverter a “razão indolente”, que não dá reconhecimento a outros modos de pensar, e, dessa forma, desperdiça a riqueza de experiências praticadas no mundo. Para tanto, escreve, em sua área de conhecimento, dois procedimentos investigativos – teórico/práticos: “Sociologia das Ausências” e “Sociologia das Emergências”.

No que se refere ao primeiro, ele assim explica:

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com eles. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2008, p. 102)

Portanto, é a partir da “sociologia das ausências” que se busca dar visibilidade ao que era invisível. Tornar existente o que até então não era existente. E isso parece ser o dilema provocado pelo pensamento ocidental moderno que só legitima uma forma de conhecimento. Ainda que a narrativa discursiva da ciência

moderna dê reconhecimento à diversidade sociocultural do mundo, ela nega, contraditoriamente, a diversidade epistemológica de saberes.

E assim, tomando como referência o próprio fundamento da Sociologia das Ausências, Santos (2008) nos apresenta o conceito da Sociologia das Emergências, mostrando que elas mantêm entre si uma relação tanto epistemológica como metodológica. Portanto, ele a define da seguinte forma:

Enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências possíveis. As duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no futuro. Quanto mais ampla for a realidade credível, mais vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos. Quanto maior for a multiplicidade e diversidade das experiências disponíveis e possíveis (conhecimentos e agentes), maior será a expansão do presente e a contração do futuro (SANTOS, 2008, p. 120).

A Sociologia das Emergências de acordo com essa perspectiva, se apresenta como um método de investigação que se impõe como alternativa ao modelo hegemônico, dando visibilidade a práticas e saberes que ainda não foram plenamente reconhecidos no presente, mas se mostram uma “probabilidade de esperança” (SANTOS, 2008). Logo, “O método é a ampliação simbólica das pistas ou dos sinais” (SANTOS, 2008, p.118). São as pistas e sinais a partir de imagens fotográficas (tiradas por eles) que poderão revelar sobre as histórias de vida e saberes desses sujeitos.

É preciso, então, aprender com o Sul, usando uma “epistemologia do sul” (SANTOS, 2010) de modo a produzir, pela via de outra experiência, um pensamento pós-abissal. Ou seja, o pensamento pós-abissal se faz forjado numa “ecologia de saberes” – expressão cunhada por Santos, cuja definição ele assim expressa:

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em

interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2010, p. 53).

De acordo com essas concepções, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimentos, que não se limita ao conhecimento científico. Ao contrário, confronta essa hegemonia da ciência moderna com uma ecologia de saberes. Por isso, Santos (2010) relata que “A copresença radical significa que agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários” (SANTOS, 2010, p. 53). Por isso, esta tentativa de desvelar as experiências e saberes desses sujeitos marginalizados na sociedade.

Daí por que a “ecologia de saberes”, que exercita uma vigilância epistemológica, nos permite ampliar a visão não só em relação ao que conhecemos, mas, sobretudo, em relação ao que é desconhecido, pois mesmo quando postos em situação de ignorância acerca de algum conhecimento, a “ecologia de saberes” não nos autoriza pensar que isso é uma condição de impossibilidade. Na verdade, “somos ignorantes de certos conhecimentos, mas não de todos” (SANTOS, 2010, p. 54).

Para romper com o pensamento moderno ocidental abissal e ser coerente com a perspectiva da ecologia de saberes, necessário se faz dar visibilidade à(s) história(s) desses sujeitos e, ao mesmo tempo, conhecer a leitura de mundo que cada um possui, suas especificidades, seus sonhos, seus desejos, uma vez que é no diálogo, do ponto de vista freiriano, que os sujeitos expressam suas opiniões, seus anseios e esperanças. É preciso escutá-los, e, mais ainda, enxergá-los como sujeitos produtores e portadores de cultura.

Mas, afinal, quem são os nossos protagonistas? Apresentamos (mais diretamente) seis³ pessoas em situação de rua⁴ que fazem

³ Os dados estão sendo transcritos.

⁴ Todos os nomes são fictícios.

parte da tese de doutorado. Porém, para este trabalho, trazemos as narrativas de dois sujeitos. Com a palavra:

- Senhor Poseidon: Deus do mar

Tenho 39 anos. estou aqui na praça esperando minha família. Nasci aqui mesmo em Alagoas. Estudei pouca coisa, até a 4ª série, eu acho...por aí. Não lembro bem.

- Senhora Héstia: Deusa do fogo.

É para fazer de mim? (risos)...Sou Héstia. Tenho 43 anos, não terminei os estudos... nasci aqui mesmo... e cuido dos meus amigos...venha ver minha cozinha...

Os nomes fictícios acima escolhidos remetem à cultura grega clássica. E foi dessa forma que quisemos homenagear os sujeitos praticantes que dão um sentido plural e uma estética singular para este estudo. São praticantes cuja força e histórias de vida nos permitem uma maior sensibilidade para transformar ausências em presenças.

Vale também dizer que muitas outras pessoas em situação de rua compuseram o *corpus* de nossa pesquisa. Um total de seis (6) sujeitos. Entretanto, dada a riqueza de suas práticas, não nos foi possível contemplar a todos. Neste momento, foi preciso selecionar desse universo, apenas 2 pessoas em situação de rua. Para tanto, estabelecemos os seguintes critérios: maior número de contatos (viabilizado pelos horários de encontro); contemplação dos dois gêneros (masculino e feminino); disponibilidade de participar.

3. O cenário das ruas: a solicitação das imagens fotográficas

Nos passeios pelas ruas da cidade de Maceió foi possível olhar para esses sujeitos e conseguir compreender, através de suas narrativas, que eles transformam o seu silêncio numa possibilidade de experiência fecunda. E isso é o modo tático como se dá os “[...] jogos entre o forte e o fraco, e das ‘ações’ que o fraco pode empreender” (CERTEAU, 2009, p.91), para mostrar suas “[...]”

astúcias de interesses e de desejos *diferentes*” (idem, p.92. Destaque em itálico do autor).

Nesse sentido, a cada diálogo através das imagens fotográficas, é como se eles dessem, de alguma forma, uma lição de vida por meio de suas práticas “ordinárias” (CERTEAU, 2010) e culturais, sempre tão (in)visibilizadas pelos que parecem donos da verdade, sobretudo nos espaços da rua. Muitas vezes fui surpreendido, quase a contrapelo, pela contracorrente das palavras que me levava. As lições me chegavam como uma espécie de conselho, pois nelas continham as experiências desses narradores praticantes, que escapam completamente do sentido de uma lição de moral.

Para contracenar com esses diálogos, trazemos o que na verdade serviu como mote – outro pretexto – para disparar as memórias narrativas, qual seja, as imagens fotográficas tiradas – no cotidiano desses sujeitos – a nosso pedido, bem como as legendas posteriormente colocadas em imagens tiradas por eles – sujeitos da pesquisa. Afinal, é pela possibilidade de expressão que os sujeitos praticantes podem se libertar de uma opressão, apropriando-se desse discurso, sempre polissêmico, com maior liberdade e criatividade. Daí porque sobre o pesquisador, sob o efeito das narrativas das pessoas em situação de rua, se opera um estranhamento, quando ele se deixa impactar por esses discursos que se apresentam “inadequados”, mas, contraditoriamente, abertos ao movimento de alteridade. Uma (com)posição narrativa que expõe, numa arena de possibilidades discursivas, a contramarcha de uma (pré)visão.

A finalidade dessas conversas não era transformar as falas em dados estereotipados para prestar conta a um modelo dominante de ciência, na qual se deposita uma pretensa autoridade acadêmica. Nem mesmo classificar atitudes, colocando-me na posição de quem tem o domínio da verdade. Ao contrário, a intenção era colocar-me na posição de escuta. Poder ouvi-los falar sobre o que muitos pesquisadores parecem não querer dar atenção para não perder tempo, tempo esse que a pesquisa caracteriza como factível. No entanto, é preciso compreender que

Talvez, para encontrar o Outro, se tenha de descarrilar destes tempos do possível e do previsível, desses tempos dominados pelos projetos e pelos cálculos, para deixar-se compassar e embalar em um tempo de idade volta, um tempo elástico que se recusa ser medido e contabilizado (PLACER, 2011, p.89).

Ao escutar das pessoas em situação de rua, que falam sobre suas trajetórias de vida, escolar, de seu modo de pensar, de seu viver e do seu sentir enredados em suas práticas cotidianas, “[...] espero tornar sensíveis aquele fragmento da voz, aquele movimento às vezes rude, áspero, aquele frêmito de uma emoção, de uma lembrança” (CERTEAU, 2009, p.226). Espero dar a palavra para que ela a mim retorne não como tradução, mas como um sopro significativo, que nos faz ouvir algo singular na “Textura de vozes vivas e verdadeiras que dá densidade a palavras tão comuns” (idem, idem). Assim, pudemos estabelecer relação entre os saberes e as experiências estéticas reveladas pelas pessoas em situação de rua através das imagens.

Assim, foi possível solicitar que as pessoas em situação de rua tirassem fotos de algo interessante ou que chamasse atenção nos lugares onde frequentam cotidianamente, ou seja, a rua. Logo após, elas tiveram a oportunidade de dar legendas para as suas imagens.

Nossa expectativa é que pudessem apreciar as fotos tiradas por elas, bem como os lugares/espacos que os mesmos ocupam e que estão implicados pelas suas histórias e saberes. De fato, ao ver suas fotos, todos reagiram com grande surpresa: ora sorrindo, ora chamando atenção para a beleza da foto. Um elogio, uma emoção, um orgulho de si e muitas vezes apenas um silêncio de admiração foram os sentimentos expostos cada vez que olhava a foto que eles mesmos tinham tirado. Um olhar vagaroso sobre as imagens fotográficas como se elas tivessem um poder mágico de transportá-las para outros lugares, para outra cena.

4. Narrativas de Poseidon e Héstia: memórias de vida e escolar

Poseidon não concluiu o Ensino Médio; e têm o desejo de continuar os estudos. Poseidon diz que quer estudar e poder

encontrar à família: “Ah! Queria voltar a estudar. Mas já passei da idade. Estou aqui aguardando minha família”. Um desejo que parece se confundir com o que ele elege para fotografar. Ao solicitar para tirar foto de seu cotidiano, ele elegeu um prédio, como podemos observar a seguir:

Imagem 1. Uma boa esperança.



Fonte: Poseidon (2019).

Pesquisador – e do prédio...por que você escolheu tirar foto deste prédio...? qual título...qual legenda você daria...nome?

Poseidon – do prédio...!? aah... me fez lembrar...uma boa esperança...

Pesquisador – por que uma boa esperança ? Lembrar o quê?

Poseidon– faz parte da minha vida assim...assim...tenho esperança de voltar pra casa. Tenho esperança.

(...)

Pesquisador – mas o prédio lembra...?

Poseidon – era assim quando eu morava. Morava com a minha mãe e irmãos. Era menor o prédio...tinha 3 andar... Mas era assim...

Pesquisador – era bom...? Você gostava...

Poseidon – sim...era bom demais, menino...ia pra escola. Depois tive que trabalhar...

Pesquisador – o que você lembra da escola? Tem algo que marcou...?

Poseidon – da escola...que lembro...quando minha vizinha foi até a escola fazer minha festa...

Pesquisador – que bacana! fizeram uma festa surpresa...pra você?

Poseidon – foi a vizinha...ela trabalhava no colégio onde estudava.

Esse sujeito, ao relatar sobre sua história de vida, o que nos chamou atenção é o passado implicado no seu cotidiano. Percebe-se, talvez, o desejo por um lar e, mais ainda, a lembrança da época quando estudava. Portanto, a subjetividade está impregnada desse desejo de proteção. Assim, a memória narrativa de Poseidon sobre sua memória escolar mostra que sua trajetória de vida foi desde sempre barrada, e isso agora se confunde com o seu desejo de voltar a estudar e reencontrar sua família, vez que as suas lembranças a remetem “a uma boa lembrança” da escola, em virtude de morar, à época, num prédio, parecido com o da foto tirado por ele.

Nesse contexto, esse sujeito, ao relatar sobre sua história de vida e escolar, percebe-se as pistas marcadas pela interrupção e exclusão escolar, dada à sua condição econômica e social atualmente e seu envolvimento com as drogas. Na verdade, mais do que se retirar da escola, ele foi (e continua sendo) “eliminado” do processo de escolarização – negados que são em seus saberes. Percebemos o quanto o envolvimento com drogas e trabalho na adolescência tornou mais tortuoso o percurso escolar desse sujeito. Por isso que,

Fundada na ciência moderna, na absolutização do saber formal como única forma de saber e na crença de que cabe à escolarização ‘elevantar’ o educando da ‘cultura popular’ à alta cultura, modelo de escola dominante promove inferiorização discriminatória dos diferentes, universalizando particularismos tanto na estruturação do próprio sistema, evidenciando seu comprometimento com o projeto capitalista de progresso através do desenvolvimento ilimitado possível através da melhoria de produtividade pela ampliação de acumulação (OLIVEIRA, 2008, p. 83).

Isso se configura como uma forma de exclusão desses sujeitos do saber cultural escolar. Como adverte Bourdieu e Passeron (2008), a sociedade ocidental capitalista é uma sociedade hierarquizada, constituída segundo uma divisão de poderes extremamente desigual. Dessa forma, o sistema capitalista é um dos maiores causadores dessa desigualdade socioeconômica,

tornando as pessoas em situação de rua em condição de vulnerabilidade social. Ainda sobre a imagem do prédio:

Pesquisador – você acredita que se tivesse continuado a estudar e não se envolvido com drogas, estaria em um outro lugar?

Poseidon – com certeza.. com minha família. Estou aqui esperando eles. Poderia estar famoso...é... eu joguei bola no SESI...hoje eu estaria poderoso....seria um jogador famoso (risos).Todo mundo ia olhar pra mim.

Pesquisador – as pessoas não olham pra você...

Poseidon – assim...alguns não...eu...na rua...algumas diz “oi”...“oi”...aquelas pessoas desse prédio (se referindo ao prédio que tirou foto), me ajuda.

Ainda que todas essas histórias de Poseidon sejam reinventadas, elas não deixam de revelar o quanto ele se ressentido dessa falta de visibilidade que recai sobre ele em seu cotidiano. O desejo de ser olhado com respeito e distinção se potencializa nas narrativas orais desse sujeito. E para ele, possivelmente pelas suas experiências, só os poderosos gozam desse prestígio. Ele acredita que só quem ocupa certos lugares de poder (como ele mesmo se referiu a um jogador de futebol) é dado o direito de ser visto. Assim, ao fazer suas narrativas orais, pode recheá-las com as suas fantasias e ressignificar suas frustrações. Por isso, não perde a oportunidade de (re)criar sua(s) história(s).

Já Héstita tem 43 anos é também uma das protagonistas deste trabalho. Ela a todo instante se mostrava como alguém que queria “ser vista”, ou melhor, revelar suas maneiras de fazer (CERTEAU, 2009) o seu cotidiano. Não é à toa que ao solicitar que tirasse foto de seu cotidiano, Héstita tirou foto do espaço aonde suas maneiras de fazer-cozinhar são reveladas, conforme podemos verificar na imagem a seguir:

Imagem 2. Um lugar da felicidade



Fonte: Héstia (2019).

A foto acima revela o espaço onde Héstia cozinha para seus amigos. Héstia, enquanto praticante, utiliza-se de táticas próprias – que se ocupam das “artes de fazer” (CERTEAU, 2009) para sobreviver em seu cotidiano. Além de tirar foto do espaço do qual configura-se como um elemento de sua existência, ela invocou o pesquisador para tirar foto dela, nesse espaço/praticado e reinventado por ela. É possível perceber que a imagem não só nos permite ver, mas possibilita o sujeito a refletir sobre ele mesmo (ARAÚJO; WUNENBURGER, 2006).

É curioso notar que as memórias narrativas desses sujeitos misturam passado-presente-futuro, atravessadas pelos significantes: escola, família, casa. Na verdade, os significantes flagrados nas falas de Poseidon e Héstia são tecidos pelo fio discursivo de uma (in)visibilidade operante em seu cotidiano. As imagens eleitas em seus cotidianos dão visibilidade àquilo que (re)inventam em suas histórias com “as astúcias de interesses e de desejos diferentes” (CERTEAU, 2009), em busca de uma justiça social e, sobretudo, de uma “justiça cognitiva” (SANTOS, 2004).

5. Considerações Finais

Ao analisar as memórias narrativas das pessoas em situação, exigiu esforço dos pesquisadores para que não se limitassem a um entendimento ingênuo da realidade, desconsiderando os limites e as possibilidades entre o pesquisador, sujeitos participantes e os espaços nos quais frequentam, já que estes últimos são os espaços em que as pessoas em situação de rua habitam.

Diante disto, percebe-se a condição de (in)visibilidade sofrida pelos sujeitos dessa pesquisa, assim, buscamos romper com o pensamento moderno ocidental abissal. Afinal, é preciso ser coerente com a perspectiva da ecologia de saberes, dando visibilidade à(s) história(s) desses sujeitos e, ao mesmo tempo, conhecer a leitura de mundo que cada um possui, suas especificidades, seus sonhos, seus desejos, uma vez que é no diálogo e a partir de imagens fotográficas, que os sujeitos expressaram suas opiniões, seus anseios e esperanças. É preciso escutá-los, e, mais ainda, enxergá-los como sujeitos produtores e portadores de cultura.

Portanto, os resultados preliminares sinalizam que as pessoas em situação de rua têm histórias de vida e escolar diversas, mas sempre apagadas pela sociedade moderna ocidental, visto que são sujeitos expostos a condição de vulnerabilidade social, econômica e cultural. Ainda, foi possível perceber a partir das imagens fotográficas e diálogos, que esses sujeitos buscam, de certo modo uma "justiça social", como também podemos dizer uma "justiça cognitiva", vez que as lembranças rememoradas remetem a episódios positivos (e até de resistência cotidiana), atravessados na trajetória de vida e escolar.

Referências

- ARAÚJO, Alberto Filipe; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Educação e imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Ed., 2004.
- BAKHITIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martin Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria y estética de la novela**. Madrid: Taurus, 1989.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**: notas sobre fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BAUDELAIRE, Charles. O pintor da vida moderna. **Sobre a modernidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- BAUMAN, Zigmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III**: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. São Paulo: Vozes, 2007.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens**: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DERRIDA, Jacques e ROUDINESCO, Elizabeth. **De que amanhã . . . diálogos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. RJ: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm [1844-1900]. **Humano, demasiado humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MELLO, Thiago. A vida verdadeira. In: **Faz escuro, mas eu canto**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARANA, D. **O Filho do Brasil: de Luiz Inácio a Lula**. São Paulo: Ed. Xamã, 1996.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. In: **Educar em revista**. Curitiba: UFPR, 2014.

PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ROUANET, Sérgio Paulo. É a cidade que habita os homens ou são eles que moram nela? **Revista USP**. Dossiê Walter Benjamin. São Paulo, v.1, n. 15, set/out./nov. 1992. p. 49-75.

SAMAIN, Etienne. "Ver" e "Dizer" na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia. **Horizontes Antropológico**, n. 2, p. 23-60, 1995.

_____. **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora UNICAMP, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SARAIVA, Karla. A babel eletrônica – hospitalidade e tradução no ciberespaço. *In:* SKLIAR, Carlos (org.). **Derrida e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO:
A crise do *Welfare State* e a ascensão do
neoliberalismo no Brasil**

Donizete Medeiros de Melo
Elione Maria Nogueira Diógenes

Introdução

A estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo de vida de determinados indivíduos; mas, desses indivíduos, não como eles poderão parecer na sua própria representação ou na de outros, mas como eles são *realmente*, ou seja, como agem, como produzem material realmente, como atuam [*tätig*], portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem da sua vontade. (MARX; ENGELS, 2009, p. 30; grifos dos autores).

A compreensão do Estado enquanto estrutura política e social, ao longo da história da humanidade, e sua intervenção no mundo social dos indivíduos, como analisaram Marx e Engels (2009), é fundamental para compreensão dos estudos em políticas públicas. Neste artigo¹, analisamos como o Estado de bem-estar social (*Welfare State*) contribuiu para o surgimento das políticas públicas sociais, bem como para a manutenção do capital em crise na Europa e em outros países desenvolvidos no mundo, durante o século XX.

¹ Este artigo é um dos produtos da minha dissertação de Mestrado em que se propus a debater “As políticas públicas de educação enquanto campo multidisciplinar” (2020), e teve como orientação a Prof.^a Dr.^a Elione Maria Nogueira Diógenes. E o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A categoria “Estado” tornou-se fundamental para a pesquisa em políticas públicas de educação, na medida em que o compreendemos como a superestrutura da manutenção da ordem política e social das sociedades ao longo da história. Dessa maneira, sua compreensão no campo dos estudos em política educacional é *sine qua non*, não o compreendendo meramente como o fim em si da produção dos problemas sociais enfrentados dentro da sociabilidade capitalista, mas como a força maior que orienta e estrutura as tensões políticas por meio da promoção do consenso e da disseminação dos interesses das classes hegemônicas.

A base metodológica da pesquisa parte da compreensão histórico-dialética das políticas públicas e sua relação com o *Welfare State*, com destaque para as políticas de corte educacional, abalizada na teoria social crítica. Para tal, utilizamos o método materialismo histórico-dialético partindo de duas categorias centrais que embasaram e nortearam as análises do estudo, a primeira é a história como ponto principal para a compreensão da sociedade humana como resultado histórico-dialético; a segunda é a compreensão materialista da sociedade, uma vez que o método criado a partir de Marx (1999), permite uma análise não só da estrutura econômica da sociedade capitalista, mas também da totalidade histórico-materialista das forças produtivas que culminam na consolidação do capital.

Marx (1999) apontou que na análise econômica da produção, antes observada a partir da visão idealista natural produtiva por muitos teóricos, o indivíduo não aparece como resultado histórico visto como produto de si mesmo, a partir da ação com o real. “Uma vez que são sempre idênticos o sujeito (a humanidade) e o objeto (a natureza), correríamos o risco de esquecer as diferenças essenciais” (MARX, 1999, p. 09). Com isso, a proposta desta pesquisa analisa as políticas públicas com o compromisso com a dinâmica social, a partir da materialidade buscando a ruptura com análises institucionalistas, em que se perde a noção do real e do concreto.

O objetivo deste artigo é debater o fim do *Welfare State* nos países desenvolvidos, como responsável por levar à ruptura do

Estado interventor no Brasil nas décadas seguintes a 1980, dando origem às reformas do Estado, passando a incorporar os ideários neoliberais. Tal cenário consolida-se em 1990, estruturando a sociabilidade neoliberal, trazendo projetos de políticas públicas que mantivessem/mantêm uma ordem social de seguridade e proteção econômica de um novo modelo de capitalismo global.

Para nossa análise, partirmos de duas questões centrais: qual foi o papel do Estado de bem-estar social nas sociedades capitalista no pós-guerra? E quais forças causais levaram o *Welfare State* à erosão, promovendo à ascensão da doutrina neoliberal no Brasil? O movimento de compreensão histórico-dialética das políticas públicas, com destaque para as de corte educacional, por meio de uma análise crítica, aponta que as políticas *keynesianas*, principal legado econômico-político-social do *Welfare State*, sugira como resultado histórico do embate entre capitalismo e trabalho, que garantiu a promoção do Estado de bem-estar social nos países de capitalismo avançado, com isso, no Brasil, tivemos um Estado interventor, que, com a redemocratização do país, a partir de 1988, engatilhou a formulação e execução de políticas públicas voltadas para consolidação do projeto neoliberal no país.

2. A crise do capitalismo e o *Welfare State*

É ampla a literatura na área das ciências sociais e humanas que tratam sobre o Estado de bem-estar social. Grande parte busca analisar como o *Welfare State* surgiu e se desenvolveu ao longo do século XX, integrando análise econômica e política social. Um dos propulsores desses estudos foi Esping-Andersen (1991), que reconheceu que o Estado de bem-estar social se manifestou de distintas formas nos países desenvolvidos.

Esping-Andersen (1991) inaugurou a geração de estudos que compara internacionalmente a concepção de tal Estado, apoiados direta ou indiretamente na tipologia dos três regimes de bem-estar que se manifestou o *Welfare State* nos países desenvolvidos

(DRAIBE, 2007). As três tipologias estão apresentadas no quadro 1, elaborado a partir da análise de Draibe (2007):

Quadro 1. Tipologias do *Welfare State*

Doutrina	Princípio fundador	Países
Regime liberal	O mercado como locus de uma solidariedade de base individual, a predominância do mercado na provisão social. Menos peso da participação – família e Estado.	Estados Unidos; Canadá; Austrália, Nova Zelândia; Irlanda e Reino Unido.
Regime conservador-corporativo	Solidariedade de base familiar – provisão social na qual a família desempenha papel central em relação ao caráter marginal do mercado e ação subsidiária do Estado. Referências - <i>status</i> , mérito e sensação de atores coletivos e corporativos diferenciados.	Alemanha; Itália; França – entre outros países da Europa continental.
Regime social-democrata	Solidariedade de base universal – o Estado é seu locus principal, caracterizado por uma composição da provisão social na qual o Estado desempenha papel central em relação às posições marginais da família e do mercado.	Países nórdicos; Suécia; Dinamarca; Noruega e Finlândia.

Fonte: O autor (2021).

O quadro 1 situa a compreensão, a dimensão e a apreensão do *Welfare State* em suas várias formas de análises e estudos no campo acadêmico, seja pela perspectiva político-econômica, seja pela dimensão do campo social em análises contemporâneas.

A partir da terceira década do século XX, após o período de pós-guerra, é quando se inicia o processo de surgimento do Estado de bem-estar social, cem anos antes, século XIX, quando nem podíamos dizer que existia um *Welfare State*. “Os economistas políticos clássicos - de convicções liberais, conservadoras ou marxistas - preocupavam-se com o relacionamento entre capitalismo e bem-estar social” (ESPING-ANDERSEN, 1991, p. 85).

No século XIX, antes da consolidação do Estado de bem-estar social, Marx e Engels (2009, p. 112) apontavam para o papel do Estado, enfatizando que “[...] o Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e se condensa toda a sociedade civil de uma época”. Naquele período, o Estado burguês estava em pleno serviço da consolidação do modo de produção capitalista, todavia sua principal função era a de proteger a propriedade privada a partir do direito privado.

Existe uma ilusão de que capitalistas e trabalhadores compartilham de um destino comum, o que reverbera “na forte influência nas lutas políticas, pois é o fundamento da ilusão de que o Estado e o Direito são instituições sociais que representam os interesses de toda sociedade” (LESSA; TONET, 2008, p. 101). Mas a superestrutura que mantém o capital é sempre mais forte – e sua manutenção/existência é sempre a ordem maior, ou seja, o Estado existe para manter as condições de existência do capitalismo.

O capitalismo tem como uma de suas características centrais o movimento cíclico: prosperidade x crise. Existem períodos de crescimento produtivo e aumento do lucro, mas também existem fortes momentos de recessão quando o lucro não é o esperado, gerando uma propensão negativa. Tal movimento vinha acontecendo até a década de 1930; neste período houve a Grande Depressão – a maior crise vivida no capitalismo até aquele momento (SANTOS, 2013).

As guerras do início do século XX, entre as quais a Revolução Russa de 1917, e o contexto das duas guerras mundiais e a grande depressão econômica, que ocorreu no período entre ambas, impulsionaram a criação do “[...] sistema de bem-estar social, pois criaram um sentimento – tanto a nível nacional como em nível do continente, neste caso a Europa – de solidariedade propício ao desenvolvimento de programas de proteção social” (SANTOS, 2013, p. 295).

O novo cenário político, econômico e social, erguidos com a expansão do capitalismo pelo mundo, e os novos mercados para

expansão capitalista estavam esgotados. A crise “[...] ameaçou levar a produção e, por conseguinte, o lucro ao ponto zero. Se tal fato tivesse acontecido, o Capitalismo Moderno, enquanto Sistema Econômico-Político, estaria acabado” (SANTOS, 2013, p. 294).

John Maynard Keynes (1883-1946), economista britânico, tem grande protagonismo nesse período histórico, ao apresentar um projeto econômico que teorizou e fundamentou² a criação de políticas econômicas e sociais, em que se propôs a intervenção direta do Estado na economia com o objetivo de atingir o pleno emprego – as políticas *keynesianas*.

A nova proposta de intervenção do Estado na economia buscava alinhar um conjunto de interesses que firmavam um pacto para conciliação entre o capital e o trabalho. O novo cenário exigia que a provisão pública de bem-estar dissolvesse o conflito de classes inerente à mercantilização do trabalho; o conflito de classes nas sociedades industriais (SANTOS, 2013).

A nova configuração do mundo do trabalho, naquele momento, substituiu as relações de trabalho, “[...] por um tipo de conflito de classes que progressivamente se institucionalizou, tendo se concentrado nas questões distributivas mais do que naquelas relativas à produção” (SANTOS, 2013, p. 292). A nova configuração buscou intervir, também, no cenário de devastação deixado após o fim da segunda guerra mundial. “O Estado enquanto ente coletivo público buscou formas de proteger os remanescentes da triste experiência que foi a referida guerra mundial” (DIÓGENES, 2016, p. 17).

As sequelas sociais e econômicas deixadas no pós-segunda guerra exigiam uma atitude radical por parte dos sistemas civilizados dos países desenvolvidos. Era necessário reerguer a produção capitalista a partir da nova configuração do trabalho, garantido a seguridade social e também recuperando as bases

² A obra mais citada do economista que influenciou a visão econômica *keynesiana* é: “Teoria geral do emprego, do juro e da moeda”, publicada pela primeira vez em 1936.

produtivas do capitalismo no mundo. “Nisto, a política *keynesiana* fortaleceu-se e tomou corpo. Daí que as políticas advindas desses países tinham como característica central a proteção social e individual” (DIÓGENES, 2016, p. 17).

Santos (2013, p. 294) analisa que: “o Estado passou a ser uma empresa de porte capitalista para investir nas áreas onde o capital não tinha recursos para adentrar e como mediador das crescentes reivindicações do Movimento Operário”. Notamos que o papel do Estado, como pensado por Marx e Engels (2009), no século anterior, torna-se mais condensado, ou seja, apesar de intervir diretamente na promoção do bem-estar social, legitimando direitos, garantindo intervenção social e proteção aos indivíduos, naquele momento, o Estado legitimou a hegemonia dos interesses das classes dominantes.

Lessa (2007); Lessa e Tonet (2008) e Vasapollo (2007) defendem a perspectiva que o Estado de bem-estar social foi uma estratégia dos grandes capitalistas para deturpar a hegemonia do capital, o que culminou em concessões aos trabalhadores, desarticulando os movimentos sindicais e enfraquecendo a combatividade da classe trabalhadora, além de silenciar as lutas de classes e como estratégia de controle para disseminar a produção. Vasapollo (2007, p. 19) analisa que o Estado de bem-estar social,

[...] não é outra coisa senão uma consequência, uma forma ou modo de apresentar as relações e as formas de ser do capitalismo, em um momento em que as relações de força entre capital e trabalho eram majoritariamente, em relação a hoje, favoráveis ao movimento dos trabalhadores.

A consolidação do *Welfare State* e das políticas *keynesianas* no mundo, e principalmente na Europa, foi demarcada pela arena de embate entre as relações de trabalho e a ordem capitalista que estavam em pleno desenvolvimento naquele período. As formas que o Estado de bem-estar social, ou seja, os regimes que o sustentou, tiveram diversas características a partir da expansão do capitalismo no mundo, o que fortaleceu a centralização da ação do

Estado na intervenção social e na economia, demarcando as políticas *keynesianas*.

3. O fim da segunda guerra e as políticas públicas sociais

O Estado de bem-estar social emergiu em um momento histórico no qual o capitalismo moderno se mostrava uma das mais instáveis formas de sociabilidade humana já existente. O pós-guerra havia deixado a Europa devastada e o espírito do socialismo ainda assustava. Era necessário consolidar uma nova ordem social política que não conflitasse com os interesses dos capitalistas. Os trabalhadores precisavam produzir, a produção precisava circular e o capital tinha que cumprir seu papel, gerar lucro.

A sociedade europeia temia uma terceira guerra mundial, causada pelo desemprego e pelo caos provocado pelas péssimas condições de vida dos trabalhadores e de toda a população. “Outro medo que reinava na Europa era o do triunfo dos socialistas no leste europeu, triunfo este que inicialmente esteve ligado, apenas, à Rússia, mas estendeu-se para vários países do leste como Polônia e Hungria” (SANTOS, 2013, p. 295).

A nova configuração do pós-guerra trouxera grande preocupação aos capitalistas da época. Era necessário garantir a promoção dos direitos sociais e ampliação do acesso às melhores condições para os trabalhadores. Isso movimentou e impulsionou a consolidação das políticas *keynesianas* – que passaram a ser parte fundante da estruturação do *Welfare State*.

O Estado de bem-estar social difundia-se de várias formas pelo Ocidente, pois a Europa estava arruinada no pós-guerra; então, era necessário reerguer as bases produtivas e sociais para reestruturação do capitalismo no mundo. Nesse contexto, em julho de 1944, acontece a conferência de *Bretton Woods*³, que definiu um

³ As conferências de *Bretton Woods*, definiu o Sistema *Bretton Woods* para gerenciamento econômico internacional. Estabeleceu as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo.

novo sistema monetário para reconstrução do capitalismo mundial. Nesta conferência foi criado o “[...] Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Essa conferência realizou-se em *New Hampshire*, em 1945, nos Estados Unidos, no Hotel Monte *Washington*, em *Bretton Woods*” (SANTOS, 2013, p. 295).

A consolidação dessa nova ordem monetária no mundo, concedeu aos Estados Unidos da América (EUA), vitorioso na Segunda Guerra Mundial, poderes econômicos para financiamento do *Welfare State*, em países da América do Sul e em toda a Europa. Nisto,

As políticas do FMI – que surgiram para estimular o crescimento de economias em crise, como, por exemplo, as do Brasil e Argentina – terminaram se transformando em um mecanismo para impedir o desenvolvimento dessas economias e perpetuar a submissão às potências capitalistas como, por exemplo, os EUA e a Inglaterra (SANTOS, 2013, p. 296).

O capitalismo americano ganhou solidez no mundo. O Estado de bem-estar social e a promoção das políticas sociais seguiam as regras do novo sistema monetário internacional, que expandiam seus mercados financiando a industrialização nos países em crise. O Brasil, nesse cenário, consolidava sua dependência na condição de capitalismo periférico e dependente dos organismos multilaterais.

Galbraith (1989) analisa que os americanos, entre (1944-1974), viveram os trinta anos gloriosos ou anos de ouro. Toda essa glória foi auferida com o financiamento da Segunda Guerra e do *Welfare State* no continente europeu. Esse cenário deixa claro que o papel do Estado de bem-estar social foi inteiramente de reerguer as bases produtivas do capitalismo no mundo, reestruturando as bases econômicas dos países industrializados em crise.

Com a consolidação das políticas *keynesianas*, temos políticas sociais voltadas para a proteção social. Grosso modo, podemos falar que o desenvolvimento social – políticas de saúde, educação, previdência social – entre outras, materializaram-se, pois foi

permitido pelo capital, visto que as políticas sociais nascem da difusão e do conflito para manutenção da ordem capitalista.

A noção desse movimento histórico agencia rigorosidade nas análises científicas e na produção do conhecimento neste estrado da pesquisa. É necessário compreender que a materialização das políticas sociais acontece por embates históricos de um modo de produção que desnaturaliza os direitos básicos humanos e manipulam os bens e serviços indispensáveis à vida humana, como algo mercantil e permissível à apropriação e à comercialização. Mas, afinal, o que ruiu esse modelo de Estado criado pelo próprio capital? A resposta é o próprio capital. Iremos tratar disso mais à frente.

A nova realidade imposta com o surgimento das políticas sociais, evidenciam o pacto capital e trabalho. Em específico, as políticas de bem-estar implicaram a coincidência de interesses entre capitalistas e trabalhadores, ainda que por diferentes razões. Logo, “[...] nos períodos de inovação e crescimento das políticas sociais, ambas as classes fundamentais – que, naquele momento histórico, eram a burguesia e o proletariado – viam tais políticas como sendo de seu interesse” (SANTOS, 2013, p. 297).

Os liberais, naquele período, haviam encontrado uma saída histórica para uma das maiores crises do capital. A aliança travada entre capital e trabalho, aos moldes do capitalismo moderno, mesmo que parecesse desconhecer a própria lógica de acumulação capitalista, espalhou-se mundo afora como uma onda de esperança e solidariedade, mas continuou expandindo fronteiras, criando novos postos de trabalhos, mas mantendo o desemprego, ao mesmo tempo que mantinha, sob novas formas de controle, a classe trabalhadora.

O Estado continuou autoritário, sua função era de intervir na economia, garantindo a regulação e controle dos salários, ditando as áreas que deveriam ou não serem priorizadas para investimentos e protegendo a propriedade privada para geração de mais riquezas. Todavia, a aliança entre capital e trabalho veio a ruir a partir de 1970. É neste período histórico que o *Welfare State*

começa a apresentar seus primeiros sinais de esgotamento, como consequência de mais uma crise do capital.

No início da década de 1970, houve a crise do petróleo que levou a Europa, os Estados Unidos e outros países a viverem uma grande recessão econômica. “A consequência disso foi uma crise fiscal que colocou todas as políticas de bem-estar em decadência” (SANTOS, 2013, p. 298). O *Welfare State* passou a não servir mais, pois não era mais viável à promoção do bem-estar social.

Santos (2013) aponta que a própria estrutura do Estado de bem-estar foi um dos fatores que levou esse modelo de Estado a ruir. A chamada crise de estratificação social aconteceu devido à extensão do trabalho dependente ter se tornado árduo, além de se ter comprimido os salários e isolado socialmente a classe trabalhadora. Isso, porque, nas relações entre salário e lucro, desenvolvem-se tensões e conflitos crescentes. Ou seja, os capitalistas não conseguiam lucrar mais como antes e, conseqüentemente, a arrecadação fiscal do *Welfare State* não conseguia dar conta do casamento e da manutenção da aliança entre capital e trabalho. Santos (2013, p. 299) afirma que, no novo cenário,

Como as conquistas sociais dos trabalhadores não podem ser facilmente suprimidas e disto resulta uma crescente inflação de custos e um enrijecimento das bases fiscais do Estado. Ele tem, cada vez mais, de custear o preço da exclusão social, provocada, em grande parte, pelo crescimento dos monopólios, e da incapacidade que o empresariado possui de bancar políticas de contenção da miséria.

O Estado de bem-estar social já não era mais útil para o capital. Aquela forma de Estado não serviria mais, visto que já estava gerando prejuízos e o consumo no mundo estava estagnado. O capital passava por mais uma crise, mas, dessa vez, provocada pelos seus próprios interesses e se via em uma fronteira do que fazer com o Estado. Uma coisa era certa, o Estado não tinha mais que intervir na economia, nem tão pouco ter gastos fiscais exacerbados com as áreas sociais. Era o fim do solidarismo do bem-estar social.

É neste período que entram em cena os ideários neoliberais. Com a chegada da crise do modelo econômico, em 1973, quando o capitalismo caiu em uma longa e profunda recessão que cominou pela primeira vez em baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. Assim, abriram-se as portas para uma nova configuração social, a política neoliberal. O propósito, então, era combater o *keynesianismo* e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo – duro e livre – de regras para o futuro (ANDERSON, 1995).

Para os neoliberais, as raízes da crise que o capitalismo enfrentava estavam localizadas no poder excessivo e nefasto que foi concedido aos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário. Na visão neoliberal, isso corroeu as “bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais” (ANDERSON, 1995, p. 02).

O “remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ANDERSON, 1995, p. 02). É nessa coalisão ideológica de oposição as políticas *keynesianas* e toda forma de bem-estar social que nasce o Estado neoliberal. Tal temática será abordada no próximo tópico.

4. As políticas públicas de educação e o Estado neoliberal no Brasil: o estopim da barbárie à la capitalismo globalizado

No Brasil, não tivemos o estabelecimento de um Estado de bem-estar social aos moldes do europeu. Bacelar (2003) aponta que o Estado brasileiro, no período 1920 a 1980, tinha um caráter desenvolvimentista, conservador, centralizador e autoritário. “O Estado era o promotor do desenvolvimento e não transformador das relações da sociedade. [...] Nessa fase, o grande objetivo do Estado brasileiro era consolidar o processo de industrialização” (BACELAR, 2003, p. 01).

O Brasil diante do cenário mundial caminhava para a industrialização tardia, enquanto os países de capitalismo desenvolvido estabeleciam, no mundo, novas alianças entre capital e trabalho. O Estado de bem-estar social tem um valoroso papel nesse contexto, pois é a partir da sua instituição no mundo que o capital cede e passa a promover políticas públicas sociais, culminando como plano de ação e agenda de vários governos no mundo, bem como nascendo nesse cenário as pesquisas em políticas públicas. Neste tópico, problematizamos as políticas sociais no cenário do pós-guerra e sua interferência no cenário político, econômico e social no Brasil.

Com a ascensão dos ideais neoliberais a partir de 1970, começou uma nova reestruturação econômica do capital no mundo. A estabilidade monetária passa a ser meta suprema dos governos – por meio de uma disciplina orçamentária “[...] com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos” (ANDERSON, 1995, p. 02). Nisto, foram necessárias reformas fiscais para incentivar os agentes econômicos.

Gentili (1996), ao analisar o neoliberalismo, expressa uma dupla dinâmica hegemônica que consolida a nova ordem capitalista: a primeira surge como uma alternativa de poder mediante uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista nos anos de 1970; já a segunda expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica das sociedades para construção e difusão de um novo senso comum que forneça coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelos blocos dominantes.

Parte da nova proposta de intervenção social buscou, de maneira estratégica, trazer uma nova sociabilidade em que seja justificável a não intervenção do Estado no espectro econômico e social, dado o fracasso do bem-estar e das políticas *keynesianas*. A partir disso, faz-se necessário edificar um novo Estado que

mantenha um capitalismo livre de intervenções políticas estatais – ao passo que os governos devem apenas disciplinar e reduzir os gastos sociais – deixando o mercado livre para se autorregular.

Enquanto na Europa e nos EUA, tinham-se estabelecido as políticas *keynesianas*, ou seja, o forte investimento em políticas sociais por meio da consolidação do *Welfare State*, durante cerca de 50 anos (1930-1970), no Brasil, tivemos a ascensão do Estado desenvolvimentista (1930-1964) e intervencionista da ditadura militar (1964-1985), caracterizando um desenvolvimento tardio e quase inexistente de políticas de bem-estar social.

Com a crise do capital, em meados de 1970 e com o declínio das políticas de bem-estar social, o capitalismo brasileiro fortalecia-se para acompanhar as mudanças do cenário mundial. Nas décadas seguintes, 1980 e 1990, temos o início da sociabilidade e da estrutura do Estado neoliberal no país. Tal modelo tem sido chamado de neoliberal, pois pode ser “[...] definido por meio de um contraste com o modelo que o antecedeu, o desenvolvimentista – tanto na sua fase nacional reformista (1930-1964) quanto na pró-monopolista da ditadura militar (1964-1985) (BOITO JR., 2007, p. 60)”.

Boito Jr. (2007) analisa que são muitos os elementos que evidenciam o contraste entre o modelo de Estado desenvolvimentista e o modelo neoliberal. Entre esses contrastes, podemos destacar: (a) o ritmo do crescimento econômico cai, o papel do Estado como empresário e provedor de serviços declina; (b) a prioridade ao crescimento e ao desenvolvimento industrial desaparece; (c) a desnacionalização da economia nacional amplia-se e (d) os direitos sociais e trabalhistas sofrem um processo de redução ainda maior do que aquele que sofreu durante a fase ditatorial-militar do modelo desenvolvimentista.

A partir de 1990, o modelo de Estado neoliberal trouxe a reatualização de interesses do capitalismo e a ascensão de ordem política das classes dominantes no Brasil. Era necessário atender ao capitalismo, por meio não só das demandas econômicas nacionais, mas de um novo cenário global. Esse novo modelo materializa-se no campo político-social, com a ascensão dos governos de

Fernando Collor de Melo (1990-1992); de Itamar Franco (1992-1995) e de Fernando Henrique Cardoso (FHC/1995-2002).

Nesses governos, iniciam-se os processos de reformas fiscais, econômicas e sociais que buscavam adequar a estrutura política do Estado sob a perspectiva da sociabilidade neoliberal, adequando a dinâmica social para o fortalecimento do capitalismo nacional e mundial. A reforma do Estado materializa-se em 1995, por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), no governo de Fernando Henrique.

O documento foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) e foi aprovado pela Câmara da Reforma do Estado e submetido ao presidente da república em 21 de setembro de 1995. Pautado em uma lógica altamente reformista da atual condição que se encontrava a situação do Estado, o PDRE não passou de uma estratégia para adaptar o serviço público brasileiro aos moldes administrativos gerencialista, o que trouxe a lógica do setor privado para o Estado e o tornou uma máquina gerencialista dos receituários neoliberais.

A proposta neoliberal de “reforma” dos serviços públicos “[...] é orientada por uma ideia reguladora: a ideia de privatizar, isto é, de acentuar o primado e a superioridade da *ratio* privada sobre as deliberações coletivas” (MORAES, 2002, p. 20; grifos do autor). O processo inaugurou uma nova demanda para a administração pública no país, na qual o Estado passou a ser o principal responsável por manter na administração pública um estigma de eficiência e de qualidade alcançados, em parte, com a transferência e/ou a privatização para agentes privados da propriedade e da gestão de entes públicos ou com a delegação da gestão, sem necessariamente transferir a propriedade.

Essa idealização foi centrada em uma nova perspectiva que compreende o “capitalismo flexível – cuja premissa orienta, guia comportamentos e condutas nas esferas pública e privada –, a organização das atividades encontra-se no controle e competitividade apoiados no tripé: eficiência, eficácia, efetividade” (DIÓGENES, 2014, p. 61). Tal organização serviu de base para

justificar a reforma de gerenciamento do Estado frente à administração pública.

A visão neoliberal busca a reconfiguração da noção de público e privado. Nesta lógica, o público é ineficiente ao passo que os gastos desordenados na administração pública são desencadeados com a crítica ao clientelismo e burocratismo, que afetam diretamente a gestão eficaz e racional. Sob esta ótica, o privado é eficiente e produtivo, sendo necessário trazer tal lógica para o Estado, o que vai interferir diretamente na promoção das políticas públicas.

Bollmann (2010) aponta que o Estado brasileiro, historicamente, vincula-se aos interesses do setor privado, caracterizando-se pela adesão principalmente na década de 1990 e nos anos 2000, o que evidencia o domínio econômico das políticas de ajuste estrutural dos organismos internacionais, entre eles, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Esta lógica perpassa todo o governo FHC, que demarca um projeto de “[...] políticas governamentais que efetivaram a desresponsabilização direta e universal do Estado pela proteção ao trabalho e estimularam o desenvolvimento de um associativismo prestador de serviços sociais de “interesse público” (NEVES, 2005, p. 95), opondo-se diretamente ao associativismo majoritariamente reivindicativo de direitos dos anos 1980.

Tal lógica é aprofundada nos governos seguintes, com a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003. Seu governo “tem por objetivo dar continuidade à execução de reformas estruturais, em especial daquelas que visam à desregulamentação das relações de trabalho (reformas da Previdência, trabalhista e sindical) (NEVES, 2005, p. 95)”. Ao analisar tal cenário, Boito Jr. (2007), afirma que,

o grande capital financeiro nacional e internacional é a fração burguesa hegemônica no modelo neoliberal porque todos os aspectos da política neoliberal – o desmonte do direito do trabalho e social, a privatização, a abertura comercial e a desregulamentação financeira – atendem integralmente aos interesses dessa fração da burguesia. Com exceção do primeiro aspecto, todos os outros contrariam, em maior ou menor medida,

os interesses das demais frações integrantes do bloco no poder – médio capital, burguesia de Estado. (p. 64).

O Estado neoliberal passa a ter uma ação coadjuvante à economia, reduzindo diretamente a sua atuação na formação social, buscando controlar as crises fiscais da administração pública em favor da manutenção do capital. Além disso, o Estado neoliberal ataca diretamente os direitos sociais, ou seja, reduz a promoção de políticas sociais, promove um ambiente favorável para o livre mercado e favorece o poder das classes hegemônicas criando uma arena de parcerias entre o público e o privado.

Os próprios ideais neoliberais confrontam entre si os interesses das classes hegemônicas que constituem a elite capitalista do país. Já que foi necessária a ampliação do mercado para o capital estrangeiro, esses ideais reconfiguraram a produção da economia interna do país, o que desfavoreceu parcelas das classes burguesas. De toda forma, mesmo que o próprio capital desfavoreça alguns setores produtivos dentro das suas forças hegemônicas, ele se materializa como um corpo vivo acima de tudo e de todos.

Para Boito Jr. (1999, p.23), o neoliberalismo é “[...] um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade da iniciativa empresarial, rejeitando de modo agressivo, porém genérico e vago, a intervenção do Estado na economia”. O resultado disso é uma disputa entre o capital e a garantia dos direitos sociais conquistados ao longo da consolidação do bem-estar social pela classe trabalhadora.

O novo quadro de ajustes do receituário neoliberal não apenas se limitava às transformações ocorridas no âmbito do Estado, ou seja, além da correspondência que legitimou “[...] os interesses do grande capital financeiro e o modelo neoliberal, verifica-se, também, a identificação política e ideológica das entidades nacionais e internacionais do capital financeiro com os sucessivos governos neoliberais no Brasil (BOITO JR., 2007, p. 60)”.

Para Bollmann (2010), tal lógica influencia e atinge todos os setores da organização do Estado, “[...] especialmente as políticas públicas que vão sendo transferidas, em nome do ajuste fiscal, para a iniciativa privada, materializando a sua transformação em serviços a serem oferecidos pelo setor privado (Ibid. 2010, p. 662)”. Com isto, enraizou-se na administração pública, voltando-se diretamente para a atuação do Estado na questão social.

5. Considerações finais

Defendemos que as políticas *keynesianas*, principal legado econômico-político-social do *Welfare State*, sugira como resultado histórico do embate entre capitalismo e trabalho, que garantiu a promoção do Estado de bem-estar social nos países de capitalismo avançado. No Brasil, tivemos um Estado interventor, que, com a redemocratização do país, a partir de 1988, engatilhou a formulação e execução de políticas públicas voltadas para consolidação do projeto neoliberal no Brasil. Movimento intensificado a partir de 1990, por meio das reformas do Estado brasileiro, em que as políticas educacionais passaram a se alinhar aos interesses dos organismos internacionais e do capitalismo global.

Consequentemente, as políticas sociais do final do XIX marcam inicialmente a consolidação das políticas neoliberais no Brasil, que seguem aprovadas diretamente pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pelo Banco Mundial (BM) e pela Federação Brasileira de Bancos (Febraban). Notamos aqui, a transição histórica do final do século XX, para o início do século XXI, que demarcam a consolidação da sociabilidade neoliberal em contínua estruturação até os dias atuais.

A compreensão histórico-dialética das políticas públicas de educação e sua relação com o *Welfare State*, com destaque para as políticas de corte educacional, por meio de uma análise crítica, permitiu-nos trazer uma análise que parte de uma perspectiva epistemológica do conhecimento, abalizada na teoria social crítica. Nisto, o movimento de planejamento e execução das políticas

educacionais segue permeado por uma política de Estado de redução de custos nas áreas de direitos sociais, a citar a educação pública. O resultado desse projeto político e econômico atravessa o campo político da educação brasileira, e sua estruturação parte de um projeto educacional em que os interesses centrais da estrutura econômica sinalizam os meandros das políticas educacionais e a formação humana em subserviência do capitalismo cada vez mais predatório.

Referências

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTINI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BACELAR, T. As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. In: SANTOS JUNIOR, O. A. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão**. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 1- 10.
- BOITO JR. A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.
- BOITO JR. Estado e burguesia no capitalismo neoliberal. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, 28, p. 57-73, jun. 2007.
- BOLLMAN, M.^a G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 657-676, 2010.
- DIÓGENES, E. M. N. Políticas Públicas de Educação: Aflições. In: DIÓGENES, E. M. N.; GOMES, M. das G. C.; SILVA, W. C. M. da. (orgs.). **Políticas Públicas de Educação: olhares transversais**. 1ed. Curitiba: CRV, 2016, v. 1. cap. 01, p. 15-27.
- DIÓGENES, E. M. N. **Políticas públicas de Educação: concepções e pesquisas**, Fortaleza: Edições UFC, 2014, p. 173.
- DRAIBE, S. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: **Para a década de 1990: prioridades e perspectivas de políticas públicas**. Brasília: IPEA/IPLAN, 1989. p. 1-66.
- ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do Welfare State. **ua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 24, p. 85-116, 1991.

- GALBRAITH, J. K. O sol keynesiano a pino. In: _____. **O pensamento econômico em perspectiva: uma história crítica.** Tradução Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Pioneira & EDUSP, 1989.
- 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.
- LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2007.
- LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K. **Uma Contribuição para a Crítica da Economia Política.** In: Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores. 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/criticadaeconomia.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. de 2021.
- MARX, K.; ENGELS, S. F. **A ideologia alemã.** São Paulo, Expressão Popular, 2009.
- MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, Set. 2002.
- NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005b. p. 85-125.
- SANTOS, I. Da gênese à crise do Estado de bem-estar. **Revista Cronos**, v. 5, n. 1/2, 10 jan. 2013.
- VASAPOLLO, L. **Por uma política de classe: Uma interpretação marxista do mundo globalizado.** São Paulo, Expressão Popular, 2007.

**HISTÓRIA DA ESCOLA NORMAL DE ALAGOAS:
por onde caminhamos e aonde chegamos**

Claudiane Oliveira Pimentel Fabricio

Introdução

**6 HISTÓRIA DA ESCOLA NORMAL DE ALAGOAS: POR
ONDE CAMINHAMOS E AONDE CHEGAMOS**

Claudiane Oliveira Pimentel Fabricio

Introdução

A história da Escola Normal brasileira e, em especial a história da Escola Normal local, sempre foi considerada importante para os estudiosos da formação de professores do Brasil e de Alagoas. Constatei esse fato pela existência de uma produção científica e acadêmica quase que “extencionista” sobre a Escola Normal, se considerarmos o volume de publicações em que ela é citada. Essa produção é fruto de achados no Repositório Institucional da Universidade Federal de Alagoas, em periódicos e anais de Seminários, dentre as quais, destaco algumas que tive acesso e curiosidade de visitar e relacionar no seguinte quadro:

Quadro 1. Produções Acadêmicas sobre a Escola Normal de Alagoas

ANO	PRODUÇÃO ACADÊMICA: DISSERTAÇÕES, ARTIGOS E LIVROS
1931	COSTA, Craveiro. Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas – Monografia Escrita por Solicitação do Ministério da Educação e Saúde Pública
1982	VILELA, Humberto. A Escola Normal de Maceió (1869- 1937)
1999	KULLOCK, Maiza G. B. Formação de Professor: do nível médio ao nível superior.
2001	VERÇOSA, Elcio de Gusmão. A Formação de Professores em Alagoas: um olhar retrospectivo sobre as suas origens.
2010	SOUZA, Josefa Adriana Cavalcante Ferro de. A Trajetória da Educação Escolar em Palmeira dos Índios (AL), Ontem e Hoje.
2011	SILVA, Marli Honorato da. Uma Década de Ensino Normal Médio em Santana do Ipanema: Um olhar sobre a formação dos docentes (2000-2010)
2011	SANTOS, Maria Adriana dos. A Trajetória da Escola Normal de Maceió (1869-1889).
2011	COSTA, Maria Cledilma Ferreira da Silva. A Educação no Médio Sertão Alagoano: a Escolarização em Santana do Ipanema e as Implicações Formação Docente na Educação Escolar Local.
2011	SILVA, Fabrícia Carla de Albuquerque; SANTOS, Inalda Maria. Formação de Professores na Escola Normal Maceioense no Império: Vestígios de Tradições Estrangeiras.
2012	SILVA, Fabrícia Carla de Albuquerque. Hermenêutica das Cadeiras Privilegiadas no Ensino Secundário Alagoano do Século XIX: Discussão Que Perpassa O Currículo
2013	ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. O Ensino de Primeiras Letras de Alagoas Oitocentista: Vestígios Sobre Noções de Infância dos Discursos e Práticas Escolares.
2013	SILVA, Fabrícia Carla De Albuquerque A Tradição Humanista no Ensino Secundário de Alagoas (1839 - 1889): Herança de Antigas Matrizes.
2018	SANTOS, Edlene Cavalcanti; CARVALHO; Mercedes & PIMENTEL, Siloane. ESCOLA NORMAL DE MACEIÓ: entre legislação, a

formação de professores para o ensino primário, o programa da escola e as provas de matemática
--

Fontes: Elaborado a partir de referências do Repositório Institucional da Universidade Federal de Alagoas, em periódicos e anais de Seminários. Maceió, 2018. Periódicos e Revistas Eletrônicas, acesso em 2018/2019.

A história desta instituição que é referência na formação de professores, recentemente passou por um processo de apagamento e extinção, face à política educacional do país e do Estado. Vale salientar que, ao longo de 15 décadas (1864 a 2016), a Escola Normal foi a principal agência formadora dos docentes que atuam em Alagoas e outros estados do Brasil, até os dias de hoje. E no território alagoano, passou por uma fase de reestruturação e consolidação de novos cursos, implantados no âmbito da "nova" Política Estadual de Educação Profissional de Alagoas, conforme veremos mais adiante.

Esta pesquisa narra fatos históricos relevantes para o contexto social da educação, porque se caracteriza como uma produção da história recente e com precedentes de encerramento de ciclo histórico de uma política, como é o caso da Escola Normal o que se constitui um marco na História da Educação Alagoana.

O presente estudo traz contribuições importantes para a história da educação atual, pelos seguintes aspectos: primeiro pelo aspecto histórico - por resgatar a memória dos 152 anos do magistério alagoano; segundo pelo aspecto informativo e didático - ao levantar dados, catalogar e registrar a história recente da Escola Normal de Alagoas; terceiro por ser estudo de um ciclo completo de uma política secular, contemplando a criação, a consolidação, o apogeu e o fechamento.

Para tanto, será apresentada uma síntese destacando períodos marcantes desta história, que considero como marcos relevantes e, ao mesmo tempo, determinantes histórico e político da constituição da Escola Normal em Alagoas, conforme linha de tempo abaixo:

Figura 1. Linha de Tempo dos Marcos histórico e políticos da constituição da Escola Normal em Alagoas (1864 – 2016). Elaboração da pesquisadora. Maceió, 2019.



Ao tecer a teia da história da Escola Normal, busca-se demarcar os tempos históricos com pequenos recortes mais significativos do seu apogeu no Brasil e, por conseguinte em Alagoas. Nesse processo, os fios dessa teia serão constituídos por períodos marcantes da própria história da pedagogia, os quais compreendem: desde a sua criação (1864); a institucionalização da Escola Normal no Brasil, com a estadualização do magistério, na Reforma Republicana Paulista (1890); passando pelos movimentos dos Pioneiros da Educação e da Pedagogia Nova (1932), pela Pedagogia Tecnicista (1960), até chegar às Pedagogias crítico-sociais e a revolução tecnológica da atual Reforma Educativa (1996).

Dessa maneira, a história da Escola Normal de Alagoas, coincide com a do magistério no Brasil, tendo em vista que a história local não é descolada de um contexto social de país. E sendo assim, a história da formação de professores em Alagoas, caminhou sempre *pari passu* com as transformações que se processaram na educação brasileira, obviamente. A partir desse pressuposto a história da Escola Normal de Alagoas precisa ser narrada sob duas perspectivas: uma ampla - inscrita num contexto de país e outra restrita - grafada num contexto local.

Ao analisar a história do magistério brasileiro, a partir dos estudos de Saviani é possível demarcar os períodos importantes para a formação de professores no Brasil, de forma sucinta no seguinte quadro:

Quadro 2. Adventos Marcantes na História da Formação de Professores no Brasil (1824 – 2013)

ANO	ADVENTOS MARCANTES
1824-1869	Criação das Escolas Normais em 17 províncias Os marcos são: o Ato Institucional de 1834 e a Resolução n. 424/1864, trazendo medidas para a preparação do professor primário, a fundação da 1ª Escola Normal no Rio de Janeiro.
1890-1930	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais para todas as províncias; O marco: Reforma Paulista da Escola Normal, expandido para todas as províncias, criação da escola-modelo, instalação da Escola Normal em Alagoas.
1932-1939	Organização dos Institutos de Educação; Os marcos são: as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932 e a de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, criação do Instituto de Educação de Alagoas.
1939-1970	Implantação do Curso Normal Técnico e Organização do Grau Médio; Os marcos são: as da Leis de Bases da Educação: LDB n. 4.024/61 e a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais.
1971-1995	Reforma Educativa e aprovação da Nova LDB Os marcos são: LDB n.5.692/1971, substituição do Curso Normal pela Habilitação Específica de Magistério de Nível Médio.
1996-2010	Implementação da Reforma Educativa e Construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Elaboração da nova Proposta da Escola Normal de Alagoas, Implantação do novo modelo de Curso Técnico de Formação de Professores na Modalidade Normal Médio. Os marcos são: a Reforma Educativa ampla com a LDB n. 9394/96. Resolução n. 2/1999, a Resolução CEP/CEE/AL nº 093/2004 sobre o funcionamento do Curso de Formação de Professores na Modalidade Normal, em Nível Médio, o Referencial Curricular das escolas Normais de Alagoas/2004, o Decreto 3.554/1999 e o Decreto 3.276/2000, sobre a Educação Profissional de Nível Médio.
2011-2016	A alteração do artigo 62 da LDB, a discussão sobre a extinção da Escola Normal e a Reestruturação Pedagógica das Escolas Normais de Alagoas Os marcos são: a aprovação da Lei 12.796/2013 altera o Artigo 62 da LDB, Portaria SEEAL n. 42/2012, de manutenção da oferta do Curso

Normal Portaria SEEAL n. 42/2013, a elaboração da Proposta de reestruturação da Escola Normal de Alagoas SEE/AL, 2016.
--

Neste sentido, subsidiada pela Análise Documental, inicialmente proponho-me a fazer um breve relato da história de uma instituição que, durante toda a sua existência, foi a agência de formação profissional e cultural do magistério, no território alagoano. E em seguida fazer o registro da história atual coletando, organizando e divulgando documentos que ilustrarão a história recente da Escola Normal alagoana.

1.1 Da criação da Escola Normal em Alagoas

Enquanto não possuir na província uma escola normal – verdadeiro candidato depurador – onde os candidatos ao magistério se habilitem ao ensino por meio de uma aprendizagem consentânea como as regras da pedagogia, onde os atuais professores se purguem dos vícios e erros adquiridos, onde em última análise se metodizem, se regularize e uniformize o ensino e se façam mestres, jamais possuirá um quadro de ótimos e verdadeiros professores. (ESPÍNDOLA (1967) apud. VILELA 1982:72-73)¹

A primeira tentativa de organização educacional do Brasil, ocorreu a partir do advento de promulgação do Ato Institucional de 1834, adotado no período da Regência Trina Permanente, deu certa organicidade e promoveu transformações mais significativas para a educação na primeira infância, para a formação inicial de professores.

Este ato foi um dispositivo legal que alterou a constituição Federal de 1824 e teve como principais objetivos: a instituição da *Regência Una* e a criação das *Assembléias Legislativas Provinciais*. Dessa maneira, as províncias do Império passaram a ter maior autonomia administrativa e financeira. Com este advento, o

¹ Fragmento do discurso do Dr. Thomaz Espíndola, Inspetor da Instrução Pública, que assumiu a função em 5 de julho de 1864. Em 1867, numa sessão na Assembléia Legislativa, volta a insistir e instar os deputados a proceder com a instalação oficial da Escola Normal, haja vista que já existia um Projeto de Lei n. 25 de 1865.

imperador transferiu às províncias o poder de legislar, inclusive sobre a Instrução Pública, colocando as escolas primárias e secundárias, sob a responsabilidade das províncias, renunciando, assim, a possibilidade de instituição de uma política nacional de Escola Pública.

No entanto, historiadores como Craveiro Costa (2011) e Humberto Vilela (1982) e Elcio Verçosa (2001) dão conta que, naquela época, não havia condições materiais, humanas e nem políticas sociais para difundir escolas por todo o território nacional, com características rurais; habitado e ocupado por uma massa de população completamente analfabeta.

Segundo Costa (2011, p. 31), *de alto a baixo a ignorância era completa. Saber ler e escrever era privilégio de raros. Não era considerada coisa de grande importância pela aristocracia rural dominante. Segundo Vilela (1982: 41), na realidade, o nosso processo de formação cultural foi semelhante ao das demais regiões do Império. Aqui, nas Alagoas, anteriormente ao Ato Adicional, nada havia sobre instrução pública. E de acordo com Verçosa (2001, p. 159), a educação escolar era, entre nós, naqueles tempos, artigo de luxo que, para a imensa maioria, até dos senhores, tinha pouca ou nenhuma serventia prática.*

Naquele período (1824-1869), a escola era uma instituição em processo de constituição, também era instituída a função de professor primário ou mestre das primeiras letras; cujo papel esperado da escola e do professor seria o de levar instrução ao povo. A partir daí a Escola Normal começou a ser necessária e a ter relevância para a sociedade brasileira. Conforme mostra esse discurso das autoridades e gestores educacionais da época:

Conveniências do estabelecimento da Escola Normal: não há quem deixe de reconhecer a necessidade que há de reformar-se o atual sistema de educação primária; mas, para conseguir-se esse desideratum, entendo que antes de decretarem quaisquer medidas legislativas ou de fazerem-se regulamentos tendentes ao melhoramento ou desse importante ramo do serviço público, convém previamente prepararem-se agentes habilitados e aptos para executá-los. Ter mestres com habilitações reais para propagação e difusão do ensino primário é um grande passo dado para o melhoramento dessa

substância espiritual, garantida pelo [artigo 32 do pacto fundamental, da 1ª Constituição Política do Império do Brasil de 1824. (MOURA, 1969 apud. VILELA 1982, p.72-73) ²

Diante destes fatos, entre as décadas 1835 a 1886, foram criadas Escolas Normais em 17 províncias do território brasileiro, dentre estas a de Alagoas. A primeira Escola Normal do Brasil foi fundada em Niterói, estado do Rio de Janeiro, segundo Vilela,

Podemos, efetivamente, dizer que “no meio de tanto atraso educacional brilhou uma estrela nos céus, em 1835: foi criada a primeira escola normal no Brasil, na cidade de Niterói”. O ato de criação (lei n.º 10) foi baixado em 4 de abril de 1835 e a referida escola começou a funcionar em fins de outubro do mesmo ano. (VILELA, 1982, p.31)

E em Alagoas, de acordo com Vilela (1982, p.35), as dificuldades foram imensas para a constituição da Escola Normal, no entanto, conseguimos vencer “*as exigências do trinômio: ideia, criação, instalação*”. Assim sendo, foi idealizada por volta de 1837 e realmente criada em 1864, mas só foi de fato instalada em 1869, assim, entre a concepção e o funcionamento decorreram três décadas aproximadamente.

Nessa lógica, a Escola Normal surge de fato no âmbito da reforma da “*Instrução Pública de 1854*” que, segundo Costa (2011, p. 62) esta reforma *ocupou-se seriamente da formação do professorado primário e, para isso, criou, anexo ao Liceu, um curso normal. Esse curso, porém, só teve regulamento em 1869, quando passou a funcionar. No entanto, a Escola Normal foi criada em Maceió e institucionalizada pela Resolução n. 424 de 18 de junho de 1864, mas, só passou a funcionar em 1869 (ALAGOAS, 2004, p.15).*

A Resolução n. 424/1864, originou-se do Projeto n. 36, composto por 21 artigos, em que foram estabelecidas as normas

²Fragmento do discurso do Dr. José Alexandrino de Moura (Inspetor da Instrução Publica), em março de 1869, na Assembléia Legislativa, que discorre acintosamente sobre a importância da instalação da Escola Normal.

para classificação e organização geral das escolas, de acordo com Vilela (1982),

[...] Artigo 19 – O Governo estabelecerá na capital uma escola normal de instrução primária em que ensinarão, em curso de dois anos, o desenho linear e todas as matérias exigidas na presente lei para o ensino primário, além dos diversos métodos e processos de ensino, sua aplicação e vantagens comparativas. (VILELA, 1982, p. 17)

A partir do artigo 17, temos a Escola Normal: o governo, logo que as forças do cofre permitam, sem sacrifício da província, estabelecerá, na Capital, uma Escola Normal de instrução primária. Seguem-se os parágrafos em que se determinam o curso, as matérias, os métodos, a matrícula, o professor, o diretor, e até os castigos. (Vilela, 1982:55)

O curso tinha duração de 2 anos, ministrado pelos mesmos professores do Liceu e possuía a seguinte organização:

Quadro 3. Matriz Curricular do Curso Normal – 1869

ANO	CADEIRAS	DISCIPLINAS
1º Ano	1ª cadeira	Aritmética, Geometria, Sistema métrico decimal
	2ª cadeira	Desenho linear, Caligrafia, Método de ensino e suas vantagens comparativas, Catecismo
2º Ano	1ª cadeira	Aritmética, Geometria, Sistema métrico decimal
	2ª cadeira	Noções gerais de geografia e história do Brasil Noções gerais de geografia e história de Alagoas

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados extraídos da op. cit. Costa, 2011, p.62.

Até aquele momento, a instrução alagoana era monopólio dos conventos franciscanos e o exercício do magistério ficava a cargo dos padres que atuavam na região e de alguns poucos cidadãos letrados. Haja vista que o magistério era uma tarefa para a qual não precisava ter formação específica, era necessário apenas “saber mais que o aluno” (VERÇOSA, 2001). E em Alagoas, o ensino era ministrado por intermédio de cadeiras avulsas, como as: de Gramática Latina e de Primeiras Letras, Filosofia e Geometria, na capital; de Filosofia e Francês, na vila de Penedo; e, cinco de Latim, duas de francês, uma de retórica, uma de filosofia e uma de aritmética, espalhadas pelo território alagoano. Dessa forma, ter

um curso que reunia várias cadeiras numa mesma matriz curricular representava um ganho para o estado.

Vale ressaltar que o ensino que deve ter vigorado nas cadeiras da Escola Normal, como meio de acesso aos rudimentos da cultura letrada, parece ter sido a reprodução dos ensinamentos ministrados pelos *padres perceptores*. Na matriz, claramente é possível observar a influência da pedagogia franciscana, com uma cadeira específica destinada ao ensino do Catecismo, que buscava com a pregação dos *mistérios da fé*, introduzir ou manter no seio da *igreja católica* todos os homens e mulheres. Havia também uma preocupação com o estudo da história e geometria local, com uma cadeira dedicada exclusivamente a História e Geometria de Alagoas.

No que se refere à prática pedagógica, havia forte influência da “cultura e da pedagogia francesa”, pois segundo Silva (2013, p.91) *a Escola Normal alagoana, adotou o uso do Compêndio de Pedagogia Prática (1886), inspirado na obra francesa: Curso Prático de Pedagogia de M. Deligault.*

Após a emancipação (1817), querendo romper com o atraso econômico e político, pois era evidente a ausência de *indivíduos que pudessem exercer as profissões liberais e até os cargos públicos mais modernos* (Costa, 1931, p.14). As fronteiras da instrução pública em Alagoas começaram a ser alargadas, com a intenção de ampliar os horizontes da juventude secundarista da época, o Liceu alagoano, por volta de 1899, já ofertava vários cursos, proporcionando novas aspirações e formando novas aptidões para o campo econômico e político, conforme tabela abaixo:

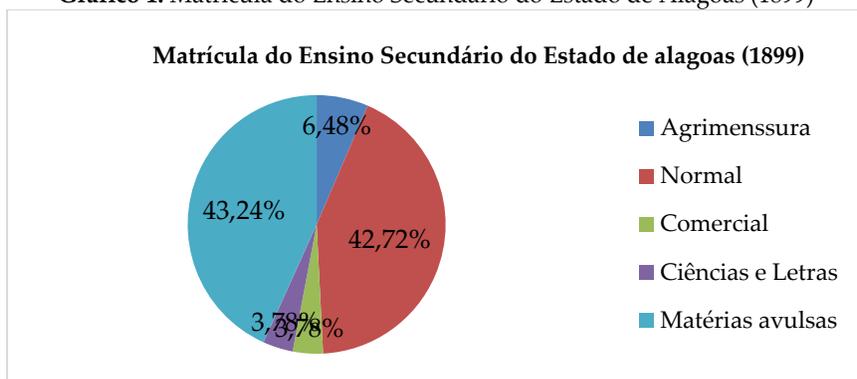
Tabela 1. Matrícula do Ensino Secundário do Estado de Alagoas - 1899

ESTABELECIMENTO	CURSO	Percentual	NUMERO DE ESTUDANTES
LICEU ALAGOANO	Agrimenssura	6,48%	12
	Normal	42,72%	79
	Comercial	3,78%	7
	Ciências e Letras	3,78%	7

	Matérias avulsas	43,24%	80
TOTAL		100,00%	185

Fonte: Quadro de dados extraídos da op. cit. Costa, 2011, p.61

Gráfico 1. Matrícula do Ensino Secundário do Estado de Alagoas (1899)



Fonte: Dados extraídos da op. cit. Costa, 2011, p.61.

O quadro acima nos mostra que o Curso Normal naquela época tinha um contingente de estudante bastante expressivo, o que representava 42,72% das matrículas do Liceu de Maceió em 1899, ficando muito à frente entre os cursos técnicos ofertados e se equiparando a formação propedêutica.

A Consolidação e a expansão do padrão da Escola Normal ocorreram no período de (1890-1932), com as reformas republicanas, segundo Saviani (2009),

a reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2006, p.13)³

³Essa análise dos períodos incorpora as considerações feitas no trabalho “Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos

O autor chama atenção ainda, para o fato de que o “*padrão da Escola Normal*” que se consolidou a partir da Reforma Paulista (1890), não apresentava avanços significativos para a formação de professores, mesmo assim, foi expandido para todos os estados. Por conseguinte, o formato da Escola Normal no período republicano (1911) conserva a *força do padrão, até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos* (SAVIANI, 2009, p. 145). Ou seja, mantinha as marcas da “arte do ofício de mestre” e do ensino de como ser um bom mestre, mas resguardava o ensino propedêutico para outra cátedra - a da formação geral.

Neste âmbito, aqui em Alagoas, o Curso Normal foi desvinculado do Liceu passando a ser ofertado apenas pelo Instituto de Educação, porém, necessitava ter uma sede própria, para instalação, o que só ocorreu em 1924, situando-se à Rua João Pessoa, no centro da capital. De acordo com Verçosa,

a idéia da instituição do curso Normal enquanto instancia autônoma, com prédio próprio e corpo docente diverso do Liceu, com escola de aplicação anexa, já estava presente claramente, por proposição de Antonio Martins de Miranda, em 1875, e vai se fortalecer a partir de 1884, através do relatório de Dias Cabral e Cunha Costa que, inclusive, propõe a ampliação do curso para 4 anos. Da ideia à ação, porém, iremos ter uma verdadeira odisséia que só terá uma trégua com a criação autônoma da escola normal, em 1912, e o aluguel, em 1913, do prédio, somente adquirido em 1924, situado na rua XV de Novembro, atual João Pessoa, no local onde hoje existe a Escola Fernandes Lima. (VERÇOSA, 2001, p.168).

A partir da institucionalização foram surgindo novas escolas e um longo período de consolidação foi instaurado. O Curso Normal foi sendo estruturado, passando para uma formação de 4 anos; aumentou o número de cadeiras disciplinares e a carreira do magistério se consolidando. Este processo se deu principalmente

séculos”, apresentado na sessão de Comunicação Coordenada *Permanências e mudanças na educação brasileira – séculos XIX e XX*, no IV Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em Goiânia (GO) de 5 a 8 de novembro de 2006.

por meio de novos dispositivos legais que traziam recomendações específicas para a Escola Normal. Com o Decreto n. 601/1912 que estabeleceu a denominação “Escola Normal para as instituições de formação do magistério, ampliou-se o Curso Normal para 3 anos e reorganizou as cadeiras por *grupos disciplinares*, disseminadas em todos os anos, passando a seguir a seguinte organização:

Quadro 4. Matriz Curricular do Curso Normal em Alagoas – 1912

GRUPOS DISCIPLINARES	DISCIPLINAS
1º Grupo	Português, Francês, Álgebra e Geometria, Geografia: Geral, do Brasil e Alagoas; Elementos da cosmografia, História: da civilização, do Brasil e de Alagoas; Noções de história natural, Higiene em Geral e Escolar, Elementos de Física, Química e Geologia, Pedagogia e Metodologia, Educação Moral e Cívica.
2º Grupo	Música, Caligrafia e Desenho, Trabalhos Manuais e economia doméstica para o sexo feminino, Trabalhos manuais para o sexo masculino, Ginástica para ambos os sexos.

Fote: Quadro elaborado a partir de dados extraídos da op. cit. Costa, 2011, p.63

O Curso Normal era ofertado separadamente entre os sexos, moças e rapazes assistiam às aulas em salas diferentes, apesar da maioria dos estudantes ser do sexo feminino. E esta organização se manteve até 1925. (COSTA, 2011, p. 63)

Esta época foi marcada por muitas revoluções na educação e na economia, com intensificação da industrialização e com a entrada das crianças das classes populares na escola. Segundo Cambi (1999, p.379) *a época das massas, das manifestações delas como protagonistas da história, trazendo também suas próprias conotações de rebeldia, de superficialidade [...] e encentrando uma profunda tensão entre massas e elite que podemos reconhecer como uma grande infraestrutura da história contemporânea.* Assim, as massas ao adentrarem na escola passam a ocupar os “espaços da vida social”. E com seu “espírito de rebeldia” desprovido de “cultura letrada, espiritualidade e bons costumes”, havia uma necessidade de “adequar e condicionar essas massas” aos “bons

costumes aristocráticos” Amorim (2014), Góis Jr. (2007), Cambi (1999). Sendo assim, a partir deste advento o currículo escolar da Escola Normal sofreu grande influência do *higienismo*⁴, com uma cadeira dedicada exclusivamente para isso, ensinar hábitos de higiene no âmbito geral e também no âmbito escolar.

Com a reforma instituída pelo Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, conhecida como a Reforma Anísio Teixeira de 1932 que ocorreu no bojo do importante movimento dos Pioneiros da Educação, a Escola Normal, transformou-se em *Escola de Professores* e contava com a seguinte organização curricular e pedagógica:

Quadro 5. Matriz Curricular - Disciplinas e Cadeiras da Escola Normal – 1932

DISCIPLINAS	PRÁTICAS
Biologia educacional	Introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas b) matérias de ensino abrangendo: cálculo, leitura e linguagem; literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação
Psicologia educacional;	
Sociologia educacional	
História da educação;	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de dados extraídos da op. cit. Saviani, 2009: 145

E ainda nesta década, foi dado um passo decisivo para a consolidação do curso normal, com o Decreto n. 2.298/1937, que regulamentou a criação do Instituto de Educação, ao determinar a integração entre a Escola Normal e a Escola de Aplicação, para que passassem a compor o Instituto de Educação. Segundo Vilela (1982), o Instituto era composto por uma Escola de Formação do Magistério, e uma Escola de Aplicação, com um grupo escolar e o jardim de infância, assegurando a prática Pedagógica dos futuros professores.

Nesse espírito reformador da lei e da política educacional, duas iniciativas foram fundamentais para a qualidade da formação

⁴ O higienismo - movimento que nasceu na primeira metade do século XIX, fruto da preocupação dos governantes a saúde e à moral dos habitantes das cidades.

de professores, naquela época: *a criação o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova.* (SAVIANI, 2009, p. 145)

Neste período, o Curso Normal passou a ter uma duração maior de 5 anos, com o Decreto n. 2.298/1937, visando um aprofundamento propedêutico da formação para o magistério, voltando a ser organizado em cadeiras, distribuídas por ano, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 6. Disciplinas e Cadeiras da Escola Normal de Alagoas – 1933-1937

Disciplinas	Número de cadeiras
Português	3
Francês	2
Aritmética e noções de álgebra	2
Geometria	1
Geografia e Corografia do Brasil	1
História Universal e do Brasil	1
Pedagogia	1
História Natural e Higiene Escolar	1
Física e Química	1
Desenho	1
Música	1
Educação Física	1
Cosmografia e Cartografia	1
História da Educação	1
Higiene e Pedologia	1
Organização Escolar	11
Psicologia aplicada à educação	1
Sociologia	1
Metodologia Geral	1
Didática	1

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados extraídos da op. cit. Costa, 2011, p.80 e da op. cit. Verçosa, 2001, p. 172.

Neste período, sobretudo, a pedagogia e a psicanálise da infância se firmaram como centralidade das concepções de

currículo e instrução escolar. E assim, o *puericismismo*⁵ - que coloca a criança como centro da ação pedagógica, como mito cultural e apelo às experiências (sentimental e pré-social) - se ampliou com Rousseau, ganhou força com o *pragmatismo*⁶ de Dewey e no movimento da “Escola Nova” (CAMBI, 1999, p.393). Dessa maneira, as ideias da Escola Nova inundaram as mentes e corações dos educadores brasileiros foram trazidos para o currículo da Escola Normal.

O Curso Normal ganhou uma nova roupagem a partir de 1937, podemos dizer que esta foi uma reforma significativa e importante para a época, haja vista que houve a intenção de articular a formação pedagógica a o ensino propedêutico, para garantir a qualidade do curso.

Diante deste novo cenário, com o advento dos institutos de educação, também uma nova fase foi inaugurada para as Escolas Normais, que passaram a ter outro caráter, concebido como espaço de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa.

Neste período, o Curso Normal foi ganhando credibilidade e houve uma expansão de matrículas nas Escolas Normais, de acordo com a série histórica demonstrada pelo o quadro a seguir:

⁵ Puericismismo – movimento da psicanálise que enfatizou o mito da infância como centro da ação pedagógica, nascido no século XVIII, concomitante com o mito do “bom selvagem”. Se ampliou com Rousseau como mito cultural e apelo às experiências (sentimental e pré-social) da criança, que ganhou força com o puericismismo e com a Escola Nova” (CAMBI, 1999, p.393)

⁶ Pragmatismo – movimento criado por Dewey, autor da pedagogia nova e da filosofia pragmática educacional. Para Dewey era de vital importância que a educação não se restringisse à transmissão do conhecimento como algo acabado – mas que o saber e habilidade adquiridos pelo estudante pudessem ser integrados à sua vida como cidadão.

Tabela 2. Demonstrativo da Matrícula da Escola Normal de Alagoas - 1921 a 1930

ANO	MATRÍCULA MASCULINA				MATRÍCULA FEMININA				TOTAL	DIPLOMADOS
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º		
1921					80	62	55	29	226	27
1922					61	41	53	3	198	5
1923					88	59	40	47	34	46
1924					64	70	52	28	214	15
1925					36	60	80	49	225	15
1926					5	15	22	21	63	9
1927	1				17	3	14	18	55	6
1928	1				17	11		13	51	2
1929		1	1		24	9	8	2	45	2
1930				1	27	17	9	7	61	8

Fonte: Quadro de dados extraídos da op. cit. Costa, 2011p. 198.

Nesta tabela, pode-se observar uma evolução na matrícula, no entanto, o número de professores formados não era animador. E, o número de estudantes que se perdeu no caminho da formação para o magistério chegou a ser constrangedor, porque girou em torno de 78% (1922) e 96% (1929). Esse fato pode ter sido ocasionado pelo grande número de reprovações nos exames de diplomação, que segundo Costa (2011, p 65), em 1923 das 234 alunas matriculadas, 167 foram reprovadas. Nessa época, o alto nível de reprovações era sinônimo de qualidade (COSTA, 2011, p. 64). Dentre outros fatores, o abandono do Curso Normal era frequente, em virtude de algumas alunas que contraíam matrimônio e deixavam o curso. A partir desses dados, um estudo aprofundado sobre as causas merecia ser realizado, porém esta pesquisa não adentrará nesta seara, pois não é seu objeto.

Com a expansão da Escola Normal, nos idos de 1934, foram também criadas a Escola de Normal de Viçosa (Escola Normal Rural Joaquim Diegues) em 1 de março de 1934 e a Escola Normal Rural de Penedo, em 30 de abril de 1934. E em 1937, foi instalado um curso Normal no asilo Nossa Senhora do Bom Conselho, em Maceió, no bairro de Bebedouro, destinado as moças órfãs e pobres (VERÇOSA, 2001, p.172).

Mediante fragmentos de relatórios dos inspetores da Instrução Pública, citados por Costa (2011), que retratavam a expansão da Escola Normal, chegando inclusive, de acordo com Verçosa (2001, p. 173), a registrar a monta de 400 alunos em 1937. Aliado ao crescimento das Escolas Primárias, as autoridades da época passaram a considerar o ensino público primário no estado de Alagoas suficientemente organizado, a despeito de maiores problemáticas, haja vista o que já fora.

1.2 Do apogeu ao apagamento

No âmbito nacional, no período de 1942 a 1946 são construídas as Leis Orgânicas da Educação Brasileira, dentre esta a Lei Orgânica do Ensino Normal com o Decreto n. 8.530/1946, fixando normas específicas para a formação de magistério e habilitar professores e administradores para escola primária.

Dessa maneira, na década de 1940, o Curso Normal passou por mais uma reorganização, foi dividida em dois ciclos: Professor Regente com duração de 4 anos e Professor Primário com duração de 3 anos.

Esta lei trazia como avanço um itinerário formativo diferenciado, articulado às etapas de escolarização, com a possibilidade de continuidade dos estudos em faculdades, elevando a formação de professores a patamares superiores, de acordo com o artigo da referida lei citado a seguir:

Art. 6º O ensino normal manterá da seguinte forma ligação com as outras modalidades de ensino:

1. O curso de regentes de ensino estará articulado com o curso primário.
2. O curso de formação geral de professores primários, com o curso ginásial.
3. Aos alunos que concluírem o segundo ciclo de ensino normal será, assegurado o direito de ingresso em cursos da faculdade de Filosofia, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula. (BRASIL, 1946).

Assim para ingressar nestes cursos, o estudante precisaria atender algumas exigências, tais como: inscrição em exames de

admissão, comprovação de conclusão do primário e idade mínima de 13 anos, para o primeiro ciclo - Professor Regente; certificado de conclusão do ginásio e/ou certificado de conclusão do 1º ciclo e idade mínima de 15 anos – Professor Primário.

E mesmo com a subdivisão, o curso não perdeu o nível de aprofundamento, porque manteve a maioria das cadeiras disciplinares. E ainda, abriu margem para uma formação complementar nas faculdades de Filosofia. Desse modo, as duas matrizes curriculares que vigoraram na época apresentavam a seguinte organização:

Quadro7. Matriz Curricular do Curso Normal – Regente do Ensino Primário – 1946 – 1961

CURSO DE REGENTES DE ENSINO PRIMÁRIO	
SÉRIE	Disciplinas
1ª	Português, Matemática, Geografia geral, Ciências naturais, Desenho e caligrafia, Canto orfeônico, Trabalhos manuais e economia doméstica, Educação física.
2ª	Português, Matemática, Geografia geral, Ciências naturais, Desenho e caligrafia, Canto orfeônico, Trabalhos manuais e atividades econômicas da região, Educação física.
3ª	Português, Matemática, História geral, Noções de anatomia e fisiologia humana, Desenho, Canto orfeônico, Trabalhos manuais e atividades econômicas da região, Educação física, recreação e jogos.
4ª	Português, História do Brasil, Noções de Higiene, Psicologia e pedagogia, Didática e prática de ensino, Desenho, Canto orfeônico, Educação física, recreação e jogos.

Fonte: BRASIL, 1946. Lei n. 8.530/1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm>

Quadro 8. Matriz Curricular do Curso Normal – Professor do Ensino Primário – 1946 – 1961

CURSO PROFESSOR PRIMÁRIO	
SÉRIE	Disciplinas
1ª	Português, Matemática, Física e química, Anatomia e fisiologia humanas, Música e canto, Desenho e artes aplicadas, Educação física, recreação, e jogos.

2ª	Biologia educacional, Psicologia educacional, Higiene e educação sanitária, Metodologia do ensino primário, Desenho e artes aplicadas, Música e canto, Educação física, recreação e jogos.
3ª	Psicologia educacional, Sociologia educacional, História e filosofia da educação, Higiene e puericultura, Metodologia do ensino primário, Desenho e artes aplicadas, Música e canto. Prática do ensino, Educação física, recreação e jogos.

Fonte: BRASIL, 1946. Lei n. 8.530/1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm>

Na matriz curricular do Curso Normal com esta nova reformulação a mudança deu-se de forma estrutural e de organização, mas em termos de concepção de ensino, parecem preservadas resquícios do *higienismo*, do *puericentrismo ativista* e do *pragmatismo experimental* da Escola Nova, que influenciaram o currículo da Escola Normal, por várias décadas.

A Lei Orgânica da Escola Normal também estabelecia uma formação específica para administradores escolares em nível de especialização, que tinha como finalidade habilitar diretores, orientadores, inspetores e auxiliares estatísticos. Conforme essa lei,

Art. 10. Os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto.

Art. 11. Os cursos de administradores escolares do grau primário visarão habilitar diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares. (BRASIL, 1946)

A Lei da Escola Normal, como ficou conhecida, previu ainda a forma de organização e a tipologia de escolas, determinando a existência de pelo menos 3 tipos:

1. o Curso Normal Regional, destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal, ofertado na Escola Normal e no Instituto de Educação;

2. o Curso Normal Ginásial, destinado ao magistério de segundo ciclo do ensino secundário, tendo o estabelecimento responsável por essa oferta a Escola Normal;

3. o curso de Administrador Escolar do grau primário, para habilitar diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos, ministrado exclusivamente no Instituto de Educação, responsável também por abrigar os cursos próprios da escola normal.

Em síntese, no que se refere à nova estrutura ao curso normal, a finalidade era que o mesmo funcionasse em simetria com os demais cursos de nível primário e secundário. De acordo com Saviani (2006, p. 147)⁷ essa divisão em ciclos funcionaria da seguinte forma: o primeiro (de 4 anos) correspondia ao ginásial do curso secundário, o objetivo era formar Professores Regentes do ensino primário e funcionaria basicamente nas Escolas Normais regionais; o segundo ciclo (de 3 anos) correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação.

Contudo, a via normalista de formação docente atual alcançou uma nova fase quando foram concebidos os *Institutos de Educação*, no âmbito da supracitada Lei Orgânica (1946) criados para funcionarem como espaços de formação de professores e gestores, e ao mesmo tempo, considerados como espaços de cultura da educação. Sendo assim, a formação para o magistério se preocupava não somente com o objetivo do ensino, mas também com a formação humana. Além disso, os institutos passaram a funcionar como *Colégios de Aplicação e Pesquisa*, quando passaram a abrigar, a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental, tornando-se campo de estágio para o Magistério, nas duas décadas subsequentes.

⁷ SAVIANI. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

A década de 50 do século XX foi notadamente o período de expansão da oferta dos cursos de formação de professores para os dois níveis de ensino: primário e secundário, inclusive ofertados pela rede de ensino privada, com o advento da instalação em Alagoas da rede Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), Verçosa (2001, p.175).

Neste período também, foi inaugurado em Maceió o Centro de Pesquisas Aplicadas (CEPA), mais precisamente em 1958, de acordo com Alagoas (2004) foi um empreendimento educacional pioneiro na América Latina. Neste complexo educacional, como ficou comumente conhecido, conglomerou cerca de 20 escolas públicas da educação básica, ofertando todas as etapas: Jardim de Infância, Ensino Primário, o Ginásial, o Secundário, os Técnicos e, dentre eles, o Curso Normal oferecido no Instituto de Educação de Alagoas, uma das mais importantes agências de formação do magistério da rede pública que se consolidou ao longo de 6 décadas socialmente referenciada.

Na década de 1960, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024/1961, que tinha como objetivo fixar as bases da educação nacional para todos os níveis, o que foi considerado um grande avanço para a época. E, trazia novas perspectivas para o ensino médio, articulando-o ao mundo do trabalho, por meio de três vertentes: formação acadêmica, chamado de colegial secundário; ensino técnico (industrial e agrícola) e a formação de professores para escola primária – curso Normal Magistério ou Pedagógico.

A Lei 4024/61 trazia no seu bojo uma caracterização detalhada do grau médio, conforme o artigo 34, *o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professôres para o ensino primário e pré-primário* (BRASIL, 1961, sic). Sendo assim, o 2º grau passou a ter uma estrutura única para os 3 cursos compreendendo dois ciclos e com formações especializadas, sendo organizado da seguinte forma:

a) Curso Secundário:

1º ciclo - o ginásial com duração de quatro anos - abrangia nove disciplinas;
2º ciclo - o colegial com duração de três anos - com as modalidades de clássico e científico que complementavam o secundário - abrangia até oito disciplinas, por ano;

b) Curso técnico de grau médio - industrial, agrícola e comercial;

1º ciclo - o ginásial com duração de quatro anos - correspondia ao curso secundário - incorporava 4 disciplinas além das disciplinas do ensino técnico;

2º ciclo - o colegial com duração de três anos - correspondia ao colegial, trazia cinco do curso colegial secundário e mais as disciplinas específicas do ensino técnico

c) a formação de professores para o ensino primário e pré-primário:

d) 1º ciclo - o ginásial com duração de quatro anos - correspondia ao curso secundário - incorporava 4 disciplinas além das disciplinas pedagógicas, destinado à formação de Regente do Ensino Primário;

e) 2º ciclo - o colegial com duração de três anos - correspondia ao colegial, trazia cinco do curso colegial secundário acrescida das disciplinas pedagógicas, com a finalidade de formar o Professor Primário. (BRASIL, 1964)

No que se refere ao currículo, a citada lei não ditava quais disciplinas que seriam ministradas, estabelecia apenas quantas e, principalmente, que deveria haver um núcleo comum entre os cursos, e uma parte especializada, deixando a cargo dos sistemas uma organização própria.

Segundo a Lei 4024/61, havia uma espécie de sub-graduação dentro da formação de magistério, o que pô ser visto com base no artigo 54, *as escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário*, nesta perspectiva (BRASIL, 1961). Esta LDB referendava a estrutura da Escola Normal anterior, dada pela Lei Orgânica de 1946.

As Escolas Normais, em pleno apogeu, se constituíam como *locus* por excelência da formação do magistério em todas as instâncias, como também, ofertava cursos de especializações de professores primários para várias as áreas, conforme os seguintes artigos:

Art.52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art.55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53 ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Os cursos de especializações de professores primários eram ministrados em várias as áreas, a saber: Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, Música e Canto, além dos Cursos de Administradores Escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares.

Neste período a Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas chegou a possuir 10 Escolas de Ensino Médio, das quais 6 Escolas ofertavam o Curso Normal.

Na década de 1970, a Escola Normal vivenciou um período de seu apogeu, quando um grande contingente de estudantes ingressou na carreira do magistério, disputando espaço com outras habilitações técnicas, pois oferecia maiores oportunidades de emprego, com a expansão do Ensino Primário nas redes municipais de ensino.

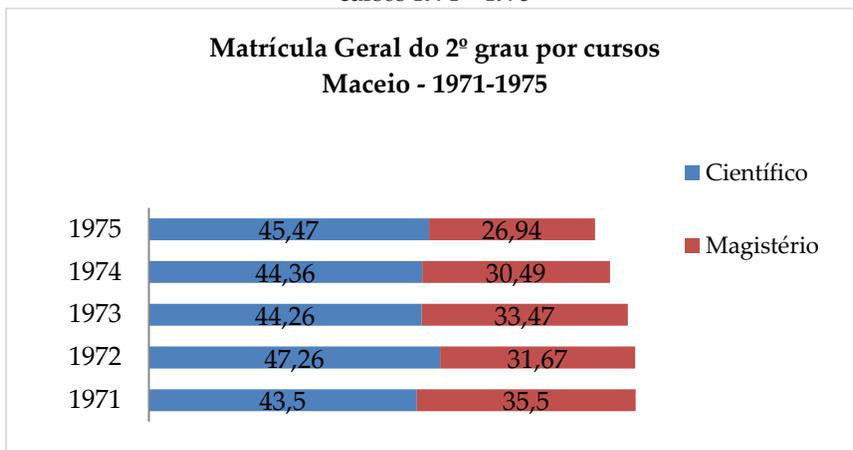
Os dados da Secretaria Estadual de Educação, desta década, apontam para uma expansão progressiva das matrículas no o Curso Normal, que representava um percentual significativo das matrículas do Ensino Médio, com absoluta maioria do sexo feminino, como pode ser visto, numa série histórica, no quadro abaixo:

Tabela 3. Matrícula Geral do 2º grau, segundo a participação percentual por cursos 1971 – 1975

Ano	Matrícula	Cursos (%)	
		Científico	Magistério
1971	12097	43,50	35,50
1972	14740	47,26	31,67
1973	15164	44,26	33,47
1974	17300	44,36	30,49
1975	20494	45,47	26,94

Fonte: Sistema de Ensino de 2º Grau em Alagoas Rede Estadual, Análise Crítica Maceió/SED – Julho, 1982. In: Alagoas. Referencial Curricular Escola Norma Nível Médio Estado de Alagoas, 2004.

Gráfico 2. Matrícula Geral do 2º grau, segundo a participação percentual por cursos 1971 – 1975



Fonte: Sistema de Ensino de 2º Grau em Alagoas Rede Estadual, Análise Crítica Maceió/SED – Julho, 1982. In: Alagoas. Referencial Curricular Escola Norma Nível Médio Estado de Alagoas, 2004.

Ainda na década de 1970 foi promulgada mais uma LDB a Lei 5.692/1971 que estabelece uma nova função para o Ensino Técnico, adotando o caráter de Profissionalizante, mas com possibilidade de continuidade para o Ensino Superior. Entretanto, esse caráter de terminalidade e profissionalização ocasionavam a inserção do jovem no mercado de trabalho e o afastava da academia.

A LDB 5.692/1971 traz no seu bojo um estigma de descaracterização do antigo Curso Normal, preconizado na Lei Orgânica da Escola Normal de 1946 e referendado na Lei 4024/1961. Pois, anteriormente o Curso Normal era considerado profissionalizante, nestas condições, a professora detinha tanto o saber necessário ao então Curso Primário, quanto principalmente, a "técnica de ensinar". E possibilitava a seus egressos um mercado de trabalho relativamente bem definido e isso dava ao curso normal uma especificidade própria. No entanto, com a Lei 5692/1971, ao ser transformado em habilitação profissional de nível médio, se equiparando aos demais cursos técnicos, o caráter de especificidade se perdeu.

O currículo adotara uma perspectiva de formação *tecnicista*⁸, por não dizer imediatista e compartimentada do saber, não tendo mais aquela preocupação com o ensino humanista e nem a equiparação a formação geral.

Nesta perspectiva a Matriz Curricular da Escola Normal apresentava a seguinte organização:

Quadro 9. Grade Curricular para a Habilitação de Magistério – Alagoas 1972 – 2000

	DISCIPLINAS	SÉRIE			Total
		1ª	2ª	3ª	
Núcleo Comum e Art. 7º da Lei 5692/71	Língua Portuguesa	4	3	2	324
	Literatura Portuguesa e Brasileira	2	-	-	72
	Língua Estrangeira Moderna Francês ou Inglês	2	-	-	72
	História	3	-	-	108
	Geografia	3	-	-	108
	Matemática	3	2	2	252
	Física	2	-	-	72
	Química	2	-	-	72
	Biologia e Programas de Saúde	2	-	-	72
	Educação Artística	1	-	-	36
Ensino Religioso	1	1	1	108	
Educação Física	2	2	2	216	
	Carga Horária Semanal (sub-total)	27	8	7	1512
Disciplinas da Parte Profissionalizante da Habilitação	Psicologia Educacional	-	1	2	216
	Sociologia Educacional	-	2	-	72
	Biologia educacional	-	2	-	72
	Filosofia da educação	-	2	-	72
	História da educação	-	2	-	72
	Didática Geral	-	3	3	216
	Método e Técnica Ensino Português	-	2	2	144
	Método e Técnica Ensino Matemática	-	2	2	144

⁸ Tecnicismo - tendência verificada na década de 1970, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que define a prática pedagógica controlada e dirigida pelo professor com atividades mecânicas e técnicas de ensino inseridas numa proposta educacional.

	Método e Técnica Ciências	-	1	2	108
	Método e Técnica Estudos Sociais	-	1	2	108
	Método e Técnica Ensino Religioso	-	1	-	36
	Prática de Ensino Estágio Supervisionado	-	-	-	140
	Estrutura e Funcionamento Ensino 1º Grau	-	-	2	72
	Estatística Aplicada à Educação	-	-	2	72
Parte Diversificada	Literatura Infantil	-	-	1	36
	Estudos Regionais	-	1	-	36
	Recursos Audiovisuais	-	-	1	36
	Carga horária Semanal (sub-total)	-	19	20	1544
	Carga horária total	27	27	27	3056

Fonte: Secretaria de Educação de Alagoas. Referencial Curricular da Escola Normal de Alagoas (2004).

Esta lei trazia explicitamente a dualidade entre formação geral e técnica, ou seja, incentivava a um itinerário formativo diferente para a continuidade da carreira, como vemos no artigo 23,

- a) a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas, habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior; e,
- b) os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de áreas afins (BRASIL,1971)

Contudo, esta lei traz um avanço significativo, no que concerne à distinção e clareza na concepção da habilitação técnica, isto é regulamentava a habilitação para o exercício do magistério, elevando inclusive o patamar de formação de professores ao nível superior, conforme podemos constatar nos artigos abaixo,

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus, será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica (BRASIL, 1971).

Outra mudança que merece destaque é a elevação da formação de gestores para o nível superior, e, sua transferência dos Institutos de Educação para a Universidade. E definiu ainda no artigo 33 que *a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971).*

A década de 1980 foi marcada por um período de lutas e declínio da Educação e do magistério alagoano, que afetou a Escola Normal. Diante das evidências da crise no sistema público de ensino de Alagoas, no final da década de 1980, foi deflagrado um processo de reorganização do Ensino Médio, de modo geral. Em 1988 foi apresentado pela Secretaria de Estadual de Educação o documento de *Revisão dos Cursos Profissionalizantes do Ensino Regular do Segundo Grau da Rede Estadual (ALAGOAS, 2004, p.17)*. O objetivo era redefinir o caráter dos cursos de Habilitação Básica, incluindo a Habilitação para o Magistério, reduzindo sua oferta e relocando os cursos de acordo com a realidade local de cada escola e promovendo transformações na prática educativas de todas as escolas de ensino médio.

Diante disso, grande parte das escolas deixou de ofertar os cursos de habilitação básica, optando pela oferta da formação geral – o Curso Científico. Os efeitos desta crise foram evidentes na Escola Normal, pela diminuição das matrículas e foi ocasionada por diversos fatores, como:

- a baixa remuneração do magistério, em especial dos professores primário - o que tornava a carreira menos atraente;
- o currículo do curso normal, majoritariamente, ocupado por disciplinas específicas do magistério - não preparava o estudante para o vestibular e entrada na universidade;
- a crise estrutural e as greves na educação - ocasionando uma baixa qualidade do ensino e o esvaziamento das escolas públicas.

Contudo a despeito desta crise na política educacional de Alagoas, a Escola Normal resistiu. E ao final da década de 1980, a Rede Estadual de Ensino possuía 33 Escolas de 2º grau, dentre as quais 11 ofertavam o Curso Normal, 10 ofertavam Cursos Técnicos de Habilitações Básicas e 9 ofereciam o Científico, conforme Alagoas (2004) e relatórios da Secretaria Estadual de Educação da época.

Em face às transformações sofridas no caráter das escolas de Ensino Médio de Alagoas, que geraram grande instabilidade nas escolas, segundo Alagoas (2004),

ao ser constatada a extinção quase total das Habilitações Básicas, frente às indefinições político-educacionais do momento conjuntural e para evitar um maior fracasso pela descaracterização dos demais cursos do Segundo Grau, a Secretaria de Educação, através da Diretoria de Segundo Grau, acatou a implantação de alguns programas e projetos do MEC. (ALAGOAS, 2004, p.17).

Contudo, o Curso Normal sobreviveu às transformações, de modo que em 1992, manteve sua oferta de forma concomitante com o curso científico em 6 escolas em Maceió e em 12 nos municípios do estado de Alagoas. Nestes municípios ainda era crescente a demanda por professores formados para os anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, a exemplo de União dos Palmares, Palmeira dos índios, Viçosa e Arapiraca.

Na década de 1990 foi realizada uma grande Reforma Educativa no Brasil, com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a lei n. 9394/1996, que organiza a educação nacional em todas as etapas, modalidades e níveis de educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e também Superior.

Nesta nova LDB a formação de professores, de nível médio, ganha destaque no artigo n. 62, passando a ser considerada,

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1999).

No âmbito desta lei o Curso Normal conserva seu status de Habilitação Técnica e passa a ter um caráter de habilitação mínima para o exercício do magistério, sendo considerado como modalidade do Ensino Médio. A formação inicial mínima do magistério se manteve em nível médio, contudo, ressaltou-se o desejo da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em nível superior, sem, no entanto, deixar de reconhecer a formação em nível médio.

No século XX, com o cruzamento desta fronteira, houve mais incentivo à pesquisa científica, que promoveu uma mudança radical do modo de produção do conhecimento, passando de uma identidade predominantemente filosófica, para uma identidade científica e da pedagogia experimental.

E assim adentram ao currículo da formação de professores novas disciplinas como: a Psicologia e a Psicopedagogia, com investimento na investigação sobre a aprendizagem da criança, com base nos pressupostos de Freud, Piaget, Vigotski e outros; e a Sociologia da Educação de Durkheim, Marx e Weber, dentre outros, com o aporte das problemáticas sociais da criança para o ramo da educação. Estes teóricos trouxeram contribuições que delinearão um novo horizonte para “o como ensinar”, recheado de conhecimentos científicos e práticas pedagógicas científico-

experimental, inaugurando a era do *cognitivismo*⁹ nas Ciências da Educação (CAMBI, 1999).

A partir desta fase, para dar conta das exigências da nova LDB, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação uma série de Diretrizes Curriculares, dentre elas destaca-se a apontadas pela Resolução CNE n. 2 de 1999, que trata da Formação de Professores no Brasil. Esta resolução a exemplo da LDB passou a considerar o Curso Normal como modalidade correspondente ao nível médio, adotando um novo caráter e nova nomenclatura a de Curso de Formação Docente em Nível Médio, na Modalidade Normal, e, conforme a ementa da norma que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade, será destinado à *Formação Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal*. (Brasil, 1999). Esta resolução, a priori, apresentava um avanço na estruturação de uma Política de Formação de Professores no Brasil.

Apesar disso, o movimento de defesa em prol da Escola Normal foi interrompido abruptamente pela promulgação do Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que determinava a exigência da formação de professores, em nível superior, para atuar na educação básica, nos seus artigos:

Art. 1º A formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, observado o disposto nos arts. 61 a 63 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, far-se-á conforme o disposto neste Decreto.

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, exclusivamente, em cursos normais superiores.

§ 3º Os cursos normais superiores deverão necessariamente contemplar áreas de conteúdo metodológico, adequado à faixa etária dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo

⁹ O cognitivismo - corrente da psicologia especializa no estudo dos processos mentais relacionados à construção do conhecimento e dos mecanismos que levam à elaboração do conhecimento pela criança.

metodologias de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, qualquer que tenha sido a formação prévia do aluno no ensino médio. (BRASIL, 1999)

O Decreto n. 3.276 de 1999 inaugura a gênese do processo de apagamento e extinção do Curso Normal sob a justificativa do que apregoava o § 4º do art. 87, da LDB 9394/1996 *até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço* (BRASIL, 1996). Essa premissa foi amplamente utilizada para fundamentar a política de extinção do Curso Médio Normal a partir de 2003 no Brasil e também em Alagoas, garantido apenas a conclusão do curso normal aos alunos matriculados até 2007.

E assim estava decretada a extinção do Curso Normal de Nível Médio por força da lei que determinava a elevação da habilitação mínima para o exercício do magistério a patamares superiores. E o governo, por intermédio de seu Aparelho Ideológico Jurídico, exercia suas prerrogativas de controle estatal, sem ter discutido com as Secretarias Estaduais de Educação e Universidades, órgãos executores da Política de Formação para o Magistério, a viabilidade da implantação e a razoabilidade do tempo, para uma mudança desta monta.

Em 1999, o movimento para a extinção da Escola Normal ganha força, com o referido decreto, contudo, essa ideia de elevar a formação de professores ao nível superior não era nova, já era reivindicada por associações de professores Universitários, além de entidades e sindicatos, nos congressos de formação de professores.

Por outro lado, este decreto causou inúmeros protestos entre os grupos de professores e membros da sociedade civil, defensores da manutenção das Escolas Normais, ganhando destaque inclusive na mídia nacional e na internet, com manchetes e reportagens como as que mostramos a figura 2:

Figura 2. Print de post do Jornal eletrônico Folha de São Paulo.

[Texto Anterior](#) | [Próximo Texto](#) | [Índice](#) São Paulo, 26 de novembro de 2000

COMPORTAMENTO

Escola Normal, que funciona no Rio de Janeiro desde 1880, vai formar a última turma de alunas neste ano
CHEGA AO FIM A ERA DAS NORMALISTAS
CÉLIA CHAIM

A última chance de ver as normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro com aquela saia azul-marinho pregueada, a camisa branca e a gravatinha - uniforme que fez o escritor Nelson Rodrigues transbordar em pensamentos atrevidos- será no próximo Carnaval do Rio de Janeiro. A escola de samba Unidos da Tijuca, quinta colocada no ano passado, está conversando com a direção do instituto sobre a possibilidade de ter normalistas entre seus 4.000 integrantes. O enredo da escola é "Nelson Rodrigues pelo Buraco da Fechadura".

Folha de S. Paulo - Comportamento: Chega ao fim a era das normalistas - 26/11/2000.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2611200016.htm>

Nesta matéria é possível perceber o prestígio que a Escola Normal teve na sociedade carioca e, porque não dizer, brasileira. E devido a sua importância a mesma virou tema de Novela de Gilberto Braga – Anos Dourados (1986). E em 2001, no Rio de Janeiro a polêmica tomou parte no enredo de Escola de Samba da Unidos da Tijuca, com uma Ala dedicada “As Normalistas”, composta por estudantes do Instituto de Educação da cidade do Rio de Janeiro, conforme mostra a reportagem anterior.

A despeito dos protestos e da comoção Nacional foi promulgado, por Fernando Henrique Cardoso um novo Decreto n. 3.554/2000 governamental, que atenuava o impacto da decisão, no qual era trocado o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”, conforme a nova redação dada ao parágrafo segundo do artigo 1º

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos

normais superiores. (Parágrafo com redação dada pelo Decreto nº 3.554, de 7/8/2000)

Este novo decreto dava certo alívio aos estados que ofertavam o Curso Normal de nível médio, pois teriam um tempo a mais para tomada de decisões sobre o futuro do Curso Normal, visto que retirava dos Institutos o poder de credenciamento do Curso Normal, transferindo para as Universidades e/ou instigando as Secretarias Estaduais de Educação a criarem Institutos Superiores de Educação, de acordo com o seguinte artigo,

Art. 4º os cursos referidos no artigo anterior poderão ser ministrados:

I - por institutos superiores de educação, que deverão constituir-se em unidades acadêmicas específicas;

II - por universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior para tanto legalmente credenciadas. (Decreto n. 3554/2000)

Apesar disso, esta indecisão deixava as Secretarias de Educação do Estadual e as dos Municipais numa situação no mínimo desconcertante frente comunidade escolar e aos estudantes egressos desses cursos. Os professores de nível médio matriculados cobravam respostas da Secretaria de Estado da Educação quanto à continuidade do curso e sobre a garantia de empregabilidade no mercado de trabalho. Por outro lado, as Secretarias Municipais de Educação e escolas interpelavam a quanto à legalidade para contratação destes professores de nível médio.

A nova Política de Formação de Professores dos anos iniciais apesar de estabelecer um prazo de até 2007, para que os estados e municípios formassem seu contingente de professores em nível superior, colocava esses entes federados, numa situação difícil para execução da Política de Formação. Porque em muitos deles, sobretudo do nordeste, ainda possuíam “professores leigos”, isto é, sem habilitação mínima (nível médio) para o magistério como no caso de Alagoas.

Em 2010, Alagoas ainda possuía professores leigos, sem habilitação para o magistério, os quais atuavam principalmente nas

aldeias indígenas e nos municípios do interior onde não havia agências formadoras suficientes para a demanda, conforme dados apresentados na tabela abaixo:

Tabela 4. Titularidade dos Docentes da Rede Pública – Alagoas - 2010

ESCOLARIDADE DOS DOCENTES	REDE ESTADUAL	REDES MUNICIPAIS	TOTAL
Ensino Médio	682	2.509	3.191
Ensino Médio Normal – Magistério	1.275	11.919	13.204
Fundamental Completo	17	223	240
TOTAL	1.978	14.721	16.699

Fonte: INEP/ Educacenso, 2010

Alagoas a exemplo de outros estados empreendeu esforços para implementar programas de formação inicial para a habilitação dos professores leigos, como o Programa de Graduação de Professores (PGP) e o Programa de Formação de Professores para Educação Infantil (PROINFANTIL), que aliás, tiveram que fazê-lo por força destes decretos.

Diante desses dois Decretos, instaurou-se uma espécie de “estado de sitio” no cenário educacional brasileiro. De um lado, os defensores da proposta de extinção, aliados ao MEC, que já fomentava a ideia há cerca de 3 anos, sob alegação dos baixos resultados das avaliações educacionais externas e as exigências internacionais por melhor qualificação profissional dos professores. De outro lado, o grupo dos defensores, composto por algumas Universidades, Secretarias Estaduais e Escolas Normais, que se opunham ao governo, por entender que seu objetivo era a extinção do Curso de Normal Médio e também, do Curso de Pedagogia, para dar margem ao surgimento de reserva de mercado na rede privada, com a criação de Institutos Superiores de Educação, sem garantia de qualidade e celeridade na formação de docentes.

Este momento da política educacional que considero como o vetor do apagamento do Curso Normal no Estado de Alagoas, teve muita repercussão no território nacional. Para construir o

entendimento do quanto foi conturbado esse momento, gostaria de destacar alguns trechos da matéria escrita por RAINDO (1999), na figura 3:

Figura 3. Print de post do Jornal eletrônico Folha de São Paulo.

Coisa de Louco! Ninguém se entende: governo, Conselho Nacional de Educação e pedagogos não sabem quem pode formar professores de educação infantil e ensino fundamental

Coluna - Coisa de louco Autor - João Marcos Rainho

Tudo começou com a melhor das intenções. Ninguém discute a necessidade da formação de nível universitário para professores de educação infantil e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Afinal, quanto mais qualificação, melhor para as crianças. Assim, inspirada na proposta original do senador Darcy Ribeiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 exigiu o diploma de nível superior para aquelas categorias profissionais, com prazo de dez anos para se colocar em prática. Até aqui tudo bem. O problema, ou melhor, a polêmica foi deflagrada com a criação de duas figuras novas no âmbito educacional: os institutos superiores de educação (local onde a formação deveria acontecer) e os cursos normais superiores (que forneceria a habilitação desejada). O conflito com as faculdades de Pedagogia foi inevitável.

(...) Em dezembro de 1999 o debate foi atropelado pelo Decreto 3.276, assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da Educação, Paulo Renato Souza, que resolveu a questão na canetada: "A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores". A palavra "exclusivamente", decretou o fim dos cursos de Pedagogia e do Magistério de nível médio como formadores de docentes. (...)

Leia Mais / [Leigos](#) querem chegar lá / [Adeus](#) às normalistas / [Pedagogia](#) não morreu

Fonte: Revista de Educação Aprendiz [nº 236](#) / Dezembro 2001 acesso em 04 maio de 2018

Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/fevereiro01/capa.htm

Essas posições antagônicas, citadas acima, ficam claras nas duas falas seguintes: a primeira do ex-presidente do CNE – Éfrem Maranhão que assim dizia “Não é a melhor forma, o ideal é que

seja através de discussão no conselho, mas não é ilegal". E continuou: "A discussão sobre a formação dos professores é internacional. Os cursos de Pedagogia não estão formando profissionais dentro das novas diretrizes curriculares" (MARANHÃO, *apud.* RAINDO, 1999); a segunda, Maria Izabel Azevedo Noronha, presidente da Associação dos Professores da Rede Estadual de São Paulo (APEOESP), defensora da manutenção do Curso Normal nível médio, reitera que "Mudar somente o nome não adianta, nós [no estado] temos 54 centros de formação do magistério, que podem ser melhorados, mas que atendem perfeitamente a necessidade de docentes de ensino fundamental" (NORONHA *apud.* RAINDO, 1999).

Segundo o autor da matéria, Izabel teme o fechamento dos Institutos de Educação nas redes estaduais, trazendo enormes prejuízos na diminuição do número de alunos, e, que as instituições superiores particulares de qualidade duvidosa assumam o controle da formação de professores (RAINDO, 1999).

As universidades públicas não aderiram ao modelo do Normal Superior, prevalecendo com o Curso de Pedagogia, no entanto as Instituições de Ensino Superior - IES privadas correram em massa para se credenciar junto ao MEC. E neste período, chegou a registrar 90 pedidos de credenciamento de Curso Normal Superior junto ao CNE, de acordo com informações desta matéria.

No âmbito da política estadual, cada estado pôde tomar decisão própria a respeito da formação de professores e exigências de titulação, haja vista que a LDB não excluiu a possibilidade de oferta do Curso Normal de nível médio. Os estados do Norte e Nordeste ainda possuíam professores leigos em seus quadros, pela falta de professores habilitados e de agências formadoras em todo o seu território. E, por conta disso, continuam recorrendo às Escolas Normais e admitindo normalistas em seus quadros funcionais.

Na Rede Cenicista que abriga escolas normais do setor privado, acontece um movimento contrário, onde as tradicionais escolas normais extinguem os cursos por absoluta falta de alunos, pois eles entenderam a mensagem da obrigatoriedade de diploma

superior, a partir de 2007, e, passaram a procurar pelo Curso de Pedagogia.

Pairava no ar um sentimento de desdém em relação ao Curso Normal e aos Institutos de Educação. Parecia que uma agência formadora que perdurou por cerca de 150 anos, mais de um século, havia sido deixada ao largo do cenário educacional, sem maiores discussões e amadurecimento. Não fora dado um tempo para a transição que requer um processo de mudança dessa monta. Ao contrário, esse processo foi atropelado por dois decretos governamentais confusos e arbitrários.

A criação de Institutos Superiores de Educação desvinculados das Universidades e concorrentes com a Pedagogia foi amplamente criticada pelos organismos representativos dos educadores, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), temendo gerar no âmbito da carreira do magistério mais uma subcategoria em relação ao Pedagogogo.

Segundo Raindo (1999) a fala de Leda Shaibe, presidente da ANFOPE, destacava bem isso, “este governo está muito preocupado com a certificação e nós, com a qualificação”, ironiza, calculando que a exigência de diploma universitário em 2007 irá ser revista pelo governo. “Não será possível cumprir esse prazo”, [...] “Não adianta mudar a palavra 'obrigatoriamente' por 'preferencialmente' na redação da lei. Para nós, preferencialmente é a Pedagogia” (RAINDO,1999).

A ANFOPE defendia, naquele momento, que reformular a Proposta do Curso de Pedagogia seria a saída para estruturação de uma Política de Formação Inicial de Professores consistente, que atendesse a reivindicação da categoria do magistério e as exigências dos órgãos governamentais.

A Professora Leda Shaibe contrapõe o argumento de que há uma tendência internacional e desmistifica o modelo de criação dos Institutos Superiores de Educação, alegando que o Velho Continente, está fazendo justamente o movimento contrário. Em sua fala deixa claro que

Existe um movimento de reaproximação desses institutos com a universidade, principalmente na Europa. Na França, o aluno do instituto superior de educação passa mais três anos na universidade para garantir uma base mais ampla de conhecimento. O professor necessita de uma base cultural mais ampla, não apenas técnico-pedagógica. (RAINDO, 1999)

Enquanto isso em Alagoas, a Secretaria Estadual de Educação de Alagoas permaneceu atenta às mudanças do cenário nacional, assumindo a posição de expectadora das discussões nacionais. E, mesmo em meio ao turbilhão de discussões a cerca da extinção das Escolas Normais, ela manteve a oferta do Curso Normal nível médio, ou seja, resolveu “pagar para ver”, mas não empreendeu na criação de Institutos Superiores.

Essa decisão da Secretaria de Educação deu-se, principalmente, porque já havia desencadeado em 1999 um processo de reestruturação do Ensino Médio e revitalização da Escola Normal, para fazer jus às novas exigências de reformulação dessa etapa e da formação inicial de professores. E assim, a Diretoria de Ensino Médio propõe um Projeto de Reforma e Universalização do Ensino Médio, para todo o território alagoano, pois até então, algumas cidades não possuíam sequer uma escola de Ensino médio. No bojo deste projeto, a Escola Normal é reconhecida e considerada uma importante agência de formação para o magistério em Alagoas, contrariando o cenário nacional.

De acordo com Alagoas (2004), a SEE/AL estabeleceu como uma das metas do seu Plano Plurianual (2000-2004) a *revitalização e o fortalecimento das Escolas Normais da Rede Estadual*. E também havia criado no escopo de estrutura administrativa da Secretaria Estadual de Educação um setor específico para tratar destas questões, denominado “Projeto de Habilitação Docente – PHD”, órgão ligado ao Programa de Ensino Médio, porquanto, diante disso não poderia retroceder, pois,

essa decisão, expressa na valorização e fortalecimento da Escola Normal em nível médio, responde ao contexto estadual que sinaliza para a necessidade de vencer o atraso educacional a partir de ações políticas que possam corrigir

os altos índices de analfabetismo e conferir padrão de qualidade a educação básica no estado. (ALAGOAS, 2004, p. 25)

Naquele momento político, a decisão de manutenção do curso Normal foi referendada pela grande demanda social de reduzir a taxa de analfabetismo no estado, que naquele momento, os patamares giravam em torno de 18% em Maceió, chegando a alcançar 45,1% em cidades do interior como Santana do Ipanema e União dos Palmares. Diante dessa realidade cruel do analfabetismo, que persiste por décadas, o grande questionamento que inundava mentes e corações dos técnicos da secretaria era: como num estado em que há grande número de analfabetos, poderia fechar as portas de sua agencia formadora de professores alfabetizadores?

Assim, a década de 2000 foi iniciada com a continuação do Projeto de Revitalização da Escola Normal, que veio a ser concluído em 2004 com o lançamento do novo “Referencial Curricular da Escola Normal de Alagoas”. E, com a Resolução CEP/CEE/AL nº 093/2004 que trouxe uma série de normas para o funcionamento do Curso de Formação de Professores na Modalidade Normal, em Nível Médio.

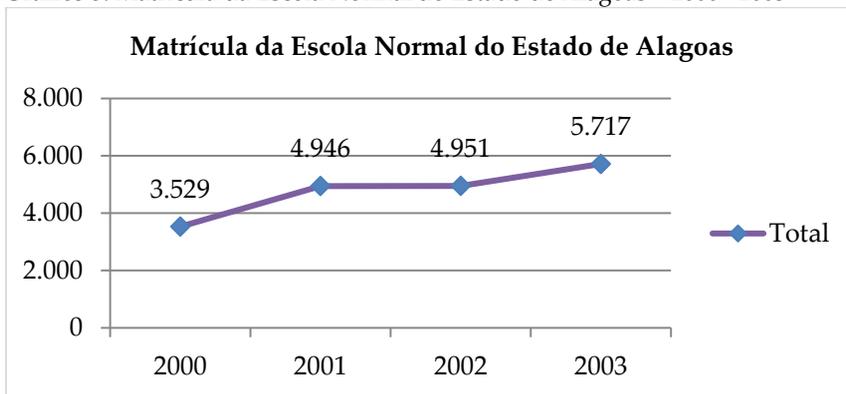
Após a conclusão da Reforma, das 33 escolas, restaram apenas 10 escolas, distribuídas pelo território alagoano em 10 cidades que foram consideradas *Escolas Pólo de Formação do Professor em Nível Médio* (ALAGOAS, 2004, p.21). Estas escolas passaram a ofertar exclusivamente o curso Normal e ter como anexas salas de aula de Ensino Fundamental anos iniciais para aplicação e o estágio dos alunos do curso normal. Nestas escolas foi registrado um grande aumento do número de alunos, a despeito do movimento nacional em prol da extinção, conforme a tabela 5:

Tabela 5. Matrícula da Escola Normal do Estado de Alagoas – por Pólo - 2000 – 2003

CIDADE	ESCOLA NORMAL	2000	2001	2002	2003
Maceió	Escola Estadual Instituto de educação – Prof. José Correia da Silva Titara	864	1166	972	1193
Palmeira	Escola Estadual Graciliano Ramos	251	465	544	669
Viçosa	Escola Estadual Monsenhor Machado	434	554	504	572
Arapiraca	Escola Estadual Prof. Pedro de França Reis	415	859	537	572
Santana do Ipanema	Escola Estadual Prof. Aluizio Ernandes Brandão	391	344	352	409
União dos Palmares	Escola Estadual Rocha Cavalcante	342	446	505	511
Pão de Açúcar	Escola Estadual Rosália Sampaio Bezerra	135	179	229	348
Penedo	Escola Estadual Prof. Ernani Mero	254	413	595	674
Porto Calvo	Escola Estadual Guedes de Miranda	319	324	323	333
Delmiro Gouveia	Escola Estadual Francisca Rosa	124	196	400	466
Total		3.529	4.946	4.951	5.717

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nas informações da op.cit Alagoas 2004, p.22

Gráfico 3. Matrícula da Escola Normal do Estado de Alagoas – 2000 - 2003



Fonte: Informações da obra citada, Alagoas 2004, p.22.

Assim, o processo de revitalização das Escolas Normais do Estado de Alagoas, continuou em atividade, buscando construir uma identidade própria, claramente definida no seu Novo Referencial Curricular. E, continuando a sua missão de formar professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto isso, boa parte dos estados decidiram extinguir a Escola Normal. No que concerne ao processo de revitalização e reformas da Escola Normal discorreremos neste estudo mais adiante na seção seguinte.

Em Alagoas, a primeira decisão em prol da extinção da Escola Normal se deu por volta do ano de 2008, motivada principalmente, pela implantação de um Projeto de Cooperação Técnica, firmado entre: a Secretaria de Estado da Educação (SEE/AL), o Ministério da Educação (MEC) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) a Secretaria Estadual de Educação, no governo de Teotônio Vilela Filho. O principal objetivo desta cooperação foi elaborar, e implantar uma Política Educacional para o estado de Alagoas, cujo foco era melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes da educação básica e os indicadores educacionais do estado. (ALAGOAS, 2009, p.5)

No âmbito deste projeto, havia uma ação destinada ao desenvolvimento do Ensino Médio, a saber:

o Programa Estadual de Desenvolvimento do Ensino Médio ora apresentado neste documento é fruto de uma construção coletiva, concebida a partir do Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação – MEC, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas – SEE. Essa responsabilidade coube a um grupo de profissionais atuantes na Administração Central da SEE/AL, os quais desenvolveram inúmeros estudos sobre a legislação vigente no âmbito federal e estadual e os planos estaduais, as condições históricas da realidade do ensino médio na rede pública de Alagoas, os indicadores educacionais e dados estatísticos do estado, a pesquisa de experiências bem sucedidas de outros Estados e a análise dos programas ofertados pelo MEC. (ALAGOAS, 2009, p.7).

Os principais objetivos desse programa foram ampliar a oferta de vagas do Ensino Médio em todo território alagoano, haja vista que neste período havia 13 municípios que não possuíam escolas de Ensino Médio; aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, através da construção de um Referencial Curricular, pois até então Alagoas não possuía proposta curricular adequada a Lei 9394/1996, era calcado ainda na LDB 5692/71; e, promover a integração entre formação propedêutica e a formação profissional.

Assim, o programa de Desenvolvimento do ensino Médio, desencadeou também um processo de revitalização das Escolas Normais de nível médio que, segundo Alagoas (2009), previa o desenvolvimento das seguintes ações: estudo, discussão e elaboração das propostas pedagógicas do Curso Normal, adequação curricular das propostas pedagógicas do curso Normal pelos profissionais das escolas sob a coordenação das equipes pedagógicas e direções das escolas; organização de grupos de estudos didático-pedagógicos com os alunos do curso Normal; organização de oficinas didático-pedagógicas aos alunos do curso Normal em cada regional; confecção de material de apoio didático-pedagógico aos alunos do curso Normal, a partir de suas próprias pesquisas e produções e, finalmente a reestruturação dos Projetos Político-pedagógicos das escolas pela comunidade escolar sob a coordenação das equipes pedagógicas e direções das escolas.

Contudo, na prática o ímpeto reformador do processo de Revitalização da Escola Normal arrefeceu-se naquele momento. Pois no âmbito do Programa SEE/AL/ MEC/PNUD havia também uma ação para mudança na estrutura administrativa da SEE/AL, diante disso o setor responsável pelas Escolas Normais foi extinto e retirado do organograma da secretaria. As suas responsabilidades administrativas e pedagógicas foram absorvidas pelo setor de Ensino Médio, sendo assim as Escolas Normais passam a ser tratadas como Escolas de Ensino Médio que ofertam Educação Profissional.

1.1 Do apagamento à reestruturação

A década de 2010 foi marcada por muitas incertezas com relação ao futuro da Escola Normal, trazendo inquietações e angústias para os profissionais que atuavam e para os estudantes que delas dependia.

Além dos Decretos¹⁰ da década anterior, havia tramitando no Congresso o Projeto de Lei nº 5.395/2009, que propunha a elevação do nível da formação inicial de professores para o nível superior. E também, estabelecia um prazo para habilitação em nível superior até 2014 (que anteriormente era até 2007), sinalizando para o apagamento do Curso Normal no cenário nacional.

No calor das discussões, a equipe técnica volta-se para o cenário nacional e se apercebe que vários estados já não mais possuíam Escolas Normais de nível médio. E no âmbito da Secretaria de Educação havia sido instaurado o processo de implantação do novo Programa de Ensino Médio. E por intermédio deste novo programa, no final do ano de 2011 foi tomada a decisão de não mais abrir matrícula para o Curso Normal nas Escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Alagoas.

Em janeiro de 2012, a Portaria de abertura de matrículas da rede estadual é publicada sem a oferta de vagas para o Curso Normal. E conseqüentemente o número de estudantes matriculados no Curso Normal diminuiu, conforme demonstra a tabela 6, a seguir:

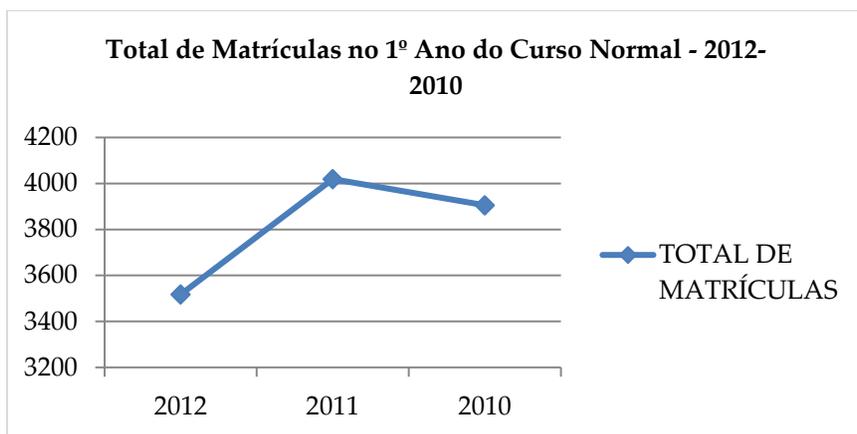
¹⁰ Decreto 3.276/1999 e Decreto n 3.554/2000

Tabela 6. Número de Estudantes Matriculados no 1º ano do Curso Normal – Alagoas – 2010-2012

MUNICIPIOS	ESCOLAS	Matricula 1º ano Curso Normal		
		2012	2011	2010
Arapiraca	EE PEDRO DE FRANÇA REIS	57	145	191
Palmeira dos Índios	EE GRACILIANO RAMOS	428	475	310
Viçosa	EE MONSENHOR MACHADO	135	207	207
Santana do Ipanema	EE ALOISIO ERNANDE BRANDÃO	195	259	259
Pão de Açúcar	EE ROSALIA SAMPAIO BEZERRA	80	144	120
União dos Palmares	EE ROCHA CAVALCANTE	152	142	191
Porto Calvo	EE GUEDES DE MIRANDA	176	227	302
Delmiro Gouveia	EE FRANCISCA ROSA	195	231	221
Penedo	EE ERNANI MERO	87	178	94
	TOTAL DE MATRÍCULAS	3517	4019	3905

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do INEP: 2010-2012

Gráfico 4. Total de Matriculados no 1º ano do Curso Normal – Alagoas - 2010-2012



Fonte: Dados do INEP: 2010-2012

A partir dos dados apresentados nota-se uma queda acentuada do número de matrícula, considerando a demanda total no período de 2010 para 2002, houve uma elevação no número de estudantes de 3905 para 4019, entretanto na passagem de 2011 para 2012 em termos percentuais a queda chegou a 12%. E a maior queda ocorreu na Escola Pedro de França, em Arapiraca, que passou de 197 para 57, chegando a 70% da demanda que havia em 2010.

Entretanto, algumas Escolas Normais, devido à demanda insistem em permanecer com a oferta do Curso Normal, mas sem lograrem êxito naquele ano. Dessa maneira, a oferta de cursos nas Escolas Normais ficou bastante diversificada, estas escolas passaram a ofertar vagas para o Curso Médio, Cursos Técnicos e o Ensino Fundamental.

Este cenário dividiu a equipe técnica do Ensino Médio da Secretaria Estadual de educação em dois grupos: os que acreditavam que havia demanda para manutenção da oferta do Curso Normal, atendendo a demanda de algumas escolas do interior, como Arapiraca, União dos Palmares, Delmiro Gouveia; e, aqueles que apontavam para a necessidade de uma reestruturação dessas Escolas Normais para atender a dinâmica social e do mercado de trabalho, como era o caso do Instituto de Educação de Maceió, que se encontrava esvaziado de estudantes.

Em meio às efervescentes e calorosas discussões nacionais locais, um grupo de diretores e coordenadores das Escolas Normais procurou a Diretoria de Educação Básica, a fim de interpelar sobre a situação atual de esvaziamento das escolas e buscar alternativas para a Escola Normal.

Pois, o cenário das Escolas Normais era preocupante, por conta não só da queda da demanda, mas, sobretudo, pela elevação das taxas de abandono escolar, como veremos adiante. De acordo com os dados registrados neste período, na tabela a seguir:

Tabela 7. Taxa de Abandono Escolar nas Escolas Normais – 2010 – 2014

TAXA DE ABANDONO POR ESCOLA	Curso Médio		Curso Normal		
	2014	2013	2012	2011	2010
EE PEDRO DE FRANÇA REIS – Arapiraca	23,20%	28,30%	19,20%	30%	32%
EE GRACILIANO RAMOS - Palmeira dos Índios	24,60%	27%	32,80%	35,30%	30,40%
EE MONSENHOR MACHADO – Viçosa	21,40%	18,80%	33,40%	26,60%	19%
EE ALOISIO ERNANDE BRANDÃO – Santana	20,20%	20,40%	20,70%	19,50%	21,60%
EE ROSALIA SAMPAIO BEZERRA - Pão de Açúcar	40,40%	26,10%	29,50%	47,40%	50,60%
EE ROCHA CAVALCANTE - União dos Palmares	20%	21%	14%	15%	19,50%
EE GUEDES DE MIRANDA - Porto Calvo	1,60%	8,6%	0,20%	15,90%	15,60%
EE FRANCISCA ROSA DA COSTA - Delmiro Golveia	27,20%	12,40%	19,50%	29,10%	24,40%
EE ERNANI MERO - Penedo		26%	100%		35,10%

Fonte: Educacenso/INEP. Disponível em <http://www.qedu.org.br/escola/>

Diante desse contexto nacional e o esvaziamento das escolas, a equipe técnica da SEE/AL promoveu vários momentos de discussões, junto as Escolas e ao Conselho Estadual de Educação, objetivando pensar uma proposta pedagógica e documentos norteadores para o melhor funcionamento destas Escolas Normais. Pois, naquele momento de transição, com o encerramento das últimas turmas do Curso Normal e uma situação de oferta diversificada de vários cursos, estas escolas haviam perdido a identidade de instituição formadora do magistério.

Em 2012, a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas publicou a Portaria n. 42/2012, visando garantir a continuidade da oferta do Curso para a Formação de Professores na Modalidade Normal, em Nível Médio na Rede Estadual de Ensino de Alagoas. Esta portaria determinava que

Art. 3º - Fica garantida a oferta do Curso de Formação de Professores na Modalidade Normal, em Nível Médio, nas Coordenadorias Regionais de Educação do Estado de Alagoas, conforme determinação da legislação Nacional e Estadual, em vigor.

Parágrafo Único – O Curso de Formação de Professores na Modalidade Normal, em Nível Médio, ficará em vigor enquanto for insuficiente o número de docentes provenientes do ensino superior, respeitando-se a Resolução CEP/CEE/AL nº 093/2004 que dispõe sobre o funcionamento do Curso de Formação de Professores na Modalidade Normal, em Nível Médio. (ALAGOAS, 2012)

No que se refere a proposta curricular, a Portaria mantém o Referencial Curricular da Escola Normal, no entanto propõe uma mudança significativa na matriz curricular, com o acréscimo de 160 horas para a oferta de Cursos Profissionalizantes do Eixo de apoio Educacional, que compõem o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC, nos seguintes artigos,

Art. 4º - Fica mantido o Referencial Curricular da Escola Normal como proposta pedagógica para a formação de professores, em nível médio, acrescida das adequações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução CEB/CNE nº 5/2009), Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica (Resolução CEB/CNEnº 4/2010), Diretrizes Curriculares Gerais para o Ensino Fundamental (Resolução CEB/CNEnº 7/2010), Diretrizes Curriculares Gerais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº8/2010).

Art. 5º – A Proposta Pedagógica e a Matriz Curricular do Curso de Formação de Professores na Modalidade Normal, em Nível Médio, serão complementadas na parte diversificada com carga horária mínima de 160 horas anuais, destinadas a oferta de Cursos de Qualificação, Formação Inicial e Continuada do Eixo Tecnológico: Apoio Educacional.

Parágrafo Único: Os cursos do que trata o artigo 5º serão realizados por meio de adesão dos programas do governo federal, de convênios e/ou parcerias com instituições formadoras. (ALAGOAS, 2012)

Assim, de acordo com esta Portaria, a Escola Normal passa a ser considerada como Escola de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e ofertar Cursos Técnicos do Eixo Tecnológico de Apoio Educacional, com a finalidade de recompor a identidade da Escola Normal, enquanto agência de formação para o magistério.

Uma vez que, a extinção do Curso Normal e o prognóstico de desqualificação da habilitação em Nível Médio haver sido anunciada, as escolas privadas não estavam mais contratando esses professores e as redes municipais não contemplavam este nível nos editais de concurso público. Além da garantia da oferta do curso normal, havia também a preocupação com o futuro dos professores formados e sua empregabilidade, neste sentido, esta portaria também trouxe uma recomendação para que os municípios nos editais de concursos públicos municipais fosse garantida a habilitação mínima de nível médio para o exercício do magistério, haja vista que não havia até aquele momento impeditivo legal, conforme o artigo,

Art. 7º - A Secretaria de Estado de Educação e Esporte de Alagoas recomenda que nos editais de concursos públicos para seleção de docentes da educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito estadual e municipal, sejam contemplados inscrições de candidatos com o Curso de Formação de Professores na Modalidade Normal, em Nível Médio, conforme legislação nacional e estadual em vigor. (ALAGOAS, 2012)

No âmbito nacional, em 2013, as discussões em torno do Projeto de Lei nº 5.395/2009, que no Senado Federal foi denominado PL nº 280/2009 que alterava o artigo 62 da LDB 9393/1996, ganhava força ao chegar às instâncias finais, sendo aprovado pelo Senado Federal e comemorado pelas entidades de formação de professores, conforme manchete a seguir:

Aprovada a exigência de curso superior para professores da educação básica

Escrito por Assessoria de Imprensa de Capes | Publicado: Quinta, 15 Julho 2010 14:31 . Última Atualização: Quarta, 21 Mai 2014 20:13

A exigência de curso superior para professores da educação básica foi aprovada no Plenário do Senado Federal no dia 7 de julho. O substitutivo ao projeto de lei que prevê tal exigência ([PLC 280/09](#)) volta para a Câmara, já que o Senado modificou o texto anteriormente aprovado.

A versão aprovada em Plenário permite que os professores com formação de nível médio - na modalidade Normal - que não tenham nível superior continuem a atuar na educação básica, desde que obtenham o respectivo diploma no prazo de seis anos.

Fonte: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/3955-aprovada-a-exigencia-de-curso-superior-para-professores-da-educacao-basica>

A despeito da aprovação do referido PL no Senado, a Presidente Dilma Roussef, encaminha uma solicitação de veto ao PL n. 280/2009 (anexo C), que dispõe sobre a formação dos professores da educação básica, com a seguinte “mensagem de veto” ao texto que propunha a extinção do Curso Normal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 5.395, de 2009 (nº 280/09 no Senado Federal), que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”.

Razões do veto

O texto não prevê consequências ao descumprimento da regra, gerando incerteza sobre o destino do profissional que não concluir os estudos no prazo determinado. Além disso, diante da significativa expansão de vagas na educação infantil, a exigência de formação em nível superior para essa etapa, no curto prazo apresentado pela medida, atinge sobremaneira as redes municipais de ensino, sem a devida análise de viabilidade de absorção desse impacto. (BRASIL, 2013)

E após o veto da presidente, uma nova lei foi aprovada, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996 e estabelece as novas diretrizes para a formação inicial de professores, ficando assim a nova redação das leis,

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. (BRASIL, 2013, p. 1)

Com a aprovação dessa lei, fica decretada a continuidade do Curso de Formação de Professores em Nível Médio, dando certo alívio a todos. No entanto, esse movimento em prol da extinção, aliado à expansão da Educação Profissional acabou minando o interesse social pela formação do magistério em nível Médio.

Baseado na nova Lei, a Secretaria de Educação lança a segunda Portaria SEE/AL n.43, republicada em Janeiro de 2014, que garante a oferta do curso para a formação de professores na modalidade normal, médio no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas. E considerando a Lei 12.796 de 04 de abril de 2013, a Resolução CEB/CNE nº 2/99 e a Resolução CEP/CEE/AL nº 093/2004, legislação em vigor, estabelece que

Art. 1º - O Curso de Formação de Professores na Modalidade Normal Médio permanece em vigor nos termos da legislação, e, será ofertado na rede estadual para suprir as carências das redes públicas de ensino, em virtude do número insuficiente de docentes provenientes dos cursos de graduação com licenciatura plena, conforme previsto na Resolução CEB/CNE nº. 2/1999, na Lei nº 12.796/2013 que altera o art. 62 da Lei nº 9.394/1996, as quais

regulamentam a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

Art. 3º - Fica garantida a oferta do Curso de Formação de Professores na Modalidade Normal Médio nas Escolas Normais localizadas nos municípios das sedes das Coordenadorias Regionais de Educação do Estado de Alagoas, conforme determinação da legislação nacional e estadual, em vigor. (ALAGOAS, 2014)

A partir da nova portaria as Escolas poderiam voltar a ofertar o Curso Normal, pois um estudo realizado pelos técnicos da Secretaria Estadual de Educação (2011/2012) com base nos dados Demográficos no Estado de Alagoas, e, nas metas do Plano Estadual de Educação, para atendimento da demanda de estudantes nas seguintes etapas: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos sinalizavam uma carência de aproximadamente 10.950 professores¹¹, já descontados os que se encontram atuando na rede pública estadual e Municipal, portanto a demanda por profissionais da área era considerada bastante alta. E isso por si só justificaria legalmente a manutenção da oferta do curso normal. No entanto, algumas escolas optaram pela oferta de outros cursos, como foi o caso da Escola Normal Ernani Mero, em Penedo, que deixou de ser Escola Normal, e passou a figurar como Escola de Ensino Fundamental com a oferta desta etapa.

No que concerne à Proposta curricular esta Portaria propõe uma adequação às novas exigências da legislação em vigor, conforme o artigo,

Art. 5º – A Proposta e a Matriz Curricular do Curso de Formação de Professores na Modalidade Normal Médio poderão ser complementadas com uma carga horária anual, destinada à oferta de Cursos de Qualificação Profissional e Cursos Técnicos, de acordo com a Lei n. 11.741/2008 e pelos Decretos n. 5154/2004 e Decreto n. 5.840/2006 que regulamentam a Integração da educação profissional com a Educação Básica. (ALAGOAS, 2009)

¹¹ A pesquisadora não teve acesso dados da pesquisa, apenas às informações técnicas, haja vista que colaborou para o levantamento destes, enquanto técnica da Secretaria de educação à época.

Durante a transição foram retomados os trabalhos em prol da revitalização da Escola Normal, uma vez que, já não havia impeditivo legal para sua continuidade. E assim, tive o prazer de construir a atual proposta de reestruturação das Escolas Normais de Alagoas, como o objetivo de transformá-las em Escolas de Educação Profissional de Nível Médio para o Eixo Apoio Educacional.

A Escola Normal, na década de 2010, passou pela segunda reestruturação de sua proposta curricular e de sua oferta que compreendeu: o encerramento das turmas gradativo da oferta do Curso Normal; a oferta de ensino Médio Regular e a oferta de Cursos de Educação Profissional de Nível Médio. Vejamos como o conjunto de matrícula foi apresentado nesse momento de transição:

Tabela 8. Matrícula da Educação Profissional nas Escolas Normais – 2010 – 2017

Número de Matrículas no 1 ano do Ensino Médio	Matrícula Cursos Novos Técnicos de Nível			Matrículas Médio		Matrícula Normal		
	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010
TOTAL DE MATRÍCULAS	3291	2958	3024	3834	3602	3517	4019	3905

Fonte: Educacenso/INEP. Disponível em <http://www.qedu.org.br/escola/>

Por outro lado, apesar da extinção da oferta do Curso Normal, os números do Censo Escolar de Alagoas de 2010 a 2016 confirmam a tendência de crescimento da matrícula na Educação Profissional de Nível Médio nas Escolas Normais com os novos cursos. Na matrícula do Ensino Médio houve um incremento de mais de 3 mil alunos nos novos cursos, que somados à matrícula nas demais escolas da rede de ensino, registrou uma evolução de 8,2% para 14,9% de atendimento.

Esse modelo de transição implantado nas Escolas Normais pela Política Estadual de Educação, aliado à Política Nacional de elevação do nível de formação de professores para o nível superior, corroborou para o apagamento do Curso Normal e para a

desmotivação dos estudantes matriculados nestas escolas. E, conseqüentemente, provocou a elevação da taxa de abandono escolar, que neste período, registrou os índices maiores nestas escolas, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 9. Taxa de Abandono Escolar nas Escolas Normais – 2012 – 2016

TAXA DE ABANDONO POR ESCOLA	Cursos Técnicos Ludoteca/secretaria Escolar		Curso Ensino Médio		Curso Normal Nível Médio
	2016	2015	2014	2013	2012
EE PEDRO DE FRANÇA REIS – Arapiraca	15,30%	12,90%	23,20%	28,30%	19,20%
EE GRACILIANO RAMOS - Palmeira dos Índios	9,80%	18,60%	24,60%	27%	32,80%
EE MONSENHOR MACHADO – Viçosa	12,80%	14%	21,40%	18,80%	33,40%
EE ALOISIO ERNANDE BRANDÃO – Santana	41,20%	13%	20,20%	20,40%	20,70%
EE ROSALIA SAMPAIO BEZERRA - Pão de Açúcar	42,90%	9,80%	40,40%	26,10%	29,50%
EE ROCHA CAVALCANTE - União dos Palmares	4%	15,10%	20%	21%	14%
EE GUEDES DE MIRANDA - Porto Calvo	20,40%	7,90%	1,60%	8,6%	0,20%
EE FRANCISCA ROSA DA COSTA - Delmiro Golveia	29,40%	31,60%	27,20%	12,40%	19,50%
EE ERNANI MERO - Penedo				26%	100%

Fonte: Educacenso/INEP. Disponível em <http://www.qedu.org.br/escola/>

Com relação aos percentuais de abandono escolar, observa-se que nos Cursos Normais, durante o período de transição 2012 a 2016 chegou a médias acima da casa dos 30%, com destaque para duas escolas que chegou a patamares de 47% e de 50% de abandono do Curso Normal. Contudo, a partir da implantação do Ensino

Médio Regular e dos Cursos Técnicos estas escolas iniciaram um processo de redução dos índices de evasão escolar, com destaque para uma escola que reduziu de 19% em 2010 para 4% em 2016.

Olhando para a tabela 9, nota-se que houve escolas que chegou ao patamar de 50% na Escola e 100% na Escola Ernani Mero em Penedo, que deixou de ser Escola Normal e passou a ser de Ensino Fundamental. Esse fato causou um enorme problema para os 223 estudantes que foram registrados no Educacenso de 2012 como de Ensino Médio. Pois, como não havia outra Escola Normal, eles tiveram que migrar para o Ensino Médio. E em 2015, apenas 18 estudantes concluíram seus estudos com o Ensino Médio.

Nesta fase de transição, as Escolas Normais travaram uma verdadeira batalha para o convencimento dos estudantes nos cursos, de modo a garantir a conclusão e o encerramento das turmas. Esta tarefa foi sem dúvida um grande desafio, como mostra os dados de matrícula no 4º ano da série histórica abaixo:

Tabela 10. Número de Estudantes matriculados nas Escolas Normais – série histórica 2012-2016

Escolas	Matrículas 4º ano Curso Normal				
	2012	2013	2014	2015	2016
EE PEDRO DE FRANÇA REIS - Arapiraca	76	51	32	16	0
EE GRACILIANO RAMOS - Palmeira dos Índios	157	173	126	177	92
EE MONSENHOR MACHADO – Viçosa	110	127	79	85	0
EE ALOISIO ERNANDE BRANDÃO - Santana	130	143	125	80	0
EE ROSALIA SAMPAIO BEZERRA - Pão de Açúcar	33	45	36	19	0
EE ROCHA CAVALCANTE - União dos Palmares	137	100	109	142	0
EE GUEDES DE MIRANDA - Porto Calvo	140	127	116	147	0
EE FRANCISCA ROSA - Delmiro Golveia	106	128	90	100	106
EE ERNANI MERO - Penedo	21	34	31	18	0
TOTAL DE MATRÍCULAS	910	928	744	784	198

Fonte: Educacenso/INEP. Disponível em <http://www.qedu.org.br/escola/>

Em relação à oferta de cursos de Educação Profissional em Alagoas, com toda a dificuldade vivenciada na implantação dessa política, indicadores significativos são apresentados pelo Anuário Estatístico de Alagoas no período de 2005 a 2010, os quais evidenciam uma queda na taxa de desocupação da população economicamente ativa em Alagoas na ordem de 6,45%. Entretanto, essa pequena melhora parece representar apenas uma gota no oceano da exclusão escolar de Alagoas, sem querer é claro, desmerecer o tamanho esforço realizado pelas equipes técnicas da Secretaria de educação, que remam contra essa turbulenta maré.

Após essa digressão na historiografia da Escola Normal de Alagoas pode-se observar as transformações sofridas pela Escola Normal ao longo de sua existência, desde a sua criação até o apagamento. E acima de tudo, visualizar um amplo quadro que permite constatar a magnitude de uma instituição que figurou, por cerca de 150 anos, como agência de formação do magistério alagoano. E sendo assim, não se pode negar o importante legado que a Escola Normal deixou para a Política de Formação de Professores no Brasil e para o contexto social, político e educacional do estado de Alagoas.

Referências

ALAGOAS. Resolução CEP/CEE/AL nº 093/2004 que dispõe sobre o funcionamento do Curso de Formação de Professores na Modalidade Normal, em Nível Médio

_____. Referencial Curricular Escola Normal Nível Médio. Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas. Maceió, 2004.

ARÓSTEGUI, Julio. **A Pesquisa Histórica: teoria e método** / Julio Aróstegui; tradução Andrea Dore; revisão técnica José Jobson de Almeida. – Bauru, SP: Edusc, 2006. (Coleção História) ISBN: 84-8434-137-1

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BAUER, Martim W. & Bas ARTS. A construção do Corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. IN: **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático** / Martin W. Bauer & George Gaskell (orgs); tradução Pedrinho A. Guareschi. – 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. ISBN 978-85-326-2727-8

BRASIL. **Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização**: caderno para gestores. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p. ISBN: 978-85-7783-182-1

_____. **RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

_____. Resolução CEB/CNE nº 2/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio na Modalidade Normal

_____. **Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização**: caderno de apresentação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p. ISBN: 978-85-7783-181-4

_____. **Catálogo de Formação: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral de Política de Formação. Básica. Brasília: MEC, SEB, 2006

_____. **Documento de Referência para a Conferência Nacional de Educação – CONAE – 2014**. Ministério da Educação. Fórum Nacional De Educação. Coordenação Geral de Política de Formação.. Brasília: MEC/FNE, 2013.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As Fronteiras da Epistemologia**: como se produz o conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. ISBN: 85-326-0856-6

CHACON, Dulce. **Coragem de Professora**: memórias II. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE: Ed. Universitária, 1983. BC-83-3165.

GATTI, Beatriz. A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2011. IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v.93, n.234, (maio/agosto- 2012 p. 423-439). – Brasília: O Instituto, 2012. ISSN 0034-7183.

LIBÂNEO. J. C. T; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirna Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª Ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Cortez: 2012. (Coleção Docência e Formação). ISBN 978-85-249-1860-5.

OCDE. Brasil: Nível educacional, habilidades e participação no mercado de trabalho. IN: **Country Note. Education at a Glance 2015**. Disponível em: www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm

OCDE.USA. **Programme for International Student Assessment (PISA) Results From PISA 2015**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>

ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Slêncio e Sentido**. Campinas – SP, 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos** (Conferência de Jomtien) / Organização das Nações Unidas para a educação Ciência e Cultura. Disponível em <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien/mostra_padrao>

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VILELA, Humberto. A Escola Normal de Maceió. Maceió: Publicação da Secretaria de Estado da Educação, 1982.

SENTIDO(S) DE (IN)DEPENDÊNCIA DO BRASIL: catolicidades políticas implícitas em fontes oitocentistas

Fabrícia Carla de Albuquerque Silva¹

1. Introdução

Gigante pela própria natureza
És belo, és forte, impávido colosso.
E o teu futuro espelha essa grandeza.
Terra adorada. Entre outras mil. És tu, Brasil. Ó Pátria amada!
Dos filhos deste solo és mãe gentil.
Pátria amada. Brasil!
(Autor da letra: Joaquim Osório Duque Estrada)

Na esteira da letra do Hino Nacional (oficializada em 1922), inicia-se a redação desse texto. País enaltecido no seu hino republicano e qualificado como: “Gigante”, “belo”, “forte”, “impávido colosso”, “Terra adorada”, “amada”, “mãe gentil”. Adjetivos que destacam a grandeza da Pátria. Todavia, uma problematização é válida: Como se delineou a chamada independência do Brasil? Esta ocorreu de forma efetiva?

As abordagens acerca da chamada independência do Brasil são cercadas por diversos olhares historiográficos. Olhares esses que consideram desde a macroestrutura à microanálise. Inclusive, Jurandir Malerba (2005, p. 101) aponta a complexidade desse tema

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas. – PPGE/CEDU/ UFAL. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE). E-mail: fabriciacarla2007@hotmail.

ao afirmar: “Independência do Brasil: termo composto, partes ambíguas”.

De acordo com o pesquisador supracitado, as concepções inspiradas no marxismo ou na visão braudeliana² dos *Annales* subordinam-se às permanências e lentas mudanças das estruturas, isto é, a independência do Brasil é considerada como resultado da passagem do Feudalismo para o Capitalismo, derivando da crise do Antigo Regime da história europeia. Por outro lado, as teorias historiográficas que consideram a microanálise defendem a influência de circunstâncias específicas, a saber: a fuga da família real para o Brasil, a mudança do Brasil de Colônia ao *status* de Reino Unido à Portugal, divulgação de ideias liberais aos brasileiros por meio de jornais, entre outros. Além disso, considerando-se as influências da nova história cultural e política, outros temas são postos à mesa, para se pensar aquele contexto: “participação popular e inflexões de cor e raça; a difusão da cultura impressa, as formas espetaculares de poder [...]” (MALERBA, 2005, p. 121).

Para além de se defender a visão macro ou micro acerca da temática em tela, em sequência, busca-se compreender os diversos pontos de vista, bem como, dialogar a literatura, imagens e demais fontes, que foram acessadas durante a pesquisa. 1. Quais os âmbitos de dependência e independência do Brasil? O que se rompeu? O que perpetuou? 2. Quais personagens participaram? 3. Quais argumentos foram a mola propulsora para o chamado grito de 7 de setembro de 1822? 4. A quem interessava? 5. Quais vestígios, a esse respeito, estão presentes nas fontes do Século XIX - Questões abordadas a seguir, cujo trilhar possibilitou inferências, como também, gerou outras indagações.

A respeito do primeiro questionamento, apresentado no parágrafo acima, para a compreensão acerca dos âmbitos de dependência e independência do Brasil, inicialmente, é válido rememorar as razões para a vinda da família real para o Brasil,

² Segunda geração da Escola dos *Annales* - liderada por Fernand Braudel.

consequências, além das inquietações que culminaram no divulgado “grito da Independência”.

É bem difundido o relato de que a família real portuguesa veio apressadamente para o Brasil, em novembro de 1807, com uma comitiva entre 10.000 a 15.000 pessoas (não existe consenso a respeito desse quantitativo³), dentre os quais: nobres, clero, realeza, militares, artistas e todo o corpo administrativo e burocrático de Portugal, em virtude dos ataques napoleônicos.

Na época, Napoleão Bonaparte estava buscando o domínio das nações europeias e impôs que não houvesse relações comerciais entre tais nações e a Inglaterra. Todavia, Portugal era dependente da Inglaterra e não cumpriu o bloqueio continental⁴. Isso despertou o descontentamento de Napoleão, o qual invadiu Portugal e, a partir daí, o país foi liderado por regentes. Entretanto, alguns dias antes de tal invasão, uma grande comitiva portuguesa fugiu para o Brasil.

Ao chegar ao Brasil (na época Colônia de Portugal), em janeiro de 1808, primeiramente a família real desembarcou em Salvador/BA. Em pouco mais de um mês, mudou para o Rio de Janeiro, chegando nessa província em março do mesmo ano. Em terras brasileiras, foi necessária a criação de uma estrutura que possibilitasse a instalação da sede monárquica portuguesa aqui. Nessa perspectiva, foram realizadas as seguintes ações: abertura dos portos, instalação da imprensa, criação de Academias militares, Jardim Botânico, Fábrica de pólvora, transferência da Real Biblioteca Real de Portugal para o Rio de Janeiro, Fundação de Faculdades de Medicina e Direito, criação do Banco do Brasil, Escola de Belas Artes, entre outros.

³ Meirelles (2015, p. 11) fala em “mais de dez mil pessoas foram alojadas às pressas, com a chegada da Família Real”.

⁴ “O Bloqueio Continental decretado por Bonaparte, em novembro de 1806, tinha como meta o enfraquecimento da economia inglesa, um obstáculo fundamental aos objetivos expansionistas da França. O bloqueio exigia – sob ameaça de invasão militar – que todos os países da Europa se fechassem ao comércio britânico a fim de que a economia inglesa entrasse em colapso” (MEIRELLES, 2015, p. 7)

Portanto, essa nova estrutura, em terras brasileiras, resultou da seguinte mudança: naquele momento, o Brasil não era apenas Colônia, pois, passou a ser a sede da Corte portuguesa. Assim, no ano de 1815, o título do Brasil mudou de Colônia para Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves.

No ano de chegada da família Real, em 1808, foram criadas as primeiras Universidades do Brasil: “as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio” (MARTINS, 2002, p. 4).

Com relação ao Ensino Superior, algo é curioso: antes da vinda da família real, não havia essa preocupação dos portugueses com a criação de Universidades no Brasil, inclusive, Martins (2002, p. 4) ressalta:

Alguns países da América Hispânica dispunham de universidades no período colonial, sendo a primeira delas criada no México em 1553, graças à concepção imperial da Espanha diversa da de Portugal. Em contraposição, o pragmatismo português não permitiu que o Brasil dispusesse de universidades no período colonial, e a formação do núcleo de ensino superior só teve início com a vinda da família real portuguesa. (MARTINS, 2002, p. 4)⁵.

Quando a ameaça francesa diminuiu na Europa e, diante de pressões de grupos insatisfeitos com a permanência do Rei português no Brasil, D. João VI e a família real retornaram à Portugal, deixando o príncipe D. Pedro como regente na Colônia brasileira. Nesse momento de regresso, foi levado todo dinheiro do

⁵ Apesar de Martins (2002) apontar uma Universidade do México com a “primeira” a ser criada no período colonial na América Hispânica, há registros de Universidades mais antigas, a exemplo da Universidade de Santo Domingo, criada no ano de 1538, na cidade de Santo Domingo, a qual é considerada o “assentamento colonial mais antigo do Novo Mundo”. Essa cidade está localizada na, hoje denominada, República Dominicana. A referida informação está disponível em: <<https://www.uasd.edu.do/index.php/informacion-general/historia>>. Acesso em: 04 maio 2021.

Banco do Brasil, o que resultou em grande prejuízo financeiro e falência do referido banco.

A elite econômica brasileira sentiu que seus privilégios estavam ameaçados e se preocupou com as consequências do regresso da família real a Portugal. Nesse sentido, apoiou a permanência do príncipe regente no Brasil (compreenda-se aqui que esse “apoio” não foi homogêneo e nem pacífico). E, nesse ensejo, grupos revolucionários portugueses estavam descontentes com essa fragmentação da Família Real e exigiam a volta do príncipe regente (D. Pedro) à Portugal, para facilitar o retorno do Brasil à condição de Colônia ou “regeneração”⁶. Inclusive, após o conhecido “dia do fico”, foram enviados despachos de Portugal ao Brasil, visando anular ações do príncipe regente e exigindo o seu regresso à Portugal.

Diante do exposto, é válido sublinhar que, nas narrativas históricas, quando se visualiza a famosa afirmativa “diga ao povo que fico”, tal “povo” correspondia à classe dominante (entenda-se aqui como grupo detentor de poder).

Pode-se considerar que o rompimento de Portugal foi basicamente do ponto de vista político-administrativo, pois, as influências nos aspectos culturais, religiosos, educacionais, bem como, a fragilidade econômica (dívida externa) permearam como marcas da atuação portuguesa no Brasil.

Alguém pode questionar: _Dívida externa no início da caminhada do Brasil na condição de país independente? Sim. Para o Brasil ser reconhecido como nação independente perante Portugal, a Inglaterra intermediou o diálogo, propondo que o Brasil pagasse 2 milhões de libras esterlinas à Portugal. Porém, com os cofres brasileiros vazios, diante da falência do Banco do Brasil, pois todo dinheiro havia sido levado de volta à Portugal, o Brasil precisou pegar dinheiro emprestado para pagar o referido valor. Logo, a Inglaterra se propôs a realizar tal empréstimo. Assim, a

⁶ Regeneração: termo utilizado por Franchini Neto (2015, p. 17).

dependência econômica, que Portugal tinha da Inglaterra, foi herdada pelo Brasil.

Diante do exposto, é válido destacar que esse pode ser considerado como um dos marcos de dependência: o quesito economia. Outra característica de dependência consiste na imitação da chamada “civilidade” europeia, ou seja, considerava-se a cultura europeia como modelo a ser seguido pelas classes mais abastadas (algo que pode ser observado, inclusive, nos vestígios presentes em jornais da Província alagoana do Século XIX).

De forma sintética é possível citar alguns sujeitos históricos que tiveram influência no “grito” da “Independência” do Brasil: Arquiduquesa austríaca Maria Leopoldina (esposa de D. Pedro), José Bonifácio (ministro do reino e dos negócios estrangeiros) e a Elite brasileira. Os dois primeiros são citados em relatos historiográficos como responsáveis por enviar correspondências ao príncipe regente, cujo objetivo era alertá-lo acerca das pressões das cortes portuguesas. Tais correspondências chegaram às mãos do príncipe durante a viagem que ele fez a São Paulo.

É válido sublinhar que, nessa época, já havia sido proclamado o Manifesto de 1º de agosto de 1822, assinado pelo príncipe regente, com finalidade de Esclarecer “aos povos do Brazil das causas da Guerra travada contra o Governo de Portugal” [sic] (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020, p. 1). Ou seja, a “ideia” de Independência não surgiu subitamente no dia 7 de setembro de 1822. Contudo, no Manifesto de 1º de agosto há uma ideia de independência sem romper com os laços portugueses, conforme pode-se observar em trecho de fala do príncipe regente:

Resolvi-Me portanto, Tomei o partido que os Povos desejavam, e Mandei convocar a Assembléa do Brazil, afim de cimentar a Independencia Politica desde Reino, sem romper comtudo os vinculos da Fraternidade Portugueza; harmonisando-se com decóro, e justiça todo o Reino-Unido de Portugal, Brazil, e Algarves, e conservando-se debaixo do mesmo Chefe duas Familias, separadas por immensos mares, que só podem viver reunidas pelos vinculos da igualdade de direitos, e reciprocos interesses. [sic] (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020, p. 1).

O intento preliminar do príncipe regente era uma independência parcial, na qual ambas as Terras (Portugal e Brasil) continuassem sob o comando do mesmo chefe. Esse entendimento, inclusive, aparece em publicações de jornais oitocentistas. Por exemplo: na edição de 12 de maio de 1822, do Jornal Reverbero Constitucional Fluminense, a possível cisão entre Brasil e Portugal era qualificada como “imprudente” e “intempestiva”.

Diante da temática da Independência, pode-se questionar as razões para a permanência de unidade territorial do Brasil, após o “grito”. Por que as províncias não se fragmentaram em outros países independentes?

2. Unidade Territorial: Por que o Brasil não se fragmentou em outros países?

Em vestígio oitocentista, também, pode-se localizar questionamentos acerca das razões que contribuíram na chamada Independência em 1822. Nessa perspectiva, em publicação de 31 de janeiro de 1823, o Jornal Idade d’Ouro do Brazil traz a indagação: “Pois o Brasil não pôde ser independente em 1817, e já o podia ser em 1822? Aonde está a razão desta repentina diferença?” [sic] (JORNAL IDADE D’OURO DO BRAZIL, 31 de JANEIRO de 1823, p. 1). Essa fonte apresenta o termo “ingredientes” ao se referir às razões para esse feito, dentre as quais: a presença de um príncipe a frente daquele movimento e a postura de Portugal (ao conceder anistia a deputados do Brasil que teriam sido “réos de alta traição” [sic]). (JORNAL IDADE D’OURO DO BRAZIL, 31 de JANEIRO de 1823, p. 1).

Há uma matéria da BBC News Brasil, publicada em 10 de setembro de 2018, que apresenta questionamento semelhante: “Por que o Brasil continuou um só enquanto a América espanhola se dividiu em vários países?” – Após consultarem alguns historiadores, foram apresentadas as seguintes justificativas:

1. A maior parte da população da colônia portuguesa estava concentrada em cidades costeiras, enquanto o interior estava pouco habitado;
2. No Brasil, a administração era muito mais centralizada,

ou seja, as províncias não agiam por conta própria; 3. Maior homogeneidade ideológica da elite do Brasil (antes da vinda da família Real portuguesa, o único local comum e permitido para a formação acadêmica dos brasileiros era Coimbra. Logo, provavelmente, aqueles que tinham formação universitária, no Brasil do início oitocentista, se conheciam e/ou tinham conhecidos em comum); 4. A presença do rei, a partir de 1808 no Brasil, contribuiu como fonte de legitimidade para a manutenção de união da Colônia; 5. Temor acerca de desordem social e os possíveis prejuízos econômicos para as famílias abastadas e escravocratas (BBC NEWS BRASIL, 2008b).

Apesar da citação supracitada apresentar uma “maior homogeneidade ideológica” da elite brasileira oitocentista, Franchini Neto (2015, p. 9) contraria tal perspectiva, afirmando que havia diferenças entre as visões das províncias do Norte e Sul do Reino do Brasil, inclusive, ressalta: “Não houve, principalmente, um colúio que englobou toda a elite do Reino em torno de projeto comum e facilmente negociado”.

Entretanto, o pesquisador acima mencionado concorda a respeito da identidade comum ao afirmar, cerca de 600 páginas posteriores, em sua Tese: “Muitos nascidos na colônia foram figuras importantes da monarquia portuguesa, frequentavam a mesma universidade, o que facilitava a **identidade comum**, ainda que, ao final, cada um vivia em regiões distintas, com interesses e relações diferentes”. (FRANCHINI NETO, 2015, p. 613, *grifo nosso*). Nessa perspectiva, o autor compreende de forma distinta: “identidade comum” e “homogeneidade política e ideológica”.

Logo, fica em evidência que a temática da “independência do Brasil” apresenta diversas visões na historiografia.

2.1 Pinturas: O jogo de Controvérsias na representação do “Grito”

Durante o século XIX, pinturas intentaram retratar o “grito” da independência. Os estudos acerca das iconografias, bem como, de relatos sobre o que teria ocorrido no dia 7 de setembro de 1822

trazem à tona controvérsias, tanto em relação a aspectos geográficos quanto comportamentais (em termos de falas e atitudes dos personagens).

De acordo com Pablo Endrigo Franco⁷ (2008, p. 123), Pedro Américo tinha conhecimento de que o príncipe regente estava montado em uma “besta gateada” a partir dos relatos de Francisco Canto Melo e do barão de Pindamonhangaba, dos quais diz que tomou por base os relatos para realizar a sua pintura. Entretanto, na tela de Pedro Américo, D. Pedro foi retratado montado em um cavalo.

Acerca da disposição dos personagens, conforme aponta Pablo Endrigo Franco (2008, p. 123), em Américo remetem ao painel Batalha de Friedland (1807), de autoria do francês Jean-Louis Ernest Meissonier, o qual retrata Napoleão Bonaparte. Portanto, na pintura de Américo, D. Pedro representaria a figura napoleônica.

“O primeiro *Independência ou morte!*, para Américo, aconteceu distante do riacho do Ipiranga, testemunhado apenas por um punhado de pessoas” (FRANCO P., 2008, p. 123). Todavia, mesmo com tal conhecimento, Américo deixou a marca do riacho em sua pintura para tentar atender ao “geral desejo” (cujos nomes não foram mencionados) em relação a esse registro, resultando na associação metonímica (substituição do fato pelo lugar), onde teria ocorrido o famoso grito da independência e deixando essa marca na memória nacional. (FRANCO P., 2008, p. 126).

Logo, a famosa tela “Independência ou Morte” (1888), além de uma expressão artística, também correspondia a um posicionamento político, submetida aos interesses de seus patrocinadores.

Segundo Pablo E. Franco (2008), a famosa pintura de Américo teve políticos de São Paulo como seus patrocinadores. Além disso: “O quadro de Pedro Américo estava submetido, como todos os demais aspectos da obra, à Comissão, em específico, ao barão de

⁷ FRANCO, Pablo Endrigo. **O Riacho do Ipiranga e a Independência nos traços dos geógrafos, nos pincéis dos artistas e nos registros dos historiadores (1822-1889)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília, 2008.

Ramalho e ao Presidente da Província de São Paulo”. (FRANCO P, 2008, p. 127).

Figura 1. AMÉRICO, Pedro. Obra “Independência ou Morte”, óleo sobre tela (1888).



Fonte: Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/diplomacia-cultural-mre/20793-independencia-ou-morte-grito-do-ipuranga-estudo>> Acesso em: 09 set. 2020.

Pedro Américo não foi o único a retratar, em uma tela, o 7 de setembro de 1822. Outros artistas ou “historiadores”⁸ também fizeram registro semelhante acerca dessa data evidenciada na memória dos brasileiros (Inclusive, é válido ressaltar que a referida data não era tão visada pelos sujeitos que viviam naquele contexto⁹). Curiosamente, os primeiros artistas a realizar esse

⁸ Termo utilizado por Pablo E. Franco (2008, p. 114), para o qual, em termos de definição, considera “os artistas discutidos adiante como historiadores, pois a pintura histórica interpreta e cria uma narrativa sobre o passado, selecionando o que merece destaque e silenciando aquilo que não lhe interessa”.

⁹ “Nas páginas dos livros de história oitocentista, o 7 de setembro era um acontecimento relevante, contudo menor em comparação com o traslado da família real portuguesa para o Brasil e mesmo com a Revolução do Porto em 1820. Nas narrativas memoriais do império, o brado do Ipiranga era igualmente

registro, em telas, eram estrangeiros, a saber: Francois-René Moreaux (francês que visitou o Brasil e pintou a “Proclamação da Independência”, 1844) e Harzal (autor da xilogravura “O Grito Do Ypiranga”, de 1870).

Figura 2: MOREAUX, Francois-René. Obra “A Proclamação da Independência”, óleo sobre tela (1844).



Fonte: Disponível em: < <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra5894/a-proclamacao-da-independencia> > Acesso em: 10 set. 2020.

secundário, sendo mais importante o dia do fico e a Aclamação e a Coração de dom Pedro I” (FRANCO P., 2008, p. 13).

Figura 3: Harzal. Xilogravura “O Grito Do Ypiranga” (1870).



Fonte: Schlichta (2006).

Conforme P. E. Franco (2008, p. 117), “Se, na imagem de Moreaux, Pedro I é o pai da nação sob o auspício divino, em Harzal, D. Pedro é o artífice de uma emancipação primordialmente pacífica, consensual e, sobretudo, ordeira”. De forma similar, em ambas pinturas, o “povo” estava ao redor do Imperador.

Tais ilustrações transmitem a mensagem de pacificação e concordância entre vontade popular e monárquica. Todavia, há estudos que apontam os aspectos conflituosos que cercaram a chamada “independência”, bem como, do processo de manutenção de unidade do Brasil.

Dentre estes, pode-se citar os movimentos em Minas Gerais (1789), na Bahia (1798) e em Pernambuco (1817). Entretanto, “essas revoltas foram mais fomentadas por um sentimento de autonomia

do que propriamente por um desejo de ruptura entre a colônia e a metrópole” (BBC NEWS BRASIL, 2018b).

A Tese “Independência e Morte: política e guerra na Emancipação do Brasil (1821-1823)”, de autoria de Helio Franchini Neto (2015), aponta diversos elementos relativos aos conflitos que permearam aquele contexto. Desde o título, a temática chama atenção, pois utiliza o conectivo “e”, ao invés do divulgado “ou” entre os termos “independência” e “morte”. Ou seja, o referido estudioso buscou romper com a comumente visão de Independência enquanto “divórcio pacífico”.

Nessa perspectiva, Franchini Neto (2015) trata a independência do Brasil na condição de “processo não linear”, opõe-se à ideia de “identidade nacional pré-existente”, apresenta aspectos de “instabilidade e incerteza” e contraria “a imagem de emancipação pacífica e feita exclusivamente pelas elites”. Diante desse panorama, coloca a “guerra da independência” (como denomina) em evidência. Que Guerra seria essa? Metafórica ou literal?

Franchini Neto (2015) apresenta elementos de conflitos literais, com inúmeros mortos (ou “baixas”) em diversas províncias brasileiras. Ou seja, além do âmbito político, apontou o aspecto militar (guerra) como “novo ingrediente essencial para a construção da unidade em torno de D. Pedro” (FRANCHINI NETO, 2015, p. 615). Logo, afirma que “a guerra de independência foi essencialmente diacrônica, correndo em diferentes formas nos diversos pontos do território do então Reino do Brasil” (FRANCHINI NETO, 2015, p. 10). O período se “passou entre 1822 e o primeiro semestre de 1823”, cujo abalo dos ânimos teve início, em todo o Reino brasileiro, nos fins de 1821. (FRANCHINI NETO, 2015, p. 16).

Acerca da imagem pacífica a qual foi criada em relação à Independência do Brasil, Franchini Neto (2015, p. 11) destaca que pode ser resultante do “relacionamento ambíguo entre D. Pedro e as elites locais”, pois oscilou “entre a promessa inicial de autonomia e a posterior concentração de poderes no Rio de Janeiro”.

No cerne dessa discussão, coloca-se um questionamento em tela: Como os jornais nacionais se posicionavam? - Acerca dessas ferramentas - de difusão de ideias - serão destacados dois jornais com posicionamentos antagônicos, no subtópico a seguir.

3. A chamada “*Catholicidade politica*” dos Jornais “*Idade d’Ouro do Brazil*” e “*Reverbero Constitucional Fluminense*”

Os Jornais “*Idade d’Ouro do Brazil*” (JIOB) e “*Reverbero Constitucional Fluminense*” (JRCF) eram publicados em localidades diferentes do Brasil Oitocentista. O primeiro circulava na província da Bahia e o segundo no Rio de Janeiro. Todavia, as diferenças não se restringem aos aspectos geográficos de circulação desses impressos, pois, também residiam na “*Catholicidade politica*”¹⁰, isto é, divergência na doutrina política a qual seguiam e defendiam com fervor.

Os dois impressos, selecionados para análise, trazem pontos de vista opostos em relação a uma mesma temática e contexto histórico. O que é visto como liberdade para um, é considerado como censura para outro. Por exemplo: Na edição de 1 de novembro de 1822, o Jornal *Idade d’Ouro do Brazil* faz crítica à falta de liberdade de Imprensa no Rio de Janeiro, pois, segundo a referida fonte, naquela localidade, todos os escritos estavam subalternos às ordens de José Bonifácio. E, nesse sentido, de acordo com o redator da referida edição do jornal, a doutrina da Independência do Brasil seria uma contradição diante da falta de liberdade de imprensa. (JORNAL IDADE D’OURO DO BRAZIL, 1 de novembro de 1822, p. 1).

O posicionamento político dos referidos jornais pode ser definido, em síntese, da seguinte forma:

¹⁰ Expressão utilizada no Jornal *Idade D’ouro do Brazil* de 1 de novembro de 1822, p. 3.

Quadro 1. Dois jornais, do início do Século XIX, com posições políticas distintas

JORNAL	PERÍODO DE EXISTÊNCIA	PROVÍNCIA	POSICIONAMENTO POLÍTICO
Idade d'Ouro do Brazil	1811 a 1823	Bahia	De acordo com Cristina Tardáguila (2015), esse jornal tinha “uma <u>certa ingenuidade</u> ”, pois “acreditava que a vinda da Família Real portuguesa traria um período de bonança para o Brasil. Em suas quatro páginas, publicadas duas vezes por semana, <u>defendia a monarquia e a escravidão</u> ”.
Reverbero Constitucional Fluminense	1821 a 1827	Rio de Janeiro	De acordo com Cristina Tardáguila (2015), esse jornal tinha por <u>objetivo pregar um governo liberal e permanente</u> . Assim, “ <u>costumava atacar a monarquia absoluta</u> com toda a sua força, classificando-a como uma administração monstruosa [...]”.

Fonte: Quadro construído pela autora a partir de texto de Cristina Tardáguila (2015).

Os jornais acima mencionados foram localizados no *site* da Hemeroteca Digital Brasileira < <http://memoria.bn.br/hdb>>. Nesse trilhar, com intuito de melhor compreender os contornos efervescentes do processo de emancipação política do Brasil, preferiu-se garimpar vestígios referentes ao período de 1821 a 1823 - época na qual Franchini Neto (2015, p. 614) qualifica como “caldeirão político”, em virtude das disputas locais, regionais e nacionais, nas reações às Cortes ou a D. Pedro.

É válido destacar que, a procura por trechos significativos, para a temática aqui tratada, foi feita a partir da seguinte palavra-

chave: Independência. Talvez, questione-se: Por que optou-se por essa palavra-chave e não outra? – No tocante a tal aspecto, os estudos preliminares, ora tratados, atentaram para o quanto a temática de possível emancipação política inquietava diversos sujeitos à época. Assim, as inferências, a partir dos vestígios históricos, servem como uma espécie de engrenagem articulada aos outros temas correlatos, no caminhar por compreensão acerca da identidade política do Brasil oitocentista.

No impresso “Idade d’Ouro do Brasil” houve oscilação na frequência da palavra “Independência” no período compreendido entre 1821 a 1823, conforme observa-se abaixo:

Quadro 2. Termo Independência no “Jornal Idade d’Ouro do Brasil” (1821 – 1823)

ANO	DATA	EDIÇÃO	SENTIDO DO TERMO INDEPENDÊNCIA	FREQÜÊNCIA DO TERMO INDEPENDÊNCIA	TOTAL
1821	1 de março	00026	Tratada sob o contexto europeu e comparada ao “Fogo” ou “ incêndio devorador ”	1	3
	14 de setembro	00100	A “independência nacional” do Brasil foi associada ao ato deste aderir a Constituição Portuguesa.	1	
	6 de novembro	00115	Independência associada a ilusórias vantagens.	1	
1822	1 de novembro	00088	Independência como sinônimo de rompimento da ordem social.	3	12
	8 de novembro	00090	Independência apontada como loucura de “facciosos”	2	

	12 de novembro	00091	Semelhantemente à edição acima, Independência foi apontada como loucura de uma facção .	1	
	26 de novembro	00095	A palavra independência foi utilizada ao se referir à Nação Portuguesa, no contexto de destaque ao amor ao Rei e à dinastia Bragança, bem como, “equilíbrio dos três poderes políticos”	1	
	3 de dezembro	00097	Independência qualificada como “Casa de Orates” (casa de gente desequilibrada, louca).	1	
	6 de dezembro	00098	Independência como sinônimo de “despotismo” e futuro incerto	1	
	13 de dezembro	00100	Independência vista como algo perigoso .	1	
	17 de dezembro	00101	Independência do Brasil como sinônimo de traição e perjúrio .	1	
	31 de dezembro	00105	Independência do Brasil como sinônimo de demagogia	1	
1823	3 de janeiro	00001	Independência do Brasil como sinônimo de anarquia .	1	4
	10 de janeiro	00003	Termo “independência” mencionado em um contexto, de Portugal, como aspecto natural de um povo .	1	
	31 de janeiro	00009	Independência do Brasil interpretada como “despotismo” .	1	

	4 de fevereiro	00010	Independência do Brasil como sinônimo de infelicidade	1	
				Total	19

Fonte: Quadro construído pela autora do texto a partir dos exemplares disponibilizadas na Hemeroteca da Biblioteca Digital Nacional do Brasil. Acesso em: 16 out. 2020.

A garimpagem pelo termo Independência foi feita com auxílio de *Software* presente no *site* da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Tal procedimento foi necessário considerando o volume de material presente no período selecionado para estudo. A palavra Independência foi escrita de diferentes formas: letras totalmente em minúsculo, bem como, inicial maiúscula, para verificar se haveria alguma divergência no mapeamento feito pelo *Software*. Em ambos os casos, não utilizou-se o acento circunflexo, pois, nos documentos daquela época, comumente, escrevia-se essa palavra sem acento.

Após as duas formas de busca, constatou-se que não houve divergência de quantitativo apontado pela ferramenta *on-line*. Entretanto, compreende-se que se o referido levantamento fosse feito manualmente, havia a possibilidade de localizar uma frequência um pouco diversa, pois, por se tratar de fotos/digitalização de documentos muito antigos e desgastados pelo tempo, há palavras que ficam mais desbotadas.

O quadro supracitado apresenta uma noção da frequência da palavra-chave elencada, considerando a leitura possível do *Software* utilizado. Nesse processo, é válido destacar que, durante as leituras das fontes, alterações foram feitas no quantitativo da palavra-chave à medida que foram identificadas palavras não contabilizadas, à princípio, pelo *Software*.

No que concerne à coluna denominada “sentido do termo independência”, esta resultou de um trabalho manual, iniciado com leitura das edições selecionadas do referido jornal. Cada edição tem em média 4 páginas. Nesse caso, simultaneamente, à leitura das 16 (dezesesseis) edições, foi feito fichamento dos trechos

mais relevantes. Durante a elaboração do fichamento, observou-se que o formato das fontes (em jpg.) não permitia a seleção e cópia automática de fragmentos textuais. Com isso, a pesquisadora precisou redobrar o cuidado na transcrição, para respeitar a escrita literal da época oitocentista. Assim, por vezes, era necessário alterar as “correções” automáticas feitas pelo editor de texto do computador.

Nesse trilhar, a partir dos dados analisados, ficou evidente que o Jornal “Idade d’Ouro do Brasil” deu maior visibilidade à temática da independência, justamente, no ano de 1822. Todavia, semelhantemente, é válido ressaltar que a simples menção ao termo “independência” não significa que todas as matérias estavam tratando da emancipação do Brasil. O termo foi utilizado abarcando tanto algo específico do contexto internacional quanto em relação ao rompimento do Brasil com Portugal.

Entretanto, apesar da não homogeneidade, como observa-se no quadro 2, houve a predominância de sentidos negativos do termo independência, a saber: fogo, incêndio devorador, ilusórias vantagens, rompimento da ordem social, loucura de uma facção, casa de gente desequilibrada, despotismo, futuro incerto, algo perigoso, traição, perjúrio, demagogia, anarquia e infelicidade. Destoando desses sentidos, a palavra independência também foi mencionada como sinônimo de adoção à Constituição portuguesa, “equilíbrio dos três poderes políticos”, bem como, aspecto natural de um povo (esse último ao se referir à Portugal).

A edição de 1 de março de 1821 apresentou o termo independência no contexto europeu, sendo comparada ao **fogo**, o qual ao ser posto em movimento, pode ser semelhante ao “**incêndio devorador**”. Tal analogia foi feita ao se contrapor à visão acerca da população de Nápoles, apresentada pelo Rei à Europa. Ou seja, de acordo com o autor do artigo, o povo de Nápoles é “generoso”, com “cidadãos pacíficos” e cujo grito era “Viva El Rei, viva a Constituição”. Ou seja, o estabelecimento da Constituição não teria reduzido o amor ao Rei, além disso, o referido povo “não

empunha espada contra o poder das leis". (JORNAL IDADE D'OURO DO BRAZIL, 1 de março de 1821, p. 2 e p. 3).

Na edição de 4 de setembro de 1821 foi publicado, no JIOB, uma proclamação denominada "*As Côrtes Geraes e Extraordinarias da Nação Portugueza aos Habitantes do Brasil*" [sic]. Nesse texto, a expressão "independência nacional" foi utilizada com vínculo à **adesão do Brasil à Constituição Portuguesa**. Ou seja, na visão apresentada pelas Cortes portuguesas, tal adesão seria uma espécie de liberdade para os brasileiros. A ideia de "**vantagens**" também é bem ressaltada nessa fonte, ao se tratar da monarquia constitucional. Assim, após mencionar a alegria dos portugueses com o retorno do Monarca Constitucional à Lisboa, foi feita uma observação aos brasileiros acerca dessa forma de governo:

Tal he, habitantes do Brazil, nessa politica situação; e á vista dela que mais podemos nós desejar? He mantida a nossa liberdade; protegida a nossa segurança, e respeitada a nossa propriedade: que maiores, ou que mais sólidas vantagens offerecerá por tanto qualquer outra forma de governo? Acaso poderemos nós iludir-nos ainda com essa idéa quimerica de huma liberdade pouco menos que illimitada? Acaso seria possível conseguilla, sem comoções, sem violências, e sem desgraça? E conseguida de que nos serviria ella? Seriamos nós por ventura mais felizes? (JORNAL IDADE D'OURO DO BRAZIL, 14 de setembro de 1821, p. 3).

Infere-se, a partir do fragmento, que as Cortes portuguesas buscavam persuadir os brasileiros de que uma emancipação ou rompimento com Portugal não seria garantia de **felicidade**. Essa abordagem, semelhantemente, é destacada em outras edições do jornal, a saber: em 4 de fevereiro de 1823, a Independência do Brasil foi mencionada como sinônimo de **infelicidade**; e, em 3 de dezembro de 1822 há afirmativa: "*O Brasil por ora não póde ser feliz senão unido a Portugal; e regido pela nossa Constituição*" [sic.] (JORNAL IDADE D'OURO DO BRAZIL, 03 de dezembro de 1822, p. 1).

As cortes portuguesas sublinhavam que os brasileiros deveriam exercer a sua liberdade, evitando as revoluções violentas, as lutas de partidos e **anarquia**. Além disso, acrescentavam: "*Habitantes do Brazil! Continuai a imitar a moderação [...] Brasileiros! Nossos destinos*

estão ligados: vossos irmãos não se reputarás livres, sem que vós o sejais também: viveis certos disso [...]” (JORNAL IDADE D’OURO DO BRAZIL, 14 de setembro de 1821, p. 3). A temática “anarquia” está presente em diversas edições do jornal, com maior incidência no ano de 1822, abordada sob diversas expressões correlatas: **rompimento da ordem social**, “**Casa de Orates**”, **loucura de facciosos**, conforme apontou-se no quadro 2.

Tal incômodo acerca da possibilidade de desordem social é refletido em diversos trechos de publicações do JIOB, no período de 1821 a 1823. Na publicação de 6 de novembro de 1821, por exemplo, há afirmativa de que um partido de homens estaria causando discórdia na cidade: “*nutridos das migalhas do antigo despotismo*” e apalpando “*todas as teclas do grosseiro Machiavelismo para destruir em o nascedouro o systema Constitucional...*”. Em sequência, o autor do referido artigo afirma que tais homens estariam

[...] illudindo alguns brasileiros incautos com sonhadas vantajens da independência do Brazil e ultimamente inventando ridículas anedotas, e infames aleivosias contra o Governo, que muito lhes desagradava, por não lhes dar o que elles querião... [sic.] (JORNAL IDADE D’OURO DO BRAZIL, 06 de novembro de 1821, p. 1).

A partir das fontes analisadas, do Quadro 2, observa-se, no ano de 1821, o desejo de não transformar a “Ordem actual das cousas”¹¹ e destaque para as chamadas ilusórias vantagens. Em 1822, o foco foi no rompimento da ordem social e ação dos chamados “facciosos”.

A edição de 1 de novembro de 1822, do JIOB, tece crítica à afirmativa: “A Natureza creou a America para ser independente” [sic.]. Tal afirmativa tinha relação a uma “peça política do Rio de Janeiro”, cujas cópias foram enviadas à Província da Bahia. (JORNAL IDADE D’OURO DO BRAZIL, 1 de novembro de 1822, p. 1).

De acordo com o autor do artigo do jornal supracitado, a palavra natureza era utilizada como tempero, empregada em

¹¹ JORNAL IDADE D’OURO DO BRAZIL, 06 de novembro de 1821, p. 1

diversos tipos de panela. Nessa perspectiva, faz uma abordagem na qual diferencia a natureza do homem físico e do homem moral (nascida nas instituições humanas) e defende que na natureza física tudo está interligado:

[...] na Natureza nada he independente; tudo está unido, e ligado pela infrangível cadêa do Ente Eterno tanto na Ordem fysica como moral [...] e a independência he uma quimera. [sic.] (JORNAL IDADE D'OURO DO BRAZIL, 1 de novembro de 1822, p. 1).

Tal diferenciação entre natureza física e natureza moral do homem teve como finalidade ratificar o discurso de acerca das desordens sociais, além de criticar os opositores políticos, denominados de “facciosos” e “charlatões”.

Em meio a tais discursos, chama atenção as falas das Cortes portuguesas – direcionadas aos brasileiros, pois, os primeiros afirmam que não possuíam intenção de fazer o Brasil de escravo, além disso, a liberdade almejada possuiria “fraquezas”. (JORNAL IDADE D'OURO DO BRAZIL, 8 de novembro de 1822, p. 2 e p. 4).

As Cortes portuguesas, em suas publicações, mesclavam o discurso de amor ao Brasil e não concordância com a emancipação, como pode ser visto, semelhantemente, no seguinte trecho: “Sr. Hypolito, nós amamos o *Brasil* tanto como V. m., mas não queremos ver o *Brasil* perdido com fumaças de Imperio Independente; nem com Quixotadas Republicanas de 1817 [...]” [sic] (JORNAL IDADE D'OURO DO BRAZIL, 6 de dezembro de 1822, p. 2).

O termo **despotismo** é enfatizado em textos da fonte analisada. Inclusive, após ser chamado de déspota, o Príncipe Regente (D. Pedro) teve sua autoridade questionada:

E S. Magestade delegou ao Principe Real a autoridade de convocar Cortes Constituintes no *Brasil*? Não: Logo o Decreto de 3 de Junho he nullo, porque excede o poder e as attribuições de quem o promulgou. Não só he nullo este Decreto, mas vai de encontro á vontade dos povos do Brasil [...] E não he só nullo este Decreto, e contrario á vontade do *Brasil*, mas promove a anarquia, e separação daquelle Reino do de *Portugal*” [sic.] *grifo nosso* (JORNAL IDADE D'OURO DO BRAZIL, 3 de dezembro de 1822, p. 2)

O trecho acima coloca em xeque a autoridade do príncipe regente e anula o Decreto de 3 de Junho de 1822, o qual dizia respeito à convocação de uma Assembleia Geral Constituinte e Legislativa composta por Deputados das Províncias do Brasil, que seriam eleitos segundo as instruções expedidas.

A anulação do referido decreto foi reafirmada em publicação presente no Jornal Idade d'Ouro do Brazil (JIOB) de 1822. Nesta fonte, há a afirmativa de que as Cortes Gerais e Extraordinárias e Constituintes de Portugal anulou o Decreto de 3 de junho de 1822, bem como, outros atos legislativos estabelecidos e sanados pelo Governo do Rio de Janeiro. Nesse momento, o príncipe regente foi apresentado como traidor e desobediente ao Rei e às Cortes portuguesas e, foi intimado a regressar à Portugal, no prazo de um mês. Entretanto, é válido ressaltar que alguns meses antes dessa intimação das Cortes Portuguesas, o príncipe regente do Brasil disse: “digo ao povo que fico”.

É relevante, também, observar que o fragmento textual supracitado defende que o príncipe regente estava contrariando a vontade dos povos do Brasil. No início do texto, sublinha-se oposição à vontade de “um povo”, pois essa não seria, de acordo com a referida fonte, critério para mudanças de Governo. Na página seguinte, há uma preocupação com a “vontade” dos povos do Brasil. Possivelmente, o autor quis diferenciar a vontade de um partido e a chamada coletividade de brasileiros.

Repleto de linguagem irônica e, por vezes, ácida, o JIOB deixou explícito o seu posicionamento político de fidelidade ao Rei D. João VI e às Cortes Portuguesas. No ensejo, também apresenta a independência do Brasil como **futuro incerto**:

As circunstancias físicas, e Moraes do *Brasil* exigem que ele seja unido a *Portugal* pelos laços constitucionais; e aspirar a outra cousa he expor-se ao destino do cão da Fábula, que perdeu hum verdadeiro pedaço de carne, que levava na boca por hum pedaço imaginário, que se lhe figurou no espelho de hum rio. (JORNAL IDADE D'OURO DO BRAZIL, 6 de dezembro de 1822, p. 2)

Diante da metáfora acima, é interessante observar a menção ao espaço “rio”. Teria sido proposital? Tal questionamento foi feito, tendo em vista que a ebulição de independência do Brasil estava concentrada em Província com semelhante nome: Rio. Isso era de conhecimento das Cortes Portuguesas. Provavelmente, além do objetivo de transmitir um recado acerca da visão de futuro incerto, a escolha de tal fábula não ocorreu irrefletidamente. Ao contrário, essa escolha foi muito bem pensada.

A credibilidade dos apoiadores da emancipação do Brasil, foi colocada em xeque, diversas vezes, nas publicações do JIOB, por exemplo, na edição de 06 de dezembro de 1822:

Quer o Correio, que o *Brasil* peça hum empréstimo de 20 milhões; mas quem emprestará essa quantia a hum povo convulso; cujo exito se ignora. Quer que o *Brazil* chame Tropas Estrangeiras; mas como quererão Tropas Estrangeiras fiar-se em gente, que depois hade dar a mesma paga, que tem dado ás Tropas de *Portugal*? Serão os Demagogos do *Brasil* mais benignos com os Estrangeiros do que tem sido com seus Pais e Irmãos? [sic.] (JORNAL IDADE D’OURO DO BRAZIL, 6 de dezembro de 1822, p. 1)

Os brasileiros que desejavam a emancipação do Brasil foram chamados de **traidores** e não confiáveis. Além disso, os apoiadores das Cortes Portuguesas ressaltavam a liberdade e independência política como **algo perigoso**, por isso, segundo eles, a liberdade deveria ser vista como “vinho generoso”, pois se fosse usada de forma desproporcional, iria causar bebedeira. (JORNAL IDADE D’OURO DO BRAZIL, 6 de dezembro de 1822, p. 1).

Na publicação de 31 de dezembro de 1822 há a continuidade de defesa acerca de uma falsa concepção de liberdade no que diz respeito à independência do Brasil. Nesse sentido, a independência é tratada como sinônimo de **demagogia**. Dentre os vestígios, que apresentam tal visão, está o primeiro texto dessa edição do jornal, que coloca as tropas constitucionais lusas como salvadoras do chamado “despotismo *Fluminense*¹²” e completa: “e dos furores

¹² No jornal Idade d’Ouro do Brasil, no período analisado (1821-1823) observaram-se que alguns palavras, tais como nomes de pessoas, lugares, naturalidade ou

democráticos desses demagogos, que querem liberdade para si, e escravidão para os outros.” [sic.] (JORNAL IDADE D’OURO DO BRAZIL, 31 de dezembro de 1822, p. 1).

Ao adentrar o ano de 1823, as críticas no JIOB continuam. Fala-se em **anarquia** (3 de janeiro de 1823), **despotismo** (31 de janeiro de 1823) e **infelicidade** (4 de fevereiro de 1823). Com relação a esse último aspecto, os apoiadores das Cortes Portuguesas ressaltam: “Sem Constituição não há Liberdade, E sem união com *Portugal* não há felicidade. *Reino dividido, Reino perdido*”. [sic.] (JORNAL IDADE D’OURO DO BRAZIL, 4 de fevereiro de 1823, p. 1).

Paradoxalmente à visão negativa de independência, atrelada às abordagens sobre o Brasil, as publicações do JIOB mencionam independência com sentido de “**equilíbrio dos três poderes políticos**” (26 de novembro de 1822) e “**aspecto natural de um povo**” (10 de janeiro de 1823). Em ambos os casos, as fontes consultadas estavam se referindo à população de Portugal. Logo, há um diferente tom e concepção, nas entrelinhas, ao se utilizar a palavra “independência”, conforme o local de referência: Brasil ou Portugal.

De modo geral, as edições analisadas do JIOB defendiam a liberdade e felicidade como vínculo à Constituição Portuguesa e ao seu sistema Monárquico-Constitucional. Portanto, se o Brasil desejasse segurança e felicidade, na visão do grupo fiel às Cortes Portuguesas, deveria continuar unido ao Reino Português. A defesa à Constituição portuguesa é bem enfatizada no trecho: “Nós dissemos, Constituição, ou morte” (JORNAL IDADE D’OURO DO BRAZIL, 10 de janeiro de 1823, p. 1).

No jornal “Idade d’Ouro do Brazil” colocava-se como epígrafe uma afirmativa de Sá e Miranda: “Fallai em tudo verdades a quem tudo as deveis”. Entretanto, o lema presente na capa do “Reverbero Constitucional Fluminense” era: “Escrito por dous brasileiros, amigos da Nação e da Pátria” [sic.]. Ou seja, enquanto o primeiro buscava evidenciar o seu apoio à D. João VI e Cortes portuguesas,

outras expressões que se desejam destacar, eram registradas em fonte itálica. Logo, nesse artigo, a forma de escrita da época foi respeitada.

através do que denominara de “verdades”, o segundo jornal trazia o tom de apoio ao príncipe regente do Brasil com o lema de amigos da Nação/ Pátria brasileira.

Cada edição do Jornal Reverbero Constitucional Fluminense (1821 – 1823) continha cerca de 12 páginas, vendido por 120 réis na Província do Rio de Janeiro, podendo, inclusive, ser enviado por Correio para outras Províncias. A seguir serão analisadas edições, do referido impresso, no que concerne ao termo “independência”. Nesse momento, pretende-se fazer um contraponto em relação ao jornal da Província baiana, anteriormente analisado.

Quadro 3. Termo Independência no Jornal Reverbero Constitucional Fluminense (1821 – 1823)

ANO	DATA	EDIÇÃO	FREQUÊNCIA DO TERMO “INDEPENDÊNCIA”	TOTAL DE MENÇÕES POR ANO	SENTIDO(S) DO TERMO “INDEPENDÊNCIA”
1821	15 de setembro de 1821	n.º 1 (1º Volume)	3 menções	4 menções	Independência como sinônimo de “ fogo da liberdade ” e oposição às “trevas do despotismo” .
1821	1º de dezembro de 1821	n.º 4 (1º Volume)	1 menção		Independência como sinônimo de “ reunir-se primeiro em si mesmo ”
1822	1º de janeiro de 1822	n.º 8 (1º Volume)	3 menções	77 menções	Independência como sinônimo de Liberdade e alicerçada em uma Constituição

1822	8 de janeiro de 1822	n.º 9 (1º Volume)	3 menções	Independência como sinônimo de “Liberdade, Igualdade e Confraternidade”
1822	5 de fevereiro de 1822	n.º 13 (1º Volume)	3 menções	Independência ou incorporação a outra Nação Constituída colocadas em pauta como alternativas para combater a “anarquia” na Província do Oriente (atual região do Uruguai)
1822	19 de fevereiro de 1822	n.º 15 (1º Volume)	5 menções	Críticas aos discursos que associavam a palavra Independência à Rebelião.
1822	26 de fevereiro de 1822	n.º 16 (1º Volume)	2 menções	Independência com sentido de “honra Nacional” e “Liberdade”
1822	05 de março de 1822	n.º 17 (1º Volume)	1 menção	Independência como sinônimo de resposta da Colônia às necessidades não satisfeitas
1822	12 de março de 1822	n.º 18 (1º Volume)	2 menções	Independência como sinônimo de Estado Livre
1822	19 de março de 1822	n.º 19 (1º Volume)	1 menção	Defesa em relação à “Liberdade brasileira”
1822	26 de março	n.º 20	1 menção	A independência do Brasil sendo

	de 1822	(1º Volume)			apresentada como, também, benéfica aos estrangeiros que aqui residiam e tinham negócios
1822	9 de abril de 1822	n.º 22 (1º Volume)	2 menções		Possibilidade de Independência do Brasil apresentada como consequência das atitudes violentas de Portugal
1822	12 de maio de 1822	n.º 1 (1º Volume)	3 menções		Independência do Brasil apresentada como uma possibilidade
1822	28 de maio de 1822	n.º 1 (2º Volume)	3 menções		Independência do Brasil como consequência de provocações da Corte Portuguesa
1822	4 de junho de 1822	n.º 2 (2º Volume)	2 menções		Independência como sinônimo de “bem geral” e resposta aos opressores da Nação.
1822	10 de junho de 1822	n.º 3 (2º Volume)	3 menções		Independência como solução ao receio de regresso do Brasil ao sistema colonial.
1822	18 de junho de 1822	n.º 4 (2º Volume)	2 menções		Independência como característica do “homem no

					estado da Natureza"
1822	25 de junho de 1822	n.º 5 (2º Volume)	5 menções		Independência com sentido de exercício da "Soberania"
1822	2 de julho de 1822	n.º 6 (2º Volume)	9 menções		Independência utilizada com o sentido de liberdade.
1822	13 de agosto de 1822	n.º 12 (2º Volume)	5 menções		Independência como uma escolha.
1822	27 de agosto de 1822	n.º 14 (2º Volume)	3 menções		Independência com o sentido de superar o sistema colonial.
1822	17 de setembro de 1822	n.º 17 (2º Volume)	5 menções		Independência com o sentido de liberdade "aplicável a todo o Mundo" [sic]
1822	24 de setembro de 1822	n.º 18 (2º Volume)	5 menções		Independência com o sentido de Liberdade Constitucional.
1822	1 de outubro de 1822	n.º 19 (2º Volume)	3 menções		Independência no sentido de rompimento com a Metrópole.
1822	8 de outubro de 1822	n.º 20 (2º Volume)	6 menções		Independência como um direito.

Fonte: Quadro construído pela autora do texto a partir dos exemplares disponibilizadas na Hemeroteca da Biblioteca Digital Nacional do Brasil. Acesso em: 20 out. 2020.

Para identificar a quantidade de menções à palavra independência, na construção do quadro acima, utilizou-se o recurso "Ctrl + F" do computador. Foi uma contagem quase

“artesanal”, uma a uma. Para se ter maior precisão na localização da palavra-chave elencada, esta foi escrita sem acento (conforme a ortografia oitocentista).

Na análise de sentidos, presente no quadro 3, ficou evidente o predomínio da palavra **“Liberdade”**, o que se opõe ao observado no Jornal baiano “Idade d’Ouro do Brazil”. Entretanto, o “Reverbero Constitucional Fluminense” se aproxima do jornal baiano quando, em sua primeira edição (15 de setembro de 1821), evidencia posicionamento contrário às chamadas **“trevas do despotismo”**, apresentando - aos habitantes do Rio de Janeiro - “as Luzes Constitucionaes da Europa” [sic] como referencial, além de exaltação à Portugal por meio de poema. [sic] (JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 15 de Setembro de 1821, p. 4 e p.12). Tal enaltecimento à Portugal não foi observado em edições de 1822 (ano do chamado “grito” da independência do Brasil).

O **aspecto “liberdade”**, no trato da temática Independência, é apresentado sob diferentes formas nas edições do Jornal Reverbero Constitucional Fluminense (JRCF), a saber:

A Independência como sinônimo de Liberdade e alicerçada em uma Constituição: “Que outra Independencia podemos nós desejar do que aquella, que nos affiança huma sábia e proporcionada Constituição?” [sic.] (JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 1 de Janeiro de 1822, p. 87).

Na edição do JRCF de 8 de janeiro de 1822, o lema da Revolução Francesa (**“Liberdade, Igualdade e Confraternidade”**) está associada às entrelinhas sobre a Independência. Essa discussão é acompanhada de destaques acerca do amor à Pátria, além de críticas à Portugal, com afirmativa de que se desejava ser livre tanto quanto os colonizadores do Brasil. Nessa edição, também, chama atenção a afirmativa de que Portugal desejava ao Brasil uma **“liberdade meramente virtual”** (JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 8 de Janeiro de 1822, p. 102 e p. 104). Entretanto, nesse momento, ainda não se evidenciava a ideia de ruptura com Portugal, conforme observa-se na afirmativa:

Não temo falar deste modo, nem tão pouco que os inimigos da minha Pátria me acusem de – Republicano –; sou Portuguez, amo a união fraternal do Brasil com Portugal, e odeio a Democracia; o que eu não quero he a degradação, a vileza, a escravidão do meu Paiz [...] [sic] (JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 8 de Janeiro de 1822, p. 106)

Logo, o trecho acima explicita inquietação acerca da repressão e exploração de Portugal sobre o Brasil, todavia, ainda não implicava em desejo de rompimento com a chamada “Pátria mãe”.

Na edição de 26 de fevereiro de 1822, do JRCE, a palavra “independência” foi mencionada duas vezes em um texto intitulado “Reflexões”. O texto destacou a fala de um congressista chamado de Sr Moura. Ele afirmou que se lhe contassem que Pernambuco queria independência e que todos os seus habitantes desejavam um governo separado, ele iria apoiar e seria o primeiro a aplaudir, pois em sua visão, a vontade geral deve prevalecer sobre a particular.

Após a menção à fala do Sr. Moura, o redator do jornal acrescentou que outras províncias também clamavam “contra as instituições illiberaes do Congresso, contra os Decretos de recolonização, degradamento, e escravidão que lhes fulminara [...]” [sic] (JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 26 de fevereiro de 1822, p. 192). Nessa fonte, a **Independência é tratada com sentido de “honra Nacional” e “Liberdade”**. É interessante observar que, nesse momento, alguns princípios proclamados pelas Cortes portuguesas também foram utilizados na fundamentação de argumento acerca da possibilidade de se pensar a independência do Brasil, como por exemplo, o direito público estabelecido por Vattel, rendendo a seguinte declaração e questionamento:

[...] quando se desorganisa inteiramente as antigas formas, qualquer Povo, ou Provincia póde mudar de governo, ou emancipando-se, ou incorporando-se entre si ou com outras – E de modo, a não ser isto assim, se poderia estabelecer o outro princípio ‘de que as Nações não são propriedade de ninguém?’ [sic] (JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 26 de fevereiro de 1822, p. 193)

A Província de Pernambuco também aparece como protagonista em outra discussão do JRJCF. Na edição de 12 de março de 1822, por exemplo, foi feita uma suposição de que se a maioria dos habitantes de Pernambuco decidissem pelo sistema da Independência e se constituíssem um “Estado Livre”, outras pessoas não os poderiam impedir.

Nessa linha acerca de “liberdade”, na edição do dia 19 de março de 1822, a palavra independência é mencionada uma vez. Nesse momento, apresentou-se discurso contrário às Cortes Portuguesas, porém não contrário ao Rei, com vistas à defesa da chamada “**Liberdade brasileira**” (JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 19 de março de 1822, p. 225)

Outra edição do JRJCF na qual **Independência é utilizada com o sentido de liberdade** consiste na publicada em 2 de julho de 1822. Inicialmente há a afirmativa de que toda a América estava desejosa de liberdade e emancipação; em sequência, há uma abordagem sobre as Províncias Espanholas na América. Acerca desse segundo ponto, aborda-se que a independência conquistada pelas províncias espanholas na América foi subsequente às guerras e conflitos ocorridos. Ou seja, a Independência não foi um movimento tranquilo, muito menos passivo ou apático. Isso remete à Tese de Franchini Neto (2015), anteriormente mencionada, sobre as guerras que permearam o processo de Independência do Brasil.

Simultaneamente à elevação dos discursos de liberdade do Brasil e da América como um todo, os textos do JRJCF também apresentavam certo receio do processo para esse feito. Por exemplo, em 17 de setembro de 1822 o referido jornal sublinhou a **Independência com o sentido de liberdade “aplicável a todo o Mundo”**¹³, todavia, havia receio de uma guerra entre Brasil e Portugal, em virtude da possível matança.

Por fim, há mais dois tipos de liberdade vinculadas à temática da Independência, destacados pelo JRJCF: O sentido de **lei da**

¹³ JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 17 de setembro de 1822, p. 209.

Natureza e a liberdade constitucional. A respeito no primeiro, observa-se a seguinte provocação: “Querem conservar o direito de – *Feudo!* - Mas as luzes, que não retrocedem, ensinão aos Americanos que a Natureza não dá direito a nenhum Povo sobre o outro Povo” [sic] (JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 17 de setembro de 1822, p. 210). A “Natureza” também foi sublinhada em outra publicação do JRCF: 18 de junho de 1822. Nesse caso, a **Independência é apresentada como característica do “homem no estado da Natureza**.

No relato¹⁴ sobre a busca por **Liberdade Constitucional** por parte dos habitantes do Brasil, menciona-se o Decreto de 3 de Junho de 1822 como instrumento para essa garantia, pois, mandava convocar uma Assembleia Geral Constituinte e Legislativa composta de Deputados das Províncias do Brasil, os quais seriam eleitos segundo as instruções expedidas.

Nas trajetórias por compreender o contexto político-brasileiro de 1821 a 1823, outros sentidos de independência também foram inferidos a partir das fontes. Dentre os sentidos, está o de **Independência como sinônimo de “reunir-se primeiro em si mesmo”** (1º de dezembro de 1821). Esse aspecto foi destacado no seguinte questionamento: “Como póde hum Reino tão extenso, e tão separado crescer em respeito, em força, e em glória, sem reunir-se primeiro em si mesmo, para reunir-se melhor com a Mãe Pátria?” (JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 1º de dezembro de 1821, p. 69).

Mais uma vez, não se trata de romper por completo com Portugal. Algo que corrobora para esse entendimento é a defesa, na página subsequente da fonte (p. 70), a qual sugere que em virtude da grande extensão territorial, a Sede do Governo Português deveria ser no Brasil “ou que o Brasil tenha hum Governo central seu subordinado e sancionado por aquelle” (JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 1º de dezembro de 1821, p. 70).

¹⁴ JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 24 de setembro de 1822, p. 224.

Outra preocupação implícita nesse fragmento textual: as províncias brasileiras não se desmembrassem, nem houvesse “ciúmes” entre elas). “Reunir-se primeiro em si mesmo” traria como consequência força e glória para o Brasil.

A análise das fontes permite a inferência de que no ano de 1821 e início de 1822, as menções à palavra independência estavam vinculadas à inquietação e absoluta dependência do Brasil, ou seja, manifestavam o desejo de redução de exploração do Brasil, mas sem romper os laços “fraternais” com a Metrópole e sem desunir as províncias brasileiras. Inclusive, aqueles que eram à favor da “dependência absoluta” foram qualificados como “homens interessados, que não merecem confiança, ou como homens fracos, que não sabem ver, ou como homens de prejuízos, que não querem ver: ou finalmente como *egoístas*, que não se lhes importão com os males futuros do seu Paiz [...]” (JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 1º de dezembro de 1821, p. 70, grifo nosso).

Nas fontes oitocentistas, também, é possível observar a atenção aos acontecimentos internacionais. Em diversas vezes, essa menção ao exterior tinha como pano de fundo a busca por referenciais e inspiração comportamental. Assim, na edição de 5 de fevereiro de 1822 a Independência, bem como, a incorporação a outra Nação Constituída são colocadas em pauta como alternativas para **combater a “anarquia” na Província do Oriente (atual região do Uruguai)**.

A esse respeito há uma problemática - sublinhada na fonte – sobre o que seria necessário para uma Província se tornar Estado ou Nação, pois defende que “não basta querer se-lo, cumpre ter meios de sustentar a Independencia” [sic] (JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 5 de fevereiro de 1822, p. 153 - p.154). Portanto, infere-se a partir desse vestígio histórico que, naquele contexto, seria imprescindível para tal sustentação: ter população, recursos, elementos para governar com ordem e tranquilidade (evitando Guerras civis), recursos para se defender

dos possíveis inimigos que desejassem invadir o território, obtendo, assim, “respeito” das demais Nações.

Nessa associação entre Independência e controle de “anarquia” estava implícita a concepção de um Estado forte e controlador de desordens sociais.

Na edição do JRCF de 19 de fevereiro de 1822 há **críticas aos discursos que associavam a palavra Independência à Rebelião**. Inclusive, foi destacada a fala do deputado Sr. Vilela o qual questiona se os povos do Brasil já não deram provas suficientes sobre o desejo de permanência de união à Portugal quando aderiam a Constituição portuguesa e completa que a independência só poderia ser considerada crime contra Portugal, após a retirada dos chamados déspotas e opressores do Brasil (JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 19 de fevereiro de 1822, p. 174). Entretanto, nessa mesma edição do jornal, chama atenção a problematização se a liberdade do Brasil poderia ser assegurada com a Constituição portuguesa.

Ou seja, nesse contexto oitocentista em meio à inquietude de ver o Brasil como “objeto secundário no Systema de Política das Cortes de Portugal” [sic], simultaneamente, pairavam muitas dúvidas em relação ao que se poderia considerar como independência do Brasil. (JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 19 de fevereiro de 1822, p. 177).

As inquietudes supracitadas também estavam implícitas nos discursos que apresentavam a **Independência como sinônimo de resposta da Colônia às necessidades não satisfeitas** (JRCF, 05 de março de 1822), bem como, **consequência de provocações da Corte Portuguesa** (JRCF, 28 de maio de 1822), **resposta aos opressores da Nação** (JRCF, 4 de junho de 1822) e **atitudes violentas de Portugal** (JRCF, 9 de abril de 1822):

[...] não he derramando-se o sangue de Irmãos, que a Irmandade se une, e se ama; o que até hoje tem feitos os Militares enviados da Europa, para o Brasil (com bem pouca excepção) **promove mais a Independencia desse Reino**, que a natureza aconselha, e que Portugal tanto procura obstar, do que aperta os vínculos de interesse e amizade, que a Constituição aconselha, que a Política

recomenda, e que o Soberano Congresso na sua Sabedoria parece ter principalmente em vistas... [sic] (JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 9 de abril de 1822, p. 264-265, *grifo nosso*).

A temática independência do Brasil, também, foi apresentada no JRFCF como **benéfica aos estrangeiros que aqui residiam e tinham negócios** (26 de março de 1822). Esta é uma forma de reforçar o quantitativo de defensores da Independência do Brasil. Inclusive a independência é **apresentada como uma possibilidade** (12 de maio de 1822).

A edição de 12 de maio de 1822, do JRFCF, inicia tratando da união entre os dois Reinos (Brasil e Portugal), faz críticas àqueles que desprezavam essa união, também apresenta receio de regressão do Brasil à condição de Colônia e finaliza com questionamentos relativos às estratégias e possibilidades para a concretização da independência do Brasil, caso fosse desejo dos “brasilienses”. Dentre os aspectos, que poderiam estimular esse desejo de cisão com Portugal, segundo a referida fonte, seriam: o retorno do Brasil à condição de Colônia, o tratamento violento por parte das tropas enviadas da Europa ao Brasil, a contradição entre o título de Reino e a estrutura política no Brasil (divisão de juntas provinciais em conflito com a falta de autonomia das províncias).

O **receio de regresso do Brasil à condição de Colônia** foi marcante em algumas publicações do JRFCF, dentre as quais: 10 de junho de 1822 e 27 de agosto de 1822. Essa faceta de receio de regresso ao sistema colonial, foi mesclada a provocações direcionadas àqueles que desprezavam a união entre Brasil e Portugal:

Mas se essas razões são as que induzem o Governo de Portugal a desprezar como tem feito os negócios do Brasil, que nos entendamos, **sejam sinceros, declarem o Brasil independente de uma vez;** e não se fomentem ali partidos, que produzirão a guerra civil, degolando-se os povos uns aos outros: **declare-se, que Portugal não precisa do Brasil,** e previnão-se assim os males da guerra; a qual quando começar, não pode deixar de ter o mesmo êxito da qual houve na America Hespanhola [sic] (JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 12 de maio de 1822, p. 2).

Uma mistura de sentimentos pode ser observada nas entrelinhas das publicações do JRCF. As provocações às Cortes Portuguesas são mescladas ao receio de derramamento de sangue e retorno à condição de Colônia. Entretanto, há momentos que a independência é associada à “**Honra Nacional**” (26 de fevereiro de 1822) e **exercício da “Soberania”** (25 de junho de 1822).

Em 13 de agosto de 1822, o JRCF **trata a Independência como uma escolha**. Nesse momento, cometa-se acerca dos povos da “Província Oriental” (atual região do Uruguai), que deveriam “escolher” entre as seguintes opções: “Ou a sua *Independencia*, ou o seu regresso ao antigo Regimen, ou á sua incorporação à *Portugal*” [sic] (JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE, 13 de agosto de 1822, p. 140). Pode-se inferir que o movimento de rompimento com as metrópoles ocorridos em outras partes da América, também, repercutiam no Brasil, servindo de referencial.

Após o propagado “grito da independência”, observam-se os seguintes sentidos para a temática independência nas entrelinhas do JRCF: **Independência no sentido de rompimento com a Metrópole** (1 de outubro de 1822) e **Independência como um direito** (8 de outubro de 1822).

Portanto, o percurso analítico em jornais oitocentistas evidenciou uma espécie de “guerra de pena” entre os impressos, com calorosos debates por escrito. O Jornal baiano Idade d’Ouro do Brazil apoiava as Cortes Portuguesas e considerava o rompimento do Brasil com Portugal como algo negativo. Em contrapartida, o Jornal Reverbero Constitucional Fluminense fazia críticas à Província da Bahia com uso de palavras tais como “veneno” e “ciúmes”, além de esboçar a concepção de Independência do Brasil sob ângulos diferentes daquele impresso: desde receio e “culpa” das atitudes de Portugal até um direito.

4. Considerações finais

O trilhar de análises de fontes oitocentistas contribuíram na compreensão de que o termo “independência” no período de 1821

a 1823 foi utilizado com múltiplos significados (positivos e negativos). Na guerra de pena entre os jornais “Idade D’ouro Do Brazil” [sic.] e “Reverbero Constitucional Fluminense”, algo chama atenção nas fontes analisadas: até o início do ano de 1822 não havia a pretensão de rompimento de laços “fraternais” com a MetrÓpole (Portugal), apesar das inquietações no que concerne ao estado de exploração do Brasil. Dentre as preocupações apresentadas, em algumas fontes, estava o receio de regressão do Brasil à condição de Colônia, pois naquele contexto tinha o título de Reino.

Apesar das imagens de heroísmo e passividade nas representações iconográficas acerca do chamado “grito” da independência, a chamada Independência do Brasil não foi abrupta, consensual ou tranquila. Além disso, o rompimento com a MetrÓpole também não foi garantia de total liberdade, pois traços de controvérsia e dependência continuaram marcantes na Pátria.

Referências

AMÉRICO, Pedro. Independência ou Morte, óleo sobre tela (1888). Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/diplomacia-cultural-mre/20793-independencia-ou-morte-grito-do-ipiranga-estudo>> Acesso em: 09 set. 2020.

BBC NEWS BRASIL. Por que o Brasil continuou um só enquanto a América espanhola se dividiu em vários países? Matéria da BBC News Brasil em Londres, 2018b. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45229400>> Acesso em: 15 set. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Proclamação de 1º de Agosto de 1822. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/procla_sn/antioresa1824/proclamacao-41282-1-agosto-1822-575736-publicacaooriginal-99010-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2020.

ESTRADA, Joaquim Osório Duque. Hino Nacional. Presidência da República – Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/hino.htm>. Acesso em: 27 abr. 2020.

FRANCHINI NETO, Hélio. **Independência e morte: política e guerra na emancipação do Brasil (1821-1823)**. 2015. 651 f., il. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20238> >. Acesso em: 17 mar. 2020.

FRANCO, Pablo Endrigo. **O Riacho do Ipiranga e a Independência nos traços dos geógrafos, nos pincéis dos artistas e nos registros dos historiadores (1822-1889)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília, 2008.

HARZAL. O Grito do Ypiranga. Xilogravura, 1870. In: SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. **A pintura histórica e a elaboração de uma certidão visual para a nação no século XIX**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em História. Curitiba, 2006. 296f. Disponível em: <<http://www.poshistoria.ufpr.br/documentos/2006/Consueloalcioniborbadauarteschlichta.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

JORNAL IDADE D'OURO DO BRAZIL. Bahia. **1 de Março de 1821**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/749940/3257>>. Acesso em: 15 out. 2020.

_____. Bahia. **14 de Setembro de 1821**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/749940/3257>>. Acesso em: 15 out. 2020.

_____. Bahia. **6 de Novembro de 1821**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/749940/3257>>. Acesso em: 15 out. 2020.

_____. Bahia. **1 de Novembro de 1822**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/749940/3257>>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. Bahia. **8 de Novembro de 1822**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/749940/3257>>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. Bahia. **12 de Novembro de 1822**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/749940/3257>>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. Bahia. **26 de Novembro de 1822**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/749940/3257>>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. Bahia. **3 de Dezembro de 1822**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/749940/3257>>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. Bahia. **6 de Dezembro de 1822**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/749940/3257>>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. Bahia. **13 de Dezembro de 1822**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/749940/3257>>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. Bahia. **17 de Dezembro de 1822**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/749940/3257>>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. Bahia. **31 de Dezembro de 1822**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/749940/3257>>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. Bahia. **3 de Janeiro de 1823**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/749940/3257>>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. Bahia. **10 de Janeiro de 1823**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/749940/3257>>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. Bahia. **31 de Janeiro de 1823**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/749940/3257>>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. Bahia. **4 de Fevereiro de 1823**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/749940/3257>>. Acesso em: 16 out. 2020.

JORNAL REVERBERO CONSTITUCIONAL FLUMINENSE. Rio de Janeiro. **15 de setembro de 1821**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **1º de dezembro de 1821**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **1º de janeiro de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **8 de janeiro de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **5 de fevereiro de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **19 de fevereiro de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **26 de fevereiro de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **05 de março de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **12 de março de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **19 de março de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **26 de março de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **9 de abril de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **Domingo, 12 de maio de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **28 de maio de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **4 de junho de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **10 de junho de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **18 de junho de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **25 de junho de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **2 de julho de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **13 de agosto de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **27 de agosto de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **17 de setembro de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **24 de setembro de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **1 de outubro de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

_____. Rio de Janeiro. **8 de outubro de 1822**. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/reverbero-constitucional-fluminense/>> Acesso em: 3 de fev. 2021.

MALERBA, Jurandir. As Independências do Brasil: ponderações teóricas em perspectiva historiográfica. **História**, São Paulo, v.24, n.1, p.99-126, 2005. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-90742005000100005&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 26 mar. 2020

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, Vol 17 (Suplemento 3), 2002. P. 4-6. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2020.

MEIRELLES, J.G. **A família real no Brasil**: política e cotidiano (1808-1821) [online]. São Bernardo do Campo: Editora UFABC,

2015, 91 p. ISBN: 978-85-68576-96-0. <https://doi.org/10.7476/9788568576960>

MOREAUX, Francois-René. **A Proclamação da Independência**. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra5894/a-proclamacao-da-independencia>>.

Acesso em: 10 de Set. 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. **A pintura histórica e a elaboração de uma certidão visual para a nação no século XIX**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em História. Curitiba, 2006. 296f. Disponível em: <<http://www.poshistoria.ufpr.br/documentos/2006/Consueloalcioniborbadauarteschlichta.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

TARDÁGUILA, C. **Jornais do início do século XIX traziam retratos da sociedade e polemizavam sobre monarquia**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/jornais-do-inicio-do-seculo-xix-traziam-retratos-da-sociedade-polemizavam-sobre-monarquia-15526877>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

O ESTADO E AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS: TERMOS DESSA RELAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Janine Oliveira Cardeal¹

1 Introdução

Sem mobilização social, nosso destino será a manutenção desse modelo, e quanto mais o país persistir nele, tanto mais difícil será retomar o projeto de fazer do Brasil um lugar condizente com suas condições e com suas potencialidades, uma nação generosa e soberana (PAULANI, 2006, p.100).

A força política da sociedade civil se torna expressiva quando os diversos sujeitos que a integra se encontram inseridos em um contexto de organização e mobilização social. Tais características estão sendo consolidadas no tecido societal brasileiro por meio do processo de fortalecimento e expansão dos agentes sociais não estatais.

Investigar o alargamento da expressividade dessas instituições da sociedade civil, bem como a aproximação com o poder público foi o interesse da pesquisa de doutorado desenvolvida no período 2015-2019. Nesse sentido, este artigo

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É membro Associado no Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação (GEPE) liderado pela Profa. Elione Maria Nogueira Diogenes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1219034198641601>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0556-4812>. E-mail: ninecardeal@gmail.com

apresenta-se enquanto um recorte da tese “A RELAÇÃO ENTRE ESTADO E ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS NO CONTEXTO ALAGOANO (1990-2018): percepções dos profissionais da sociedade civil organizada” a qual foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, sob a orientação da profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes.

Antes da década de 1990 as ONGs não tinham qualquer legitimidade, além disso, as ações desenvolvidas não possuíam a visibilidade que hoje lhe é dada. Sua atuação era limitada a pequenos grupos ou a comunidades, público-alvo das ações de organizações específicas da sociedade civil (NOGUEIRA, 2009). Hoje, a própria terminologia encontra-se publicizada por meio dos diversos meios de comunicação. O processo de expansão e fortalecimento das organizações corroborou para que, não somente o uso do termo, mas, sobretudo, a contribuição social de tais atores seja difundida na sociedade.

Não se trata de algo novo, mas sim de uma utilização eficiente dos espaços de divulgação, aos quais a sociedade civil organizada, cada vez mais têm tido acesso. Se hoje a expressão se encontra popularizada é porque tais organizações caminharam na perspectiva de alcançar certa notoriedade social, a fim de consubstanciar as suas ações e consolidar as suas formas de atuação (MONTE, 2012).

É interessante observarmos que não apenas no meio social, mas especificamente no campo público essas organizações deixaram de ocupar um lugar a margem. Em nosso trabalho de análise, percebemos que paulatinamente essas instituições foram ocupando um lugar de destaque em meio ao projeto societal elaborado por um Estado em processo de reforma.

Neste sentido, no presente capítulo pretendemos analisar os termos dessa aproximação entre as ONGs e o Estado, posto que compreender esses atores sociais diz respeito também a analisar as relações que foram e que estão sendo tecidas com outros organismos, em particular com a esfera pública, posto que essa

aproximação tem sido cada vez mais percebida na contemporaneidade.

2. Uma complexa relação entre Organizações Não Governamentais e o Estado

No primeiro capítulo deste estudo nos dedicamos a apresentar uma concepção ampliada das ONGs ao passo que delineamos as especificidades que as situam dentro do conhecido TS. Ainda que tenha sido colocado que o referido não se resume às ONGs, apesar de serem estas as responsáveis pela ascensão do ponto de vista de expansão e fortalecimento, cabe ressaltarmos que a atuação diferenciada entre os setores, especificamente o primeiro e o terceiro tem se limitado ao campo teórico.

Neste sentido, não questionamos o campo, posto que este se refere aos serviços públicos, pois compreendemos que a questão de debate não é o fato das ONGs atuarem sob esta questão. A sociedade organizada prioriza as demandas públicas, refletem, dialogam, questionam e propõem ações neste âmbito. O que tem nos inquietado é o trato quanto ao papel que cada um dos atores tem desempenhado quando se trata da oferta dos serviços públicos.

Justamente neste ponto do diálogo, nós introduzimos como objeto de reflexão um conceito, que se torna sumariamente relevante quando se pretende analisar o papel das ONGs, a saber: *accountability*. A tradução do termo para a nossa língua já se apresenta de modo problemático, posto que a terminologia não se limita apenas a questão da prestação de contas. É um termo que nos estudos sobre ONGs diz respeito a um aspecto maior, que é o da responsabilização.

A definição do termo exige dos estudiosos um movimento de reflexão e não apenas de tradução, conforme Anna Maria Campos (1990) afirma sobre a expressão: “quando poderemos traduzi-la para o português”. Essa dificuldade é, sobretudo, relacionada ao campo conceitual. Campos (1990) ainda acrescenta que “na verdade, o que

nos falta é o próprio conceito, razão pela qual não dispomos da palavra em nosso vocabulário” (CAMPOS, 1990, p.119).

De acordo com as reflexões da autora supracitada, percebemos que a estudiosa considera o conceito *accountability* deve estar presente nos contextos de democratização. Nesse sentido, espera-se que dentro de sociedades que trabalham a partir de uma democracia bem fundamentada, os serviços públicos sejam oferecidos e garantidos, nos mais diferentes governos como uma responsabilidade do Estado diante da sociedade.

O conceito de *accountability*, no sentido amplo de responsabilização e não de prestação, está para além de uma questão organizacional, ou ainda de uma reforma administrativa. Sobretudo, está intimamente relacionado de acordo com a questão pública e se refere a democracia, posto isso apresenta como característica e fundamento a obrigatoriedade.

Sobre essa relação da responsabilização com o processo democrático das sociedades, acrescenta que:

quanto mais avançado o estágio democrático, maior o interesse pela *accountability*. E a *accountability* governamental tende a acompanhar o avanço de valores democráticos, tais como igualdade, dignidade humana, participação e representatividade. (CAMPOS, 1990, p.122)

A partir da afirmação da autora é possível estabelecermos uma reflexão sobre o Estado brasileiro, o qual vivenciou um período de regime autoritário e ditatorial, sendo governado por militares de 31 de março de 1964 até 15 de março de 1985. Logo, é necessário pensar até que ponto a nossa democracia encontra-se bem fundamentada, em que medida nos sentimos ameaçados quanto à garantia dos nossos direitos que apenas há três décadas foram sendo reconstruídos por meio da luta democrática. Aliás, neste processo de redemocratização a sociedade civil organizada esteve presente e desempenhou importante papel (COUTINHO, 2006).

Percebemos que tratar dos papéis do Estado e da Sociedade civil não é tarefa simples, exige uma reflexão sobre essa complexidade. É necessário pensar sobre o papel do Estado,

considerando as suas complexas atuações, desenvolvidas no interior de numerosas formas de relações sociais. De acordo com Gramsci (2000, p. 331): “o Estado é o complexo das atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém o seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados.”. Deste ponto de vista, é possível estabelecer uma reflexão sobre o Estado e a sociedade civil por meio da correlação de forças entre as diferentes classes sociais. O Estado é um espaço marcado por contradições, no qual há um esforço direcionado para a manutenção do *status quo* marcado pelas diferenças entre as classes sociais.

Permanecemos sempre no terreno da identificação de Estado e de governo, identificação que não passa de uma representação da forma econômica-corporativa, em outras palavras, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois é necessário salientar que a noção geral de Estado inclui elementos que são comuns à noção de sociedade civil (GRAMSCI, 2000, p.149).

Gramsci enfatiza que o Estado é um fãmulos das classes burguesas que conserva o processo de dominação por meio do controle sobre a classe trabalhadora. O autor também apresenta diferenças consideráveis entre as sociedades orientais e ocidentais no que se refere à relação do Estado com a sociedade. Dentre as distinções, destacamos o fato de que no contexto oriental não há uma relação equilibrada de forças entre o poder estatal e a sociedade civil.

Coutinho (2006), ao se apropriar da referência gramsciana analisa que o Brasil, em sua construção político-social, foi marcado pela predominância das características de países orientais, posto que o Estado brasileiro consolidou-se ao passo que a sociedade civil ficou à margem das decisões políticas, devido à insuficiência de força política da mesma para confrontar o poder estatal: “[...] o Brasil se caracterizou até recentemente pela presença de um Estado extremamente forte, autoritário, em contraposição a uma sociedade civil débil, primitiva, amorfa” (COUTINHO, 2006, p.173).

Essas características permanecem até os dias de hoje na configuração política brasileira. É certo que o país, tendo em vista o acompanhamento das tendências econômicas no mundo, precisou em seu curso histórico aderir a novas formas de direcionamento da sua política estatal, o que sugeriu, em dados momentos, uma reconfiguração na atuação do Estado. Esse processo é assim definido:

Finalmente, há um conceito ‘acadêmico’, ou seja, com melhor trânsito na universidade, que também ajuda a pensar o caso brasileiro: o conceito de ‘modernização conservadora’, elaborado pelo sociólogo norte-americano Barrington Moore Jr. Ele distingue entre três diferentes caminhos de trânsito para a modernidade, um que leva à criação de sociedades liberal-democráticas, outro que leva a formações de tipo autoritário e mesmo fascista. (COUTINHO, 2006, p.175, grifo do autor).

Tratou-se de uma modernização conservadora que primou pelo afastamento do poder das classes populares, mantendo o domínio da classe dominante, ainda que o preço fosse alto a pagar, o arcaísmo social. Além de limitar o acesso da classe trabalhadora à riqueza social, esse tipo de atuação estatal visava à alienação da mesma, a fim de enfraquecer a sua organização e atenuar a luta popular a favor dos direitos.

Justamente por estarmos situados em meio a esse modernismo conservador, que visa à diluição das organizações inseridas no processo de democratização, que podemos refletir sobre a fragilidade democrática que ainda é uma realidade em nosso país. Desta forma, tomando a reflexão de Campos (1990) acerca da correlação entre democracia e responsabilização é possível aprofundarmos a nossa análise no que tange essa questão.

Se a democracia fundamentada consubstancia o conceito de accountability, o movimento contrário é agora o objeto de nossa discussão. Destarte, a ausência da responsabilização, a minimização da atuação, a redução da prestação de contas do poder público sugere e corrobora para o próprio enfraquecimento da democracia.

Em meio ao contexto do Estado brasileiro torna-se imperativo a existência de uma sociedade civil organizada, que atue de forma ativa, resistente e que seja capaz de reivindicar coletivamente a responsabilização do Estado. Portanto, a perspectiva com a qual trabalhamos nesse estudo acerca do papel das ONGs é a de que estas instituições atuam no mesmo campo do Estado que é o público, mas desempenham papeis diferentes.

O trabalho de tais organizações deve implicar na capacidade de identificar necessidades, encaminhar demandas, bem como exigir o desempenho do serviço público que atenda coerentemente a realidade. Esse é a tarefa que por vezes as ONGs não têm interpretado, negligenciando assim o seu papel social de atuar como agente democrática. Fato este que corrobora para que a sociedade não compreenda em sua totalidade a atuação e os objetivos que as ONGs pretendem na esfera de desenvolvimento social.

Quando se discute questões de desenvolvimento social não estamos considerando apenas elementos econômicos, sobretudo pensamos a ampliação dos indicadores políticos, sociais e humanos que remete a uma significativa progressão na qualidade de vida dos sujeitos, tornando-se viável que “cada pessoa possa ter mais controle sobre a própria vida, que todos tenham acesso aos bens culturais e ao maior conjunto possível dos elementos que fazem a essência do ser humano como entidade pensante, livre e participativa”. (DAHRENDORF, 1992, p.55). Nesse sentido, a atuação das ONGs diz respeito a desempenhar uma atividade de luta pelo desenvolvimento, bem como ponderamos que a especificidade do papel do Estado é a de atuar como garantidor desse progresso social. Entendemos ainda que certas atividades, como a garantia dos direitos sociais e humanos, devem ser desempenhadas no âmbito estatal. Para tanto, o poder público tem o dever de articular as diversas organizações da sociedade civil, não para a execução de serviços, mas para a reflexão de políticas sociais.

O papel das ONGs, bem como de demais instituições da sociedade civil não diz respeito está associado aos ideais de participação e coletividade. Nesse sentido, a aproximação entre

Estado e sociedade civil organizada é apoiada quando esta diz respeito a atuação conjunta no campo dos serviços públicos, entretanto, cada ator devendo atuar como lhe compete.

É por meio de uma sociedade ativa e reconhecida que pensamos que as políticas sociais podem ser cobradas e desenvolvidas não apenas como políticas de governo, mas de Estado. Pois ainda que determinado governo se encerre, uma sociedade fortalecida e organizada tem a possibilidade de lutar pela continuidade de políticas. De igual modo, uma sociedade enfraquecida e diluída quanto a sua organização não tem elementos consubstanciados para exigir o cumprimento do papel do Estado enquanto garantidor dos direitos, tampouco, para lutar pela implementação de políticas públicas.

A respeito dessa relação Kliksberg (1997, p. 57) afirma que

é necessário abrir plenamente o Estado à participação dos cidadãos, descentralizar, criar condições para que se produzam atos públicos transparentes, desburocratizar, favorecer todas as formas de cogestão dos cidadãos, ativas instituições permanentes de participação, renovar constituições, implantar sistemas políticos que favoreçam o contínuo amadurecimento dos cidadãos e a organização e expressão da sociedade civil.

O autor reflete que sobre essa aproximação entre a esfera estatal e a sociedade civil organizada, colocando que se torna necessário uma reestruturação na forma de se relacionar do Estado e decididamente esse é um ideal neoliberal. A perspectiva defendida neste estudo é a de que não cabe ao Estado uma resignificação no seu papel, de modo que legitime a desresponsabilização.

A participação almejada pela sociedade precisa ser interpretada sob o viés da abertura para o questionamento, diálogo, reflexão sobre novas agendas de debates e não como mecanismo de cumprimento de papéis e atribuições que não competem a ambos os envolvidos na relação. Nesta perspectiva ao invés de dicotomizar Estado e sociedade civil, o que se apresenta é a possibilidade de diálogo que não resulte no enfraquecimento do

Estado. Ratificamos que defender uma sociedade civil organizada fortalecida, não sugere o encolhimento do poder público.

Em nossos estudos o entendimento é que o fortalecimento das organizações advém da concepção que as mesmas possuem sobre o seu papel diferenciado nas questões públicas, de outro modo, elas enfraquecem ao tentar desempenhar uma atribuição que não lhe é possível e se prendem ao campo do desenvolvimento de ações, abdicando de uma atuação muito mais ampla, que se refere ao âmbito político, negligenciando assim o seu compromisso social enquanto agentes da democratização.

Reconhecemos ainda que desempenhar esta função tem representado um desafio para as ONGs, visto que elas têm enfrentado políticas que acordam com o projeto neoliberal para a sociedade brasileira, o que tem exigido cada vez mais um posicionamento de tais organizações, se estas pretendem de fato desempenhar o seu papel social e não apenas se adequar passivamente ao cenário da reforma do Estado brasileiro.

3. A reforma do Estado brasileiro e o projeto para as Organizações Não Governamentais

O Brasil se organizou na forma Estado, antes mesmo de encetar a construção do processo de identidade-nação. Isso remete a pensar que a Nação foi constituída sob um Estado forte, intervencionista e centralizador, supressor dos interesses populares (NOGUEIRA, 2009). Se a vinda da coroa portuguesa serviu para intensificar no território brasileiro a dominação dos colonizadores, a Independência, tampouco, se configurou como uma ruptura com os traços de um Brasil colônia.

A promulgação da Independência constituiu-se como uma estratégia para manter um governo que estava em crise, por conta da pressão internacional. Nesse sentido, a intenção era manter o domínio português. Não se tratou de um movimento contestatório gerado no meio popular. Foi, sobretudo, um processo bem elaborado, com o fim de dar continuidade à velha ordem. Desse

modo, o Estado se fortaleceu e a classe popular que não teve participação direta nesse processo, ficou à margem das questões políticas dominantes (COUTINHO, 2006).

Neste sentido, o país se inseriu de forma conservadora na dinâmica do capitalismo avançado. Com a Proclamação da República (1889), a sociedade vivenciou transformações sociais, econômicas e políticas e o Estado permaneceu vinculado aos interesses da elite. O rompimento com essa velha ordem passa a ser mais claramente definida com a crise capitalista de 1930.

Depois da abolição e da Proclamação da República, o Brasil já era uma sociedade capitalista, com o Estado burguês; mas é depois de 1930 que se dá efetivamente a consolidação e a generalização das relações capitalistas em nosso país, inclusive com a expansão daquilo que Marx considerava o ‘modo de produção especificamente capitalista’, ou seja, a indústria. (COUTINHO, 2006, P. 176, grifo do autor).

Motta (2009) acrescenta que o capitalismo se reconfigura a partir de suas próprias crises. Há um ciclo necessário à lógica de acumulação de capitais, o qual contribui para que as economias mundiais se adequem à ordem hegemônica do capital. No Brasil dos anos de 1930, a própria crise favoreceu o desenvolvimento de um tipo de capitalismo dependente (CARDOSO, 1976). Assim, as relações capitalistas aqui são do tipo subalterno. O Estado capitalista fortaleceu-se nesse sentido, à medida que as classes detentoras do poder político utilizaram como estratégia: a minimização das disputas e embates entre a classe dominante, e a classe dominada, esta composta pelos trabalhadores. Getúlio Vargas expressava uma proposta de estabelecer no país, e, especificamente, na relação dentro das indústrias, um regime de colaboração.

Faleiros (1991) enfatiza que sob um discurso de proteção social, os agentes burocráticos do Estado formularam e implementaram políticas públicas para os trabalhadores pactuados com os empregadores. A estudiosa complementa explicando que

a ideologia da colaboração está ligada à de proteção social. Esta, na fala dos políticos, visa dar o sentimento de segurança e garantias aos mais “fracos”

da sociedade, aos mais desprotegidos, aos carentes, aos marginalizados, aos pobres. Nesse discurso, a sociedade aparece dividida entre os fracos e fortes, pobres e ricos, favorecidos e desfavorecidos pela sorte, encobrendo-se as divisões mais profundas entre exploradores e explorados, dominadores e dominados (FALEIROS, 1991, p.14-5).

A autora supracitada faz críticas a esse processo, especificando que a cooperação entre patrões e empregados “[...] não visa melhorar as relações entre os dois indivíduos, mas reduzir conflitos entre as classes sociais, agudizadas pelas lutas entre as organizações trabalhadoras e os patrões” (FALEIROS, 1991, p. 14). Com efeito, a política de industrialização brasileira teve o Estado como principal interessado em conformar esse processo, por meio, inclusive, da criação de empresas estatais.

Pode-se dizer que, a partir dos anos de 1930 e pelo menos até a implantação do neoliberalismo nos anos de 1990 (quando o capital financeiro assume a supremacia), a fração preponderante no bloco de poder que governou o Brasil foi o capital industrial (COUTINHO, 2006, p.177).

O Estado capitalista brasileiro é, pois, o detentor dos elementos fundamentais para construir e fortalecer a nação brasileira. Tal cultura política tem início na Era Vargas e perdurou ao longo de todo período dos governos dos chamados líderes “populistas”². Dessa forma, a industrialização consolidou-se pelas próprias ações estatais que visavam à efetivação do capitalismo, por meio da modernização conservadora.

Para os defensores do autoritarismo, o Brasil, teria uma sociedade fraca, anônima, fragmentada, na qual as classes sociais não se haviam ainda constituído plenamente. Mas, enquanto a esquerda apresenta como solução para esse problema o fortalecimento da sociedade civil, sua organização e

² O populismo marca a política brasileira em 1930, a partir do governo do líder trabalhista Getúlio Vargas e o seu colapso é datado em 1964, ano do golpe, quando presenciamos a ascensão de um governo militar que instaurou a ditadura no país. O populismo brasileiro teria se caracterizado pelo controle e cooptação dos trabalhadores, a fim de se evitar incômodos com as possíveis mobilizações destes, e assim fortalecer o domínio do governante populista (FERREIRA, 2001).

dinamização, os defensores do ‘Estado autoritário’ pensavam que a solução consistiria precisamente em fazer do Estado o instrumento básico da construção da nacionalidade brasileira. (COUTINHO, 2006, p.178).

Faleiros apresenta uma concepção interessante sobre a política corporativista, implantada com vistas ao crescimento das relações capitalistas: “o corporativismo consistia na articulação da harmonia entre patrões e empregados pela transformação dos sindicatos em órgãos do Estado e pela atribuição a eles de funções assistenciais” (1996, p. 69).

Daí o interesse em cooptar o movimento sindicalista, no intuito de organizar e, principalmente, controlar a representação dos trabalhadores. Da mesma forma, incentivou-se a incorporação dos interesses da própria burguesia no cerne das decisões de interesse público, por meio da representação dos grupos específicos burgueses, cujas alianças permanecem exercendo influência até os dias atuais.

O Estado corporativista foi se fortalecendo à medida que representava os interesses das classes dominantes nacionais, com a intenção de firmar uma relação estável com as mesmas, tendo em vista que desempenhavam um papel importante no desenvolvimento da política capitalista.

A conexão dos sindicatos com o Estado tinha como pretensão diluir os movimentos da sociedade civil, enfraquecendo as lutas sociais. O intervencionismo e o corporativismo, que marcaram o poder estatal desde a crise de 1930, se prolongaram nos anos seguintes, tornando-se questionáveis mais tarde, em meados dos anos de 1970 e 1980, por políticos e pensadores da economia mundial, que sugeriram medidas de liberação econômica (MOTTA, 2006).

No período de prevalência das medidas intervencionistas no país, a proposta de colaboração passou a influenciar na própria forma do poder estatal perceber a sociedade civil. A classe dirigente caracterizada, pela busca incessante de ampliação do seu poder, percebe uma possibilidade de alcançar tal objetivo por meio de

novas formas de relacionamento com as massas populares. Em razão disso, no governo de Juscelino Kubitschek³ as organizações sociais conquistam espaço político de participação, visto que se

propagava a ideia de desenvolvimento para reforçar a colaboração entre povo e governo, no sentido de ampliar o entrosamento entre Estado e massas. Ele não falava em classes sociais, mas em 'gente humilde', gente pobre de um lado, e em prósperos, de outro (FALEIROS, 1991, p.14).

O argumento da proteção social foi apregoadado à medida que outros entraram em cena, como, por exemplo, a naturalização das desigualdades sociais. Os agentes burocráticos estatais ao reconhecerem a população pobre e a classe alta desempenhava o papel de integrá-las com o fim de promover o desenvolvimento do país.

Além de fazer o povo aceitar e, portanto, legitimar essas intervenções do Estado e de seus agentes, esses discursos fazem a população acreditar na *bondade do sistema* e no *fracasso individual*. A falta de assistência educacional, a falta de nutrição e saúde, a falta de moradia, a falta de emprego, de lazer, a falta de roupas e alimentos, ou seja, a doença, o desemprego e a fome são atribuídos a falhas individuais ou à ausência de sorte na vida, pois com as políticas sociais o sistema surge como atuante e preocupado com todos. (FALEIROS, 1991, p.17).

O discurso dessas classes, no sentido de proteger cidadãos fragilizados, esconde as reais condições em que esses sujeitos se tornam frágeis e excluídos, dissimulam a expropriação do sistema capitalista: a exploração é o que fundamenta as relações em uma sociedade regida pelo capital. As políticas implantadas e implementadas visam reproduzir no ambiente social o conformismo diante das mazelas da exploração, construindo, assim, um espaço favorável à operação dos interesses do capital.

Todos os programas sociais vindos de cima para baixo são pagos e financiados pelos próprios trabalhadores e se inscrevem num contexto,

³ Juscelino Kubitschek ocupou o cargo de chefia do governo no período que compreende os anos de 1955 a 1960.

muito mais complexo, que os discursos nem sequer pronunciam, ou melhor distorcem e camuflam. (FALEIROS, 1991, p.18).

Os programas sociais utilizam como respaldo ideológico para o seu fortalecimento o discurso de um Estado que se preocupa com a integração do povo e que amplia a participação social. Dessa forma, a sociedade é induzida a aceitar passivamente as políticas sociais que interessam, antes de tudo, às classes dominantes.

Nos governos seguintes dos presidentes Jânio Quadros⁴ e João Goulart⁵ a abertura para a formação de uma sociedade civil mais autônoma marcou os anos iniciais da década de 1960. Outro aspecto característico é a continuidade no desenvolvimento de políticas sociais que previam a estabilização de uma ordem social capitalista, por serem consideradas

formas e mecanismos de relação e articulação de processos políticos e econômicos. Os processos políticos de obtenção de consentimento do povo, da aceitação de grupos e classes e de manutenção da ordem social estão vinculados aos processos econômicos de manutenção do trabalhador e das relações de produção de riquezas. (FALEIROS, 1991, p. 33).

O Brasil enfrentou mais uma vez uma transformação na forma de governo ocorrida de forma conservadora, imposta de ‘cima para baixo’ e os elementos da velha ordem, que se caracterizava pelo predomínio da passividade da sociedade civil foram conservados.

A interdependência entre setores governamentais e não-governamentais têm aumentado em vez de diminuir, o que significa a manutenção da atual configuração múltipla, que consiste em demandar a sociedade civil através das ONGs. A política social não tem sobrevivido sem o respaldo do Estado, seja como facilitador, seja como financiador, planejador e provedor indireto. Portanto, contemporaneamente, o que tem sofrido *restrição* não é a ausência do Estado no desenvolvimento da política social ou a presença de mecanismos descentralizadores e participativos, mas a sua *intransferível função de garantir direitos de cidadania social*. (FAGUNDES, 2006, p.14, grifo do autor).

⁴ Exerceu o cargo de chefia do governo brasileiro no período de 31 de janeiro de 1961 a 25 de agosto de 1961.

⁵ A gestão de Goulart na presidência da República compreende os anos de 1961 a 1964.

Na atualidade se apresentam como desafios, a luta em favor dos direitos sociais dos cidadãos, e, nesse contexto, a reflexão acerca do Estado e do seu papel de garantir tais direitos. O interesse por parte do poder público em se aproximar do TS tem acontecido, principalmente, devido ao reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas ONGs. Nesse sentido, a atuação dessas instituições, a partir dessa relação, tem conquistado uma dimensão ainda mais ampliada no cenário social brasileiro.

No que diz respeito, ainda, ao crescimento e fortalecimento das ONGs, cabe esclarecer que estão associados à redefinição ocorrida no perfil de atuação dessas organizações. A respeito disso Fischer (1998) esclarece que a partir da década de noventa, mais especificamente, o TS tem estabelecido novas formas de aproximação com o Estado.

A análise de atuação dessas organizações no Brasil, principalmente a partir do início da década de noventa, indica que as entidades do Terceiro Setor, longe de colocarem-se em confrontação, buscam com maior frequência estabelecer relações de complementaridade e parceria com o governo. (FISCHER, 1998, p.15).

Essa redefinição revela a construção de novos papéis sociais que passaram a ser desenvolvidos pelo TS e especificamente pelas ONGs. Dessa forma, a atuação dessas organizações da sociedade civil é caracterizada também a partir do modo como se constituem e se relacionam com outras instituições. Neste caso, a aproximação com o poder público precisa ser analisada de acordo com aspectos que constituem essa relação e que tem demandado novas atribuições para os atores sociais envolvidos.

Lewis (2001) contribui para nossa reflexão ao sugerir que uma ONG configura-se como uma instituição que, como qualquer outra agente social, precisa gerir o seu trabalho firmando parcerias e/ou se relacionando com outras organizações. No percurso histórico do TS, essas instituições específicas, desde o seu surgimento, têm organizado as suas ações e projetos de acordo com as relações estabelecidas com outros atores sociais.

Na década de sessenta quando as ações precisavam ser realizadas silenciosamente tais organizações encontraram nas entidades religiosas uma relação, que possibilitava o desenvolvimento das suas atividades. À medida que essas organizações foram se relacionando com outros atores, como foi o caso dos movimentos sociais de base, essas foram caminhando para o desenvolvimento de um trabalho embasado em uma concepção laica e de transformação da sociedade.

A expansão das ações promovidas, por essas, em meio aos anos oitenta e noventa está correlacionada ao processo de reforma do Estado brasileiro, no que se refere à prestação dos serviços públicos. Posto que a redução da ação do poder público abriu espaço para a entrada do TS, de modo particular no chamado público não estatal. Desta forma, os processos de redefinição do papel estatal, bem como a entrada desses organismos na atuação de demandas sociais podem ser compreendidos no contexto das transformações ocorridas no mundo do capital, quando se percebem

iniciativas por parte do Estado no sentido de abrir espaço para uma maior interlocução com a sociedade civil. Apesar de não se referir especificamente às ONGs, o processo de publicização, ou seja, transferência de serviços não-exclusivos para o setor público não estatal, mostra a intenção do Estado de reduzir parte de suas atribuições, o que, possivelmente, abre um campo de atuação para as ONGs. (CKAGNAZAROFF; SÁTIRO; GONTIJO, 2007, p. 10).

Ao tomar os espaços desocupados pelo Estado, as ONGs apresentam novas formas de relação social. Estas se diferem entre si, no que diz respeito às concepções, objetivos, origem, desenvolvimento histórico, sustentabilidade, entre outros aspectos. Entretanto, algo que é comum a essas instituições é o fato de que elas precisam gerir adequadamente seus recursos e ações a fim de atingir as metas pretendidas (CARVALHO, 2000). Nesse sentido, há uma lacuna entre os objetivos almejados e os que de fato são alcançados, a fim de preencher esse espaço, elas têm estabelecido às parcerias que julgam adequadas a proposta de atuação social.

3.1 As Relações de Parceria das Organizações Não Governamentais

De fato percebemos que a captação de recursos é uma necessidade inerente à existência das ONGs, no sentido de possibilitar a continuidade dos trabalhos desenvolvidos por tais instituições (CARRION, 2000). Diante da situação apresentada, as ONGs utilizaram diversas formas para conquistar o financiamento de suas ações, dentre os quais encontraram na formação de parceria com o Estado e seus órgãos um meio para a captação de recursos, tendo em vista que nem sempre as doações do setor privado e/ou o investimento internacional proporcionaram o desenvolvimento dessas organizações.

Os estudos de Serva (1997) e Teodósio (2002) contribuem para o esclarecimento dessa relação entre o Estado e ONGs. Dentre os argumentos apresentados em seus estudos, o vínculo é compreendido pelos pesquisadores como um meio de controle utilizado pelo aparelho estatal.

Serva (1997) questiona essa relação, enfatizando as diferentes concepções que orientam o trabalho do Estado e das ONGs. Segundo o autor, os órgãos estatais direcionam suas ações de acordo com uma concepção extremamente voltada para os interesses do mercado, já as organizações pautam suas ações nos interesses sociais. Na visão do autor, essa dicotomia de interesses e concepções interfere no estabelecimento de um vínculo, vez que essas instituições podem não conseguir estabelecer um diálogo concreto e tampouco uma relação orgânica.

Assumimos a análise de Inojosa (1999) e Lewis (2001) que configura tais relações como subordinadas e dependentes ou orgânicas e ativas. A primeira diz respeito a uma relação em que não há espaço para o exercício da autonomia dos envolvidos, na qual o interesse de um se sobrepõe ao do outro. No tipo de relação denominada orgânica por Inojosa (1999) e ativa por Lewis (2001) os envolvidos possuem autonomia, se relacionam de forma interdependente, não há um único interesse, ou um interesse

particular que se sobreponha aos demais, existem sim interesses que se relacionam de acordo com a capacidade de diálogo existente entre os sujeitos envolvidos.

A categorização dos tipos de parceria pode ser mais claramente compreendida a partir das suas caracterizações. A relação subordinada e dependente apresentada neste estudo é marcada pela sujeição de uma das partes ao interesse individual da outra parte, esses interesses são acatados porque há um tipo de dependência entre os parceiros. Diferentemente, na relação orgânica e ativa, o estabelecimento de vínculos é processual e não uma imposição. Esse processo é definido através do diálogo aberto sobre os papéis que serão executados por cada uma das partes. As estratégias para o desenvolvimento das ações e a responsabilidade pela sua execução é compartilhada pelos parceiros.

Outro ponto a ser considerado está relacionado aos meios e aparatos utilizados para que se exerça essa influência e dominação. Segundo Ckagnazaroff e Souza (2010, p. 3) esses meios

podem variar desde a persuasão pelo argumento, através de oferta de incentivos financeiros, até a coerção direta. Esses mecanismos podem ser formais (transferências financeiras, contratos, relatórios e registros) ou informais (fluxos de informação, troca de staff, seminários, discussões, paternalismo).

No caso da relação entre o Estado e as ONGs, é possível identificar a utilização por parte do poder público de instrumentos de incentivo e de instrumentos de controle sobre essas organizações. Ao se aproximar da esfera pública essas organizações sociais se submetem ao monitoramento, controle e, portanto, influência estatal. O incentivo, apresentado sob a forma de isenções tributárias e/ou recursos disponibilizados para a execução de projetos, que a primeira vista se apresentam como a solução para a questão do financiamento, pode se configurar como um problema que interfere no caráter de atuação dessas instituições.

Estão se popularizando no âmbito das organizações não governamentais novas formas de financiamento que as vai ligando cada vez mais às linhas de financiamento públicas. O acesso a esses recursos está ligado a algumas condições que paulatinamente vão dando forma à ação organizacional. A dependência dos recursos públicos representa para as ONGs o risco da influência e até da ingerência em seu caráter, modo de funcionamento e objetivos. (CARVALHO, SACHS, 2001, p. 9).

Muitas organizações têm abdicado de desenvolver projetos sociais alternativos à política neoliberal, por conta da necessidade garantir os recursos necessários para o funcionamento das mesmas. Um aspecto negativo nessa relação é o fato de que muitas vezes as ONGs se envolvem nessas parcerias prioritariamente por conta da preocupação com a captação de recursos, fazendo com que o caráter público das ações deixe de ocupar um lugar central na atuação dessas instituições.

Não são raras, às vezes em que as ONGs se encontram em uma posição de adequação aos padrões do mundo do Mercado, por exemplo. O poder público as enxerga de acordo com a possibilidade de prestar serviços à sociedade a um baixo custo, e ainda como uma forma de transferir as suas responsabilidades para essas organizações, que passam a ser cobradas, pela sociedade e pelo Estado, de acordo com a efetividade para atender as necessidades sociais.

O Estado ao passo que exige cada vez mais uma atuação qualificada, que atenda de forma eficiente e eficaz às necessidades coletivas, produzindo resultados efetivos de acordo com as demandas postas na tessitura social, tem se limitado a ocupar um papel de monitoramento e/ou coordenação das políticas executadas, cabendo a ele

a fiscalização a utilização dos recursos públicos, através da observação de resultados das atividades desenvolvidas. Cumpre esclarecer que existem ainda dois sistemas convencionais de articulações: os contratos e os convênios. Os contratos são regidos pela lei 8.666/93, conhecida como leis das licitações, pela qual a celebração de contratos deve ocorrer pelo processo de concorrência, e, os convênios, forma dominante no relacionamento entre governos e organizações do Terceiro Setor, são regidos por instruções

normativas do Ministério da Justiça e Secretarias do Tesouro Nacional (HEY, 2007, p. 89)

Para alguns estudiosos, a exemplo de Fischer (1998), estabelecer uma relação orgânica, caracterizada pela autonomia entre os sujeitos, é possível entre Estado e instituições não governamentais. Assim, a aproximação do TS com a esfera estatal não é compreendida como algo nocivo para essas organizações, contradizendo a ideia de que por ser uma relação complexa não pode gerar resultados satisfatórios para todos os envolvidos.

4 A Relação entre Estado e Organizações Não Governamentais: desafio que pode ser Superado?

A relação é realmente complexa, posto que, exige, segundo Lewis (2001), a superação de desafios, tais como o posicionamento de um sujeito em relação ao outro. As ONGs surgiram em um contexto de luta a favor da abertura democrática, sendo constantes os questionamentos dessas organizações à postura repressiva do poder público, que afastou politicamente os grupos sociais. Tal situação culminou em diversos enfrentamentos entre os atores sociais.

Outro desafio que se apresenta às ONGs, tendo em vista que elas conquistaram a notoriedade social a partir de suas ações caracterizadas de acordo com uma eficiência e eficácia que não podia ser percebida nas políticas sociais do Estado, está relacionado ao fato de que elas podem ter as suas ações assemelhadas àquelas desenvolvidas burocraticamente pelo poder público. Nesse sentido, precisam tratar as possíveis influências da inoperância ou excessiva burocracia estatal sobre o desenvolvimento dos seus trabalhos.

Como forma de lidar com esses desafios, Lewis (2001) apresenta estratégias de superação dos mesmos. O autor aponta que as ONGs podem se tornar pouco notadas, desenvolvendo ações pouco divulgadas na sociedade, ou associá-las diretamente ao poder público. Podem, inclusive, restringir a relação com o poder público, limitando a aproximação ao desenvolvimento de

projetos e/ou ações pontuais. Tais estratégias apresentam benefícios a um curto prazo, mas não geram resultados efetivos e consistentes, deste modo são incapazes de gerar, de fato, uma transformação social.

Outra estratégia, apresentada pelo autor, firma-se em um plano de participação ativa das ONGs em questões políticas. Assim, essa relação estabelecida corresponderia aos princípios de atuação dessas instituições. Seria uma forma de estabelecer uma parceria com o governo, e, de modo articulado, propor alternativas para que os interesses de determinados grupos, socialmente excluídos, sejam atendidos por meio da construção de políticas públicas efetivadas pela esfera estatal.

Na relação estabelecida entre os atores sociais de forma orgânica, existe a possibilidade de construir políticas sociais mais consistentes e que atendam melhor as especificidades de determinadas realidades sociais. Constituir uma aproximação orgânica é, portanto, um caminho apontado para que se consolide a atuação de ambos os atores sociais, sem que os interesses de um se sobreponham aos do outro.

As políticas sociais pensadas por mais de uma organização apresentam maior relevância social, tendo em vista que elas se concretizam por meio de projetos e/ou programas pensados e geridos de acordo com o interesse coletivo, de promover um equilíbrio social (FISCHER, 2008). Portanto, a relação orgânica, entre as ONGs e o Estado, é possível de ser estabelecida, e ainda mais, ela é recomendável, visto que ela encaminha mudanças nas políticas sociais rumo à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O envolvimento dessas organizações sociais no processo de implantação e implementação de políticas sociais não acontece somente no que diz respeito ao cumprimento de normas e exigências estatais. A participação efetiva está na possibilidade de diálogo, questionamento e proposições de alternativas às políticas que não atingem o resultado esperado, ou seja, que não atendem satisfatoriamente determinadas demandas sociais.

Entretanto, o engajamento dessas organizações na esfera dos serviços públicos acarreta na necessidade de adequação da atuação das mesmas. Uma nova realidade se apresenta para essas organizações, na qual “a liberdade e autonomia quase totais do setor parecem agora conviver com uma regulamentação e um ordenamento jurídico-legal que gradualmente vão delimitando os marcos em que se podem mover as ONGs” (CARVALHO, 2000, p. 18).

Conforme o recomendado, dentro de uma relação orgânica e ativa, é preciso que sejam preservadas as identidades dos sujeitos envolvidos, e no caso das ONGs é necessário resguardar o caráter combativo, político e independente da sua atuação. Assim sendo, as adaptações realizadas devem contemplar primeiramente os seus objetivos enquanto organização que luta pelos interesses da sociedade. Do contrário, corre-se o risco de perder o sentido que motivou o estabelecimento de um vínculo com o poder público.

Veja que os objetivos e os interesses de uma organização estão bem delineados é possível estabelecer uma relação com o Estado, sem que os interesses desse se imponham sobre os daquela. É plausível que tais instituições cumpram o seu papel mobilizador na sociedade e que ao mesmo tempo prestem serviços públicos nas localidades. Aliás, o cumprimento de uma dessas atribuições pode contribuir para a realização da outra. A atuação em parceria com o Estado não exclui a possibilidade da ONG de questioná-lo, caso determinado serviço não atenda as demandas sociais. Justamente por conhecer a eficiência e eficácia ou não de certas políticas que elas podem confrontá-las e propor alternativas.

5. Estado e as Organizações Não Governamentais: quais os termos dessa relação?

No contexto brasileiro, tais instituições têm conseguido dar continuidade às suas ações, tornando-se crescente o envolvimento com a prestação de serviços públicos à sociedade. Nesse sentido, a participação nas questões sociais advém do interesse dessas

instituições de se consolidarem como interventoras políticas e sociais. Somada a essa questão, surge a necessidade de assegurar as suas atuações por meio das parcerias firmadas com o setor público, sob a forma de financiamento dos projetos e/ou ações não governamentais.

As aproximações possibilitaram a ampliação dos campos de atuação das ONGs. Interessamo-nos por esclarecer ainda de que forma elas têm fortalecido e expandido as suas ações no âmbito social, especificamente no contexto do desenvolvimento dos processos educativos. No intuito de alcançar tal objetivo, traçamos neste estudo os contornos que tem delineado a atuação dessas organizações no referido campo da educação.

Se a atuação do TS tem sido incentivada pelo poder público, de forma que este cada vez mais tem exigido a prestação de serviços especializados e eficientes, é conveniente que sejam analisadas as contribuições das conhecidas ONGs na oferta e promoção dos serviços públicos educacionais, por meio do desenvolvimento dos diversos processos educativos, consubstanciados nas ações das conhecidas entidades sem fins lucrativos.

A partir da pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em parceria com a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG) e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) sobre entidades sem fins lucrativos no Brasil, que classificou as organizações de acordo com o campo de atuação é possível observarmos que a educação tem se configurado como uma significativa área de atuação.

Quadro 1. Campo de atuação das ONGs brasileiras

Classificação das entidades sem fins lucrativos	Unidades locais
Total	556 846
Habitação	292
Habitação	292
Saúde	6 029

Hospitais	2 132
Outros serviços de saúde	3 897
Cultura e recreação	36 921
Cultura e arte	11 995
Esportes e recreação	24 926
Educação e pesquisa	87 948
Educação infantil	2 193
Ensino fundamental	4 475
Ensino médio	2 107
Educação superior	1 395
Caixas escolares e similares	70 284
Estudos e pesquisas	2 059
Educação profissional	531
Outras formas de educação / ensino	4 904
Assistência social	30 414
Assistência social	30 414
Religião	82 853
Religião	82 853
Partidos Políticos, sindicatos, associações patronais e profissionais	76 642
Partidos políticos	12 889
Sindicatos, federações e confederações	18 814
Associações empresariais e patronais	4 559
Associações profissionais	17 450
Associações de produtores rurais	22 930
Meio ambiente e proteção animal	2 242
Meio ambiente e proteção animal	2 242
Desenvolvimento e defesa de direitos	42 463
Associação de moradores	13 101
Centros e associações comunitárias	20 071
Desenvolvimento rural	1 522
Emprego e treinamento	507
Defesa de direitos de grupos e minorias	5 129
Outras formas de desenvolvimento e defesa de direitos	2 133
Outras instituições privadas sem fins lucrativos	191 042

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Cadastro Central de Empresas 2012.

Os dados apontados na tabela revelam que dentre as **556.846** organizações sem fins lucrativos existentes no Brasil em 2012, cerca de **87.948** instituições atuam voltadas à educação. O que representa

um percentual de aproximadamente 16% da quantidade total de entidades, valor este que mostra-se extremamente significativo. A realidade brasileira do envolvimento e ingerência da sociedade civil sobre as políticas sociais segue o que tem ocorrido mundialmente, sobretudo nos países considerados em desenvolvimento.

Estudos internacionais como de Misra (2006) apresentam uma reflexão pertinente justamente sobre as implicações dessa crescente participação das ONGs em questões sociais nos mais diferentes países. Participações essas que tratam das diversas questões sociais, a saber: saúde, moradia, ambiente, asseguaração de direito das minorias, novas tecnologias e em especial a Educação.

Notamos assim, que o número de ONGs que atuam em áreas dos direitos sociais as quais o Estado tem atuado de modo ainda ineficiente tem ocupado um lugar de destaque nas pesquisas. Diante dessa situação, colocamos a necessidade de refletir sobre como tem sido essa atuação da sociedade civil no campo, por exemplo, da educação. Pensar essas questões pressupõe rompermos a compreensão ingênua da realidade dessas organizações e observá-las a fim de que entendamos sob qual aspecto tem sido essa intervenção. O que queremos expressar é que não nos parece suficiente afirmar impulsivamente que as ONGs estão desempenhando um papel que compete ao Estado, sem antes ter conhecido e compreendido o trabalho desenvolvido por estas instituições.

Atuar no campo social da educação não significa que essas instituições estejam realizando um papel incoerente com as suas funções, esta pode ser a realidade de muitas, mas não pretendemos com este estudo cristalizar concepções pré-concebidas, mas possibilitar um “olhar” que nos permita enxergar em meio a essa atuação no campo público quem são, o que pretendem e como tecem suas relações e ainda mais, se estas têm implicado no desenvolvimento de seus papeis sociais.

Um ponto que tem sido questionado nessa relação com o poder público é o fato de que quando emergiram no cenário nacional as ONGs eram desvinculadas do Estado em meio a década

de sessenta. Entretanto, as críticas que emergem a respeito dessa aproximação consideram que a relação foi estabelecida a partir do momento que houve a necessidade de manutenção de suas atividades. O questionamento principal é em torno da perda da identidade, considerando que elas perdem o seu caráter questionador ao se envolver com a esfera estatal.

Landim (1993) apresenta dentre os ideais presentes na organização da sociedade civil, estava o da autonomia diante do Estado e do mercado que essas entidades possuíam para pensar suas ações. Essa autonomia é questionada por estudiosos que não entendem como salutar para as próprias organizações essa aproximação.

Os estudos de Catani e Gutierrez (2000, p.63) nos remetem a pensar sobre essas inquietações, uma vez que os autores sugerem que a relação provoca certa insegurança quanto ao cumprimento dos papéis, quando estes afirmam que

transferir a responsabilidade pela gestão de um bem público para o grupo diretamente envolvido no trabalho é uma prática democrática e socialmente justa, desde que não se escondam por trás o incentivo a ações de natureza corporativa, e tampouco a intenção por parte do Estado de se desfazer de suas obrigações para com a população.

Conforme discutimos as ONGs conquistaram visibilidade e espaço justamente em meio a um projeto de reforma estatal, no qual se pretende enxugar cada vez mais a intervenção do poder público e consolidar modelo mínimo no Brasil.

6. Considerações Finais

Pensar os termos da relação entre o Estado e as Organizações Não Governamentais configurou-se como um aspecto que precisa analisado do ponto de vista das vantagens verdadeiras que a atuação das ONGS tem apresentado principalmente para manutenção do encolhimento do “braço forte” do Estado, que cada vez mais tem buscado elementos que o apresentem como “fraco”,

insuficiente para atender as demandas e incapaz para atuar nas problemáticas sociais, e, tampouco, para garantir os direitos sociais.

De igual modo não apresentamos as ONGs como entidades que ingenuamente foram cooptadas pela máquina estatal e que servem de aparato para desempenhar tarefas que lhe são impostas. Conforme abordamos, as ONGs apresentam a necessidade de desenvolver meios para captar recursos e essa tem sido a principal causa para que estas organizações não apenas aceitem, mas busquem e insistam em firmar parcerias com o Estado.

A aproximação dos atores sociais tem acrescentado a essas organizações tanto o recurso necessário para a manutenção, como tem promovido o conhecimento do funcionamento da esfera estatal. Entendendo melhor o parceiro essas instituições conseguem analisar os meios adequados para estabelecer novas aproximações com o próprio Estado, ou com demais instituições, e assim possibilitado que as ONGs permaneçam ocupando um lugar de destaque à medida que conseguem implantar e implementar ações no campo social.

Gohn, pesquisadora que no Brasil tem se configurado como uma das precursoras dos estudos acerca das ONGs, afirma em uma de suas análises (GOHN, 2010) que as políticas de parceria implementadas pelo poder público são apresentadas enquanto “práticas democráticas e socialmente justas”. Entretanto, a autora sugere que esses vínculos associados ao aumento significativo do número de instituições precisam ser refletidas com relação ao projeto de desregulamentação do papel do Estado. Posto que de acordo com a autora supracitada para as ONGs responsabilidades que são competências estatais.

As tensões, que se apresentam em torno dessa aproximação, nos instigam a analisar a realidade das instituições a fim de que possamos ter elementos para refletir criticamente sobre essa relação: Estado e ONGs e assim avançar o debate acerca da questão. A nosso ver é preciso analisar, com rigoroso cuidado, a ingerência da compreensão do papel que possuem, posto que não compreender o objetivo de sua atuação ao passo que compromete

a função social desses organismos, também pode corroborar para a consolidação da política neoliberal caso se considere apenas como atribuição atuar enquanto instrumentos de prestação de serviços públicos que deveriam ser promovidos e garantidos pelo Estado.

De igual modo, além de pensar sobre como essa relação pode interferir na função que os atores sociais desempenham, consideramos fundante observar em que medida essa aproximação tem contribuído ou não para o fortalecimento dessas organizações da sociedade civil, posto que este se configura como um dos objetivos primordiais do trabalho desenvolvido por essas entidades. Enfatizamos, portanto, que se a relação não tem fortalecido, logo pode se apresentar como nociva, posto que à medida que a identidade é confundida, os ideais que as sustentam são questionados, os objetivos centrais são diluídos, que o papel social se descaracteriza, as ONGs vivenciam, então, o processo de enfraquecimento.

Referências

ABONG. **Sustentabilidade das ONGs no Brasil**: acesso a recursos privados. Rio de Janeiro: Abong, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 30 de nov. 2010.

CARVALHO, M. C. A. A Participação social no Brasil hoje. **Polis Papers**, São Paulo, no. 2, 1998.

CARVALHO, C. A. Preservar a identidade e buscar padrões de eficiência: questões complementares ou contraditórias na atualidade das Organizações Não Governamentais? **Revista Eletrônica de Administração**, Recife, v. 6, n. 2, ed. 14, mar./abr. 2000.

CARVALHO, C. A.; SACHS, T. R. A internacionalização da economia chega ao Terceiro Setor: as relações (de)pendentes entre as ONGs do Sul e do Norte. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 8, no. 20, jan/abr, pp. 107-123, 2001.

CKAGNAZAROFF, I.; SOUZA, M. Relação entre ONG e o Estado - um estudo de parceria. **Revista Gestão e Tecnologia**, América do Norte, 2, set. 2010. Disponível em: <http://www.unipel.edu.br/periodicos/index.php/get/article/view/126>. Acesso em: 10 Ago. 2012.

CORTELLA, M. S. A contribuição da educação não formal para a construção da cidadania. In: CORTELLA, M. S.; SIMSOM, O. R. Von; PARK, M.; FERNANDES, R. et alii. **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007, p. 43-52.

COUTINHO, C.N. O Estado brasileiro; gênese, crise e alternativas. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ESPJV, 2006.

FALEIROS, V. P. **O que é política social**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991

FERNANDES, R. C. **Privado, porém público - O terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERNANDES, R. C. Sem fins lucrativos. In L Landim (org.). **Sem fins lucrativos: as organizações não-governamentais no Brasil**. Rio de Janeiro: ISER, 1988, p 8-23.

FERREIRA, J. **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

FISCHER, R. M.; FALCONER, A. P. Desafios da parceria governo e terceiro setor. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 33, n. 1, P. 12-19, jan./mar. 1998.

FISCHER, R. M. Estado, mercado e terceiro setor: uma análise conceitual das parcerias intersetoriais. **Revista de Administração**. São Paulo, FEA-USP, v. 40, n. 1, jan.-fev.-mar. 2005

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

GOHN, M.G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

- GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques, v.3. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.
- INOJOSA, R. M. Redes de compromisso social. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro: FGV, v. 33, n. 5, p. 115-141, set./out. 1999.
- KRIEGER, M. G. Martins ; ANDION, C. Legitimidade das organizações da sociedade civil: análise de conteúdo à luz da teoria da capacidade crítica. **Revista de Administração Pública-RAP**, 2014, Vol.48(1), p.83(28).
- LANDIM, L. (org.) **Sem fins lucrativos: as Organizações Não Governamentais no Brasil** Rio de Janeiro: Iser, 1988.
- LANDIM, L. **Para além do mercado e do Estado? Filantropia e cidadania no Brasil.** Rio de Janeiro: Cadernos do ISER, 1993.
- LANDIM, L. Múltiplas identidades das ONGs. In: HADADD, S. (org.). **ONGs e Universidades: desafios para a cooperação na América Latina.** São Paulo: Abong; Peirópolis, 2002.
- LEWIS, D. **The management of Non-Governmental Development Organizations.** London: Routledge, 2001.
- MATTOS, S. M. Da S. N. ; DRUMMOND, J. A. O terceiro setor como executor de políticas públicas: Ong's ambientalistas na baía de Guanabara (1990-2001). **Revista de Sociologia e Política**, 01 June 2005, Issue 24, pp.177-192.
- MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu.** São Leopoldo, RS: Edit Unisinos, 2001
- MOTTA, C. **A atualização da crise neoliberal.** In: *Revistas Lutas Sociais*, n. 21/22 – 2º semestre 2008 e 1º semestre 2009, p. 9-23.
- MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** São Paulo: Cortez, 2002.
- MONTE, T.; CARVALHO, C. A. Poder e relações de parceria no terceiro setor. **Revista de Ciências da Administração**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 1-26, 01 dez. 2005. Disponível em: <http://>

[www.cad.ufsc.br/revista/14/Revista%2014%20-%207%20-%20RCA%2018%202005\(site\).pdf](http://www.cad.ufsc.br/revista/14/Revista%2014%20-%207%20-%20RCA%2018%202005(site).pdf)> Acesso em: 10 jun. 2012.

NOGUEIRA, M. P. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2009.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ESPJV, 2006.

RODRIGUES, M. C. P. Demandas sociais versus crise de financiamento: o papel do terceiro setor no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 32, n. 5, p. 25-67, set./out. 1998.

SERVA, M. O Estado e as ONGs: uma parceria complexa. **Revista de Administração Pública**, São Paulo, v. 31, n. 6, p. 41-54, 1997.

SOUZA, H. de. As ONGs na década de 90. In: **Desenvolvimento, cooperação internacional e as ONGs**. Rio de Janeiro: Ibase/Pnud, 1992.

SOUZA, N. A.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. Caminhos entre a prática e a reflexão: da angústia do pensar. In: SIMSON, O. R. Von; PARK, M.; FERNANDES, R. (Orgs.) **Educação não formal. Cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

TEODÓSIO, A. dos S. de S. Organizações Não-Governamentais entre a justiça social e a eficiência gerencial: armadilhas, perspectivas e desafios da modernização das políticas públicas locais. **Civitas Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 2, n. 001, p. 97-121, jun. 2002.

VIEIRA, L. **Cidadania e Globalização**. São Paulo: Record, 1998.

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NO ESTADO DO CEARÁ

Rita de Cássia Cruz Pinto¹
Elione Maria Nogueira Diógenes

1. Introdução

A Educação Profissional no Brasil desde o início de sua trajetória no período colonial esteve ligada ao mundo do trabalho. De acordo com Fonseca (1961), desde o período colonial, por ocasião da descoberta das jazidas de ouro em Minas Gerais surgiram às casas de fundição, espaços em que se exigia uma preparação específica para desenvolvimento do trabalho laboral, surgiram às chamadas escolas de aprendizes e artífices pensadas como meio de preparação de mão de obra qualificada para aquele mercado de trabalho. Dessa forma, a lógica que predomina na implantação de Política de Educação Profissional no Brasil foi a de mercado, ou seja, a preparação de trabalhadores para atender as necessidades do contexto econômico do país.

Para Fonseca (1961), durante o período do Império no Brasil, não houve mudanças significativas no cenário do modo de produção econômica, nesse período manteve-se a ideia de que essa modalidade de preparação para o trabalho seria voltada à camada mais pobre da população, sem muitos investimentos, além do que

¹ Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (UFC); Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF); Especialista no Ensino de História e Pedagoga (UVA).

fosse necessário para que desempenhassem as funções que lhes eram destinadas.

Os estudos de Fonseca (1961) apontam que com a Proclamação da República e abolição da escravidão no Brasil foi necessário repensar uma nova dinâmica na produção da economia, especialmente, no tocante a substituição da mão de obra escrava que sustentou a economia do país desde a colonização. Este período coincide com o significativo crescimento em quantidade de indústrias no país, que, segundo Fonseca, saltam de um número de 636 estabelecimentos para 3.362 em 1906, os estudos também apontam que a quantidade de empregados naquelas indústrias em 1889 era de 24.369 homens e em 1909 chega a 34.362.

A cultura escravocrata num país em que a ideia de trabalho estava diretamente relacionada à escravidão não aceitava uma educação voltada ao trabalho, o que explica o despreparo para a produção industrial que se iniciava no país. A saída para o dilema da falta de mão de obra qualificada para as indústrias foi a criação de escolas profissionais, estas se materializam mais fortemente no Governo Nilo Peçanha, com a implantação de 19 escolas distribuídas pelo país, ainda em situação precária tanto nas instalações quanto na formação dos professores, o que motivou a estagnação por certo período do desenvolvimento das referidas escolas.

Segundo Garcia (2000), outro momento determinante para a necessidade de mudança no paradigma de que a preparação para o trabalho no Brasil se resumia a mecanicismo, ocorreu com a Primeira Guerra Mundial, já que com as dificuldades de importação de produtos, até então vindos do estrangeiro, os brasileiros se deparam com um novo desafio e foram forçados a instalar um grande número de indústrias para suprir a necessidade de mercado, porém, mais indústrias significava necessidade de maior quantidade operária e maior qualificação profissional, daí a necessidade de aumentar a oferta nas escolas profissionais, inclusive, com a criação de cursos noturnos para trabalhadores com objetivo de melhorar seu desempenho nas funções que desenvolviam. No mesmo período o congresso autorizou o

governo a reconsiderar o ensino profissional do país, o que levou no mesmo ano a aprovação por decreto do novo regulamento das instituições chamadas Escolas de Aprendizes e Artífices.

Podemos perceber que não houve por parte do poder público intenção de integração entre educação e formação profissional; é perceptível que a educação restringia-se à elite, enquanto a classe trabalhadora era destinada ao treinamento, adestramento para realização das funções da indústria, que naquele momento ainda era bastante elementar. Neste contexto o poder público via-se pressionado pela elite industrial a criar formas alternativas e mais rápidas para a formação do trabalhador com a intenção de suprir a carência existente. Da necessidade de mão de obra qualificada e da ineficácia do governo em relação ao ensino profissionalizante, criou-se um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, organizado por um convênio entre governo e industriais, o Serviço Nacional dos Industriários, passando posteriormente a ser chamado de Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial, o SENAI. Paralelamente, as Escolas de Aprendizes e Artífices transformam-se nesse período em Escolas Técnicas Federais.

Um fator que merece destaque nessa trajetória da Educação Profissional no Brasil, segundo Neves (1991, p. 198), é o fato de que o empresariado industrial, através de um sistema de formação profissional paralelo e complementar à política estatal de preparação para o trabalho, toma para si, neste contexto, a formação técnico-política de uma parcela da classe operária já engajada no mercado de trabalho.

No contexto é cada vez mais nítida uma lógica de separação entre aqueles que trabalham e os que dirigem, ou seja, aqueles que detêm o poder conseguem cada vez mais determinar os rumos que a preparação para o mundo do trabalho deve seguir de acordo com suas necessidades, recebendo um ensino médio propedêutico aqueles que irão ocupar as funções de gerência, enquanto, aos pobres era reservado um ensino médio voltado a formar mão de obra para o mercado de trabalho. A busca por um sistema

educacional que suprisse as necessidades da indústria mostra-se até então pouco eficiente e conturbada.

Como exemplo, podemos citar a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, que encaminhou o currículo do Ensino Médio para uma perspectiva tecnicista; vale ressaltar, que a formulação desta lei data o período do Regime Militar, período em que o país se via numa forte tentativa de inserção no modelo neoliberal da economia. Seguindo a mesma lógica, a Lei 6.545, de 1978, transforma Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), perspectiva que predomina ao longo do período do Regime Militar e perdura ainda no processo de transformação durante a transição ao Regime Democrático com o fim do governo dos militares. As transformações nesse sentido, acontecem de forma gradativa.

As mudanças graduais ocorrem nos anos que seguem. A Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994, institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transforma de forma progressiva as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), embora, com as mudanças ainda predomine a dualidade entre ensino médio e educação profissional, inclusive com um capítulo específico na Lei nº 9.394, de 1996, a LDB, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, predomina a separação entre educação profissionalizante e educação básica, embora traga mecanismos para sua articulação, o que se percebe é a ideia de separação, de perspectivas diferentes, protelando assim a discussão de articulação entre a educação profissionalizante e educação básica e mantendo ainda, o caráter assistencialista de preparação para o mercado de trabalho em alta no país, deixando grande lacuna e necessidade de revisão nos instrumentos jurídicos que ordenam o subsistema de ensino médio e educação profissional. No ano de 1997, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, é aprovado o Decreto nº 2.208, seguida da portaria/MEC nº 646/97, portaria/MEC nº 1.005/97, portaria MEC/MTb nº 1.018/97, Lei Federal nº 9.649/98, legislação essa que evidencia uma série de

medidas vinculadas para educação profissional, mas restringe a oferta de ensino médio e técnico e privilegia a educação profissional modular e fragmentada nas instituições de ensino.

Nesse contexto, a discussão acerca da integração da educação profissional ao ensino médio como forma de articular os saberes e proporcionar uma educação integral é amplamente disseminada pelos profissionais envolvidos, o que leva a evidenciar no âmbito das discussões teóricas a insuficiência, tanto do Decreto nº 2.208/97 como dos demais instrumentos jurídicos, no que diz respeito à democratização do ensino por segmentos diferentes, mostrando que nem sempre os pareceres e normas são regidos por princípios democráticos.

Os debates seguem e avançam no sentido de evidenciar a necessidade de superar a estruturação da educação profissional no Brasil, que até então reforça a divisão do tipo taylorista que separa dirigentes de especialistas; o que de certa forma compromete a democratização do acesso e a consolidação de uma educação que supere a dualidade entre cultura geral e cultura técnica. O contexto político do país fortalece as bases dessa discussão, num momento de ruptura ideológica, agora mais à esquerda, com o início do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que buscava priorizar as questões sociais e reformas necessárias à sociedade brasileira. Nesse sentido, se inicia um processo de mudanças almeçadas pelos profissionais engajados na luta e que começam a se materializar a partir do Decreto nº 5.154/04, o qual revogou o Decreto nº 2.208/97, mantendo a oferta de cursos concomitantes e subsequentes, porém trazendo fortemente a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora numa perspectiva que não se confunde com educação tecnológica ou politécnica, mas que ao mesmo tempo aponta em sua direção por conter os princípios de sua construção. O Decreto nº 5.154/04 surge num momento em que o ensino médio passa por uma crise profunda, pois além da pouca oferta lhe falta sentido e identidade. Podemos perceber aqui uma ruptura com o projeto de educação profissional anterior e que leva em consideração:

[...] o processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabeleça relações sócio-históricas e culturais de poder (BRASIL, 2003, p. 10).

O momento era de busca pela consolidação desse projeto de sociedade, no qual a Educação Profissional e o Ensino Médio teriam grande relevância para construção deste cidadão, na defesa pela igualdade que ao longo da história da educação brasileira mostra-se tão distante da realidade.

2. A Política de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Estado do Ceará

Em 2003, no cenário nacional, com o início do primeiro mandato do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ressurgiu a discussão a respeito da dualidade entre educação profissional e o ensino médio, tão eminente no histórico da legislação da Educação Brasileira e ainda bastante presente no Decreto nº 2.208/97 que regia naquele momento a educação profissional e o ensino médio.

Entre 2003 e 2004 houve grande entusiasmo por parte dos setores educacionais ligados ao campo da educação profissional, principalmente, no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área trabalho e educação. Assim, retoma-se a discussão sobre a educação politécnica, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140) sem, no entanto, voltar-se para uma formação profissional *stricto sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos.

As discussões foram aperfeiçoadas até que se chegassem às propostas levantadas que culminaram no Decreto nº 5.154/04. Esse instrumento foi considerado extremamente relevante para o processo em questão; inicia-se uma nova perspectiva na educação profissional, preservando a oferta de cursos concomitantes e

subsequentes, mas, desta vez, repensando a integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, sem descartar a educação tecnológica ou politécnica, mas reorganizando-a de forma a preservar os princípios de sua construção.

O governo do Ceará, acompanhando a tendência da política nacional, no ano de 2007, sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, com alinhamento político entre Governo Estadual do Ceará e o Governo Federal, torna-se possível a implantação da Política de Educação Profissionalizante Integrada ao Ensino Médio. Até então a oferta de ensino profissionalizante do Estado do Ceará se restringia aos Institutos Federais e alguns cursos no âmbito da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Ceará via Centec. O momento político foi fundamental para concretização do projeto de implantação das EEEPs, projeto que viabilizou definitivamente a implantação da política nacional no estado do Ceará.

3. Marco legal da Educação Profissional no Ceará

Nesse contexto da ressignificação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Brasil, deu-se início no âmbito da Secretaria de Educação do Estado Ceará o desenho das Escolas Estaduais de Educação Profissionalizante, as EEEP como conhecemos hoje no estado do Ceará. Surge no âmbito da Secretaria de Educação uma perspectiva inovadora da formação profissional técnica integrada ao ensino médio. Nessa direção, a SEDUC, em 2007, lança o Programa Aprender Pra Valer, que tem por finalidade a elevação do desempenho acadêmico dos alunos do ensino médio, com vistas à aquisição dos níveis de proficiência adequados a cada série/ano, bem com a articulação deste nível de ensino com a educação profissional e tecnológica, o programa traz como uma de suas ações a “Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional – consiste na oferta, a estudantes e egressos do ensino médio, de melhores oportunidades de preparação para o trabalho, concebendo as escolas da rede estadual de ensino médio como local privilegiado para a educação de nível técnico e de qualificação profissional”.

Para garantir apoio financeiro ao projeto das EEEP, ainda em processo de formulação, o governo do Ceará adere ao programa do governo “Brasil Profissionalizado”, que tinha como objetivo fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica (EPT). Por meio desse programa, o governo federal repassa recursos para que os estados invistam em suas escolas. O programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integrado à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que agrega 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades; Esse plano foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos.

Nos moldes das orientações do Programa Brasil Profissionalizado, cria-se no Ceará as condições favoráveis para o desenvolvimento de um projeto de educação profissionalizante Integral e Integrado ao Ensino Médio, tornando-se a principal política de educação do ensino médio.

A criação de uma rede de escolas de educação profissional visando promover um ensino de excelência na rede pública estadual é, pois, no caso dessa etapa da Educação Básica, a principal política estadual. A criação da rede escolas de educação profissional, noutros termos, está para a política de ensino médio, como o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) está para o ensino fundamental (VIEIRA; VIDAL, 2016, p. 56).

Através da lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, o governo do Estado, mediante Secretaria de Educação, assume o desafio de implantar a Educação Profissionalizante Integrada ao Ensino Médio, orientando-se pelo parecer CNE/CEB nº 39/2004, que discorre sob aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Nacional Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio; este também reflete os desdobramentos da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que fora concebida

num contexto onde o principal debate continuava sendo a disputa que tinha de um lado os que lutavam por uma educação gratuita e de qualidade para todos, com caráter laico e independente de origem, e do outro, os que defendiam uma educação de acordo com a lógica de mercado, da necessidade de diminuir gastos, pois segundo esta lógica, quanto mais se gastava menos se via qualidade nos serviços ofertados à sociedade. Nesse embate predominou a lógica de mercado na formulação da LDB de 1996, podendo assim, a iniciativa privada atuar livremente em todos os níveis, conforme garantia a Constituição Federal de 1988, revalidada na referida lei.

A alteração de alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9.394/96), pela lei nº 11.741/2008, em conformidade com o Decreto nº 5.154/04, vem fortalecer a institucionalidade da integração da educação profissional de nível médio com a educação de jovens e adultos e a profissional e tecnológica.

Foi nessa conjuntura que o estado do Ceará, no ano de 2008, colocou em prática o Programa Aprender Pra Valer, Lei Estadual nº 14.190, de 30 de julho de 2008, desenvolvendo várias ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica, ressaltando através do parágrafo VI do Art. 3º que:

VI – Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional – consiste na oferta, a estudantes e egressos do ensino médio, de melhores oportunidades de preparação para o trabalho, concebendo as escolas da rede estadual de ensino médio como local privilegiado para a educação de nível técnico e de qualificação profissional.

O governo, no sentido de implantar em sua rede de Educação Básica o ensino profissionalizante, homologa a Lei Estadual nº 14.273, em 19 de dezembro do ano de 2008, que:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação - SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho.

O governo do Ceará, que inicia processo de implantação das EEEP utilizando recursos do tesouro estadual, a principal fonte de financiamento das redes estaduais de ensino para a expansão da educação profissional e tecnológica no Ceará, a única fonte utilizada em 2008 e em 2009 passa a garantir apoio financeiro, a partir da parceria com o governo federal, através do Programa Brasil Profissionalizado, decreto nº 6.302/2007, no qual foram apresentadas as seguintes propostas e ações desenvolvidas no momento de adesão ao Programa Brasil Profissionalizado: 1) Assinatura do Compromisso Todos pela Educação, em conformidade com o Decreto nº 6.094/97; Formalização, junto à Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), da sua intenção de participação no Programa, cadastrando as informações exigidas no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SISMEC); Solicitação, junto ao Ministério de Educação e Cultura, de apoio técnico para realização do diagnóstico e do plano de educação profissional; Envio do diagnóstico e do plano de educação profissional para análise da SETEC; Realização de ajustes no diagnóstico e no plano de educação profissional; Celebração de convênio junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Com as ações apresentadas/aprovadas, e, de acordo com o que discorre seu artigo 2º, está garantida a assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado à educação; inicia assim a estruturação das EEEPs no sistema educacional do Ceará.

As EEEPs implementadas no sistema educacional da educação básica no Ceará, trazem a proposta de uma escola em tempo integral, com currículo integrado que alia educação profissionalizante ao ensino médio, objetivando agregar à formação do aluno a

qualificação profissional e a inserção no mundo do trabalho, como descreve o parágrafo único do Art. 1º, da Lei nº 14.273/2008: Parágrafo único: “[...] para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, terá jornada de tempo integral”.

A proposta das EEEPs traz uma mudança no modelo gerencial, destacando o investimento na ampliação da força de trabalho e adaptação da estrutura curricular dos cursos ofertados, como bem reflete o Relatório de Gestão da Educação Profissional 2008-2014, afirmando que:

O Ensino Médio adquire, assim, grande relevância por significar o momento em que o educando cidadão tem a oportunidade de aprofundar conhecimentos e habilidades que contribuirão para o seu progresso no trabalho e para a continuidade do seu aprendizado formal.

Logo, fica definido, no âmbito da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que tipo de escolas seria implementadas e que tipo de ensino se espera destas instituições.

4. Proposta das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará

De acordo com o Relatório de Gestão 2008-2014 elaborado pela Secretaria de Educação do Ceará, a formulação desse modelo de escola no estado do Ceará foi orientada pela premissa, segundo Ciavatta (2005), da “formação integral”, uma concepção de educação integrada em que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: ou seja, nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como ensino técnico, tecnológico ou superior. Trata-se de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos;

compreende a relação entre trabalho e educação como indissociável, necessária ao cidadão do século XXI.

A criação das EEEPs consolida no Ceará um novo paradigma educacional que, embora financiado pelos interesses neoliberais que orientam atualmente as políticas educacionais no país, e que se baseia na Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese), documento que estabelece premissas ligadas à visão empresarial, como estratégias de responsabilização, estabelecimento de metas, monitoramento (Ciclo PDCA), bem como o compromisso pelos resultados pactuados nos instrumentos de gestão regulamenta uma proposta que segue uma lógica humanística e de emancipação cidadã.

A utilização da TESE nas EEEPs se justifica pelo desejo de adaptação de conceitos da iniciativa privada para romper com paradigmas consolidados indevidamente nas instituições públicas de ensino. A tese foi desenvolvida e adaptada com base na TEO - Tecnologia Empresarial Odebrecht, que provê os fundamentos éticos, morais e conceituais para a condução dos negócios e a atuação de todos os integrantes da empresa Odebrecht Engenharia e Construção S.A; trata-se de um instrumento para planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades dos diversos integrantes da comunidade, ou seja, a síntese de um planejamento estratégico para uma gestão de resultado, típico do modelo empresarial na perspectiva neoliberal do Estado capitalista; nesse sentido é possível perceber que mesmo incorporando novo sentido a essa tecnologia permanece o fator de obtenção de resultados.

Verificamos que a gestão das EEEP é marcada pela gestão para resultados, enquanto, na gestão das escolas regulares, embora também norteada para esse tipo, às premissas da gestão democrática são hegemônicas. O processo de eleição para um mandato de 4 anos, podendo ser reconduzido por mais um período de gestão, promove a prática de participação da comunidade escolar na gestão escolar. Além disso, as prioridades da gestão são a garantia de acesso e de permanência dos estudantes na escola (VIEIRA; VIDAL, 2016, p. 159).

As EEEPs do Ceará representam hoje a principal Política Pública de nível médio, ocupando papel relevante no crescimento

do desempenho da aprendizagem dos jovens cearenses; uma de suas bases de investimento é a inserção dos jovens no mundo do trabalho através do estágio curricular, sendo que 100h da unidade curricular PPE – Preparação Para o Estágio- é aplicada na parte diversificada numa proposta que destaca àqueles jovens em situação de vulnerabilidade social, configurando a relevância individual e coletiva do processo educacional. Essa política se destaca ainda como forma de fortalecer os processos de ampliação dos contextos de justiça e inclusão social (Relatório de Gestão: O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008-2014). De acordo com Relatório de Gestão 2008 – 2014, elaborado pela SEDUC-CE, esta desenvolveu uma metodologia que adota o trabalho como princípio educativo, em consonância com o conceito de Formação Integral, de Ciavatta (2005), como esta descrito no Documento Base da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, do ano de 2007.

Neste Relatório de Gestão da Educação Profissional 2008-2014 está claramente expresso que na referida política predomina a seguinte premissa:

A educação para o trabalho perpassa o ideário constitucional brasileiro, conferindo maior amplitude à concepção do direito à educação, compreendida em diálogo com o mundo do trabalho, o que lhe atribui sentido e identidade social. Ou seja, a dimensão da formação e qualificação para o trabalho integra, necessariamente, o desenvolvimento educacional dos cidadãos.

Embora situada num contexto globalizado em que a lógica capitalista predomina, a proposta pedagógica das ETECs, mesmo organizando sua dinâmica escolar para resultados através do documento da TESE, fundamenta seu projeto pedagógico em conceitos que consideram a formação humana como fator essencial ao desenvolvimento dos jovens beneficiários, conceitos esses que têm base marxista, a qual orienta esta pesquisa e entende o trabalho como transformação da natureza e do próprio homem e não no sentido de produção. Segundo expressa o Relatório de Gestão 2008-2014:

Outro fundamento importante, adotado pela Secretaria da Educação e sua Coordenadoria de Educação Profissional, refere-se a concepção do trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, toda a base curricular proposta, compreendendo seus objetivos, conteúdos e métodos, tem como pressuposto esta concepção. Tomando o trabalho como princípio educativo, reconhece-se que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social. As demandas do mundo do trabalho hoje não mais se centram na mera capacidade de “fazer”, pois demandam a intelectualização das competências, o raciocínio lógico formal, o domínio das formas de comunicação, enfim, a capacidade e a disposição de aprender permanentemente.

Nos processos pedagógicos a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) mantém ainda a missão de garantir educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno, apresentando os seguintes valores e objetivos que orientam seu trabalho: 1) Valores- Ética; Transparência; Efetividade; Equidade; Respeito; Busca de excelência e Disposição de servir; 2) Objetivos- Fortalecer o regime de colaboração, com foco na alfabetização na idade certa e na melhoria da aprendizagem dos alunos até o 5º ano; Garantir o acesso e a melhoria dos indicadores de permanência, fluxo e desempenho dos alunos no Ensino Médio; Diversificar a oferta do Ensino Médio, articulando-o com a educação profissional, com o mundo do trabalho e com o ensino superior; Promover o protagonismo e empreendedorismo estudantil como premissa da ação educativa; Valorizar os profissionais da educação, assegurando a melhoria das condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional; Consolidar modelos de gestão focados na autonomia escolar e nos resultados de aprendizagem; Fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e da promoção da cultura da paz.

No objetivo 3, a SEDUC demonstra que o interesse da proposta de implementação da política de educação profissionalizante integrada ao ensino médio está voltada tanto à formação para o mundo do trabalho quanto para o ensino superior, o que confere ao modelo proposto a ideia de superação da

dualidade entre ensino médio e educação profissionalizante, algo que historicamente coloca em risco a qualidade do processo de ensino dessa modalidade de ensino; demonstra interesse na busca de uma escola que potencialize a articulação entre ensino e mundo do trabalho e, ao mesmo tempo amplie as possibilidades de qualificação do processo de aprendizagem valorizando o caráter humanístico na formação do cidadão.

Essa proposta em andamento no atual contexto da educação do Estado do Ceará ainda não contempla toda a rede de ensino, porém tem se expandido de acordo com a evolução da implantação de escolas no interior, estas ainda representam uma pequena parte das escolas de ensino médio, em sua maioria as escolas de ensino médio são escolas regulares com apenas um turno de ensino, enquanto as Escolas Estaduais de Educação Profissional contemplam dois turnos, o que se percebe necessário para a implantação dessa política na rede de ensino.

5. Considerações finais

A Educação Profissional que conhecemos hoje no Brasil, em especial, no Estado do Ceará ainda não é a ideal, visto que ainda não contempla ou corrige a defasagem neste tipo de ensino que o país tanto necessita, no entanto demonstra um passo significativo na conquista de uma Educação Integral que forneça aos jovens a possibilidade de inserção na sociedade atual seja estrutura econômica, de trabalho, seja no exercício da cidadania. A descontinuidade de políticas que beneficiem a evolução dessas políticas são fatores determinantes para o atraso no avanço que poderiam realizar. As questões políticas influenciam de forma radical, quebrando ciclos em desfavor das melhorias.

Diante do exposto, percebemos o quanto a Educação Profissional carrega estigmas da dualidade entre os que mandam e os que obedecem, raízes culturais que veem sendo rompidas a passos lentos. No Estado do Ceará a proposta de Educação Profissional em vigência traz em sua elaboração a ideia de agregar

à Educação Profissional a intelectualidade necessária para organizar a produção e a vida social, nesse sentido, a Educação Integral significa um avanço para que escolas possam adaptar-se as necessidades educacionais que o contexto atual exige, para além da legalidade é importante ressaltar que é preciso vencer na prática barreiras de uma cultura escravocrata que persiste em permanecer em nossa sociedade. Há ainda um longo caminho a percorrer para que possamos ver a educação, especialmente, o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica promover a eficácia do ensino, mas reconhecemos que há na proposta implementada no Estado do Ceará um processo de ensino que visa consolidar sua identidade contemplando formação propedêutica, profissional e humana, no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL, **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**, Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União, Brasília, DF, 18 de abril de 1997, p. 7760.

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

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**, aprovado em 08 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. 2004.

BRASIL, **Decreto nº 6.302**, de 12 de dezembro de 2007(2007b). Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Ministério da Educação.

BRASIL, **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário da União, Brasília, DF.

BRASIL. Série Mais Educação. **Educação Integral**. Texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009.

CEARÁ. **Lei n. 14.273, de 19 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, série 2, ano XI, nº 245, caderno 1/3, p.1, 23 dezembro.

CEARÁ. **Decreto 30.933, de 29 de junho de 2012**. Institui o programa de estágio para alunos e egressos do ensino médio da rede pública estadual voltada à formação técnica e qualificação profissional, e dá outras providências.

CEARÁ, **Dossiê da Turma: Orientações Técnicas para Construção e Organização dos Instrumentais Através do Sistema Diretor de Turma – SDT**. 2014.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário** (Online), www.uff.br/trabalhonecessario, v. 1, p. 1-28, 2005.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961, v.1.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALISANTE E TECNOLÓGICA. **Documento Base: Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio**. Brasília, 2007.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ/COORDENADORIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Relatório de Gestão: O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008-2014**. Fortaleza, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ/COORDENADORIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Relatório de Gestão: O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008-2014. Fortaleza, 2014.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas de Ensino Médio no Ceará:** escola, juventude e território. Cenpec, 2016.

**FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO:
uma análise de tópicos das legislações que contribuíram para
forjar a identidade do Ensino Médio**

Simone da Costa Silva¹

1. Introdução

Este trabalho apresenta uma análise de documentos oficiais que engendraram as diferentes feições assumidas pela educação brasileira, considerando-se os cenários históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais, a fim de elucidar o caráter assumido pelo ensino Médio no Brasil desde as bases históricas que forjam a sua gênese.

Em razão disso, investigou-se tópicos dos instrumentos legais desde o Brasil colônia ao período correspondente a Primeira República brasileira para compreender os sustentáculos sobre os quais os projetos para o nível Médio brasileiro encontram o seu respaldo, sobretudo, aquele que subjaz a reforma promulgada pela lei nº 13.415/2017.

Desse modo, evidenciou-se que há um número considerável de documentos normativos que tornaram o ensino secundário (atualmente ensino médio) objeto de alteração, buscando alinhar esta

¹ Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas. Integrante do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE). Especialista em Organização Pedagógica da Escola (UNINTER). Graduada em Pedagogia pela UFAL. E-mail: simonecostaufal@gmail.com. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8994743033022743>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4540-0759>

etapa educacional ao projeto de sociedade proposto em cada momento da história brasileira. Considerando isso, cada instrumento normativo foi analisado considerando as suas especificidades contextuais, política econômica e cultural, bem como se buscou compreender cada proposta educacional apresentada por eles e como essa se reverbera no ensino médio brasileiro.

2. A educação no período colonial brasileiro: o surgimento de um ensino, dual, elitista e excludente

O início da colonização do solo brasileiro está intimamente atrelado à chegada dos portugueses ao Brasil, no século XV. Nesse período, a Europa Ocidental encontrava-se sob a influência de ideias renascentista, que fornecem as bases epistemológicas para o empreendimento das navegações e para a materialização da Reforma protestante.

Com isso, a Europa ocidental nesse período é marcada por acontecimentos como a consolidação do modelo econômico mercantilista (primeira fase do capitalismo) e, por conseguinte, pelo enfraquecimento da nobreza e ascensão burguesa comercial.

A partir da necessidade de expansão das rotas comerciais, as navegações surgem em busca de lugares onde o comércio não tivesse concorrência. Nesse contexto,

Os comerciantes portugueses (burguesia mercantil), enquanto participantes do poder político representado pela centralização monárquica, conseguida já no século XII, desempenham papel de pioneiro na empresa de expansão naval [...]. (RIBEIRO, 1978, p.20).

Sob esse prisma, as navegações portuguesas apontam no solo brasileiro com o objeto precípua de obtenção de lucro, mediante o monopólio do comércio, e assim, ocupam o Brasil na condição de colônia de Portugal.

Diante do pressuposto basilar do sistema de colonização estabelecido pela política econômica mercantilista, “a primeira preocupação dos estados colonizadores será de resguardar a área

de seu império colonial face às demais potências” (NOVAIS, 1968, p.59). Em razão disso, foram instituídas as capitânias hereditárias, um sistema de administração que consistiu na divisão do território colonial brasileiro entre pessoas, sobretudo, relacionadas à nobreza. Entretanto, esse sistema não obteve êxito devido a alguns entraves, como os ataques indígenas.

Ribeiro (2007) afirma que diante das dificuldades apresentadas pelo modelo de capitânias hereditárias, é criado um governo geral que tinha por finalidade consolidar essas capitânias, garantindo o povoamento das novas terras sob os comandos do poder central da metrópole portuguesa.

O primeiro governador geral Tomé de Souza chega ao Brasil em 1549 e juntamente com ele uma comissão de padres, liderados por Manuel de Nóbrega, e irmãos pertencentes à Companhia de Jesus (Jesuítas), cuja ordem religiosa é fundada em 1534, por Inácio de Loyola, com o intuito de “formar bons soldados da igreja de Roma, capazes de combater heresias e rebeldes na Europa e promover a conversão dos pagãos” (FILHO, 2001, p.22). Com esse propósito, o rei Dom João III envia essa comissão, marcando assim, o início da escolarização oficial no Brasil.

Matos (1958), ao estudar a história da educação, partindo do período colonial, a divide em seis períodos, a saber:

- Heroico (1549 a 1570),
- De organização e consolidação (1570 a 1759),
- Pombalino (1759 a 1827),
- Monárquico (1827 a 1889),
- Republicano (1889 a 1930)
- Contemporâneo (a partir de 1930)

Essa divisão proposta por Matos (1958) será à base de classificação temporal para a análise historiográfica da educação brasileira, sobretudo, do ensino médio, desenvolvida por esse estudo.

Saviani (2007) ratifica essa divisão histórica, afirmando que no período colonial a educação escolarizada encontra-se dividida da seguinte maneira:

➤ Primeira- período heroico (1549-1597): das chegadas dos jesuítas até a promulgação da *Ratio Studiorum*.

➤ Segunda (1599-1759): consolidação da educação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum*.

➤ Terceira (1759- 1808): Fase pombalina

A partir da divisão histórica do campo educacional brasileiro proposta pelos autores, o primeiro momento, é denominado de heroico em virtude da escassez de recursos com que contavam a missão jesuítica para empreender a instrução no solo brasileiro, visto que “o trabalho heroico servia de pretexto para a colonização portuguesa, era na verdade uma maneira de implantar o efetivo povoamento e manter subjugadas outras pessoas não pertencentes à elite branca” (FILHO, 2001, p.25).

Com base nisso, essa fase inicial foi caracterizado pela simbiose entre educação e catequização, uma vez que “em verdade a emergência da educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua força ideia” (SAVIANI, 2007, p.29), pois “homens tementes a Deus não provocariam revoltas e aceitava seus destinos para um dia gozar da eternidade cristã” (FILHO, 2001, p.25).

Ribeiro (2007) elucida que a educação nesse momento está intimamente relacionada à política de colonização dos portugueses, tendo em vista que somente por meio da instrução focada na aculturação dos povos nativos os portugueses consolidariam o processo de posse da terra.

Conforme os regimentos de Dom João em 1548 a educação nesse período esteve centrada na “conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e instrução”. Com isso, a proposta de ensino elaborada por Nóbrega atendia a um público diversificado, desde aos indígenas aos filhos dos colonizadores brancos, que conforme Saviani (2000, p.15) essa se constituiu “a mais bela e democrática iniciativa educacional que já houve por estas terras”.

No primeiro ciclo era proposto, inicialmente, o estudo da língua portuguesa, incluindo a leitura e a escrita, cálculo, ensino da doutrina cristã católica e, a depender das aptidões naturais, os alunos teriam aula de canto orfeônico e instrumentos musicais.

Além desses saberes, conforme Matos (1958), apesar não estar explícito inicialmente no plano de ensino de Nóbrega, o ensino profissional era destinado, prioritariamente, aos indígenas a fim de preparar a mão de obra tão necessária a consolidação do processo de colonização do Brasil.

Após o primeiro ciclo, era feita a cisão entre aqueles finalizariam seu ciclo de estudo nessa etapa e aqueles que dariam continuidade, tendo acesso à gramática latina equivalente ao ensino colegial.

Assim, a missão jesuítica, que consistiu na “sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual a nova situação” (SAVIANI, 2007, p.44), estava limitada somente a aculturação, por isso quando esse objetivo era alcançado à continuidade dos estudos torna-se desnecessária. A partir desse entendimento:

Os jesuítas não se preocuparam com a conversão dos negros ao catolicismo e **aos poucos a catequese dos gentios ficou em segundo plano**; a preocupação, depois de algumas décadas, passou a ser com a formação dos novos quadros da ordem. Foram criados os seminários que, também, assumiram a educação da elite branca latifundiária e de funcionário do governo. Os estudos programados, agora, passaram a ser propedêuticos, isto é, visavam à preparação dos filhos dos colonos brancos para os estudos complementares na Europa (FILHO, 2001, p.26, grifos nossos).

É nesse contexto, que surge o modelo dual de ensino brasileiro, uma vez que somente a elite branca teria acesso aos níveis mais elevados de ensino, cabendo aos demais, no máximo, o ensino profissional, marcando assim o segundo período da história colonial brasileira.

Nesse período, mediante a precariedade de recursos com a qual contava a Companhia de Jesus e a relevância de suas atividades para a colonização, é instituído um importante instrumento de financiamento da educação brasileira a redizima, que determinava a destinação de dez por cento dos impostos

arrecadados pela coroa portuguesa para o investimento na manutenção dos colégios jesuíticos.

Consoante Engelmann (2016, p.22) a redízima, “juntamente com a elaboração de uma série de medidas que foram implantadas no ensino e que compunham o documento denominado *Ratio Studiorum*, caracterizam uma segunda fase”.

Entretanto, Saviani (2000, p153) adverte que não era interesse da aristocracia que esses recursos fossem destinados à educação de meninos de rua e filhos de indígenas, com isso, dentro dessa nova proposta as escolas estariam reservada unicamente a educação das elites, evidenciando “as linhas divisórias das etnias e das classes sociais, gerando essa perniciosa mentalidade que até hoje subsiste entre nós de considerara educação de grau médio e superior como privilégio das classes” (SAVIANI, 2000, p.153).

Nessa segunda fase da história colonial, a educação esteve pautada em uma diretriz denominada *Ratio stodiorum*, plano de estudos instituído a fim de regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos, constituído a partir de 837 regras, posteriormente, sendo reduzida a 467 normas, que orientavam desde a administração à configuração curricular. Segundo Saviani o plano contido nesse documento era de caráter universalista e elitista, “universal porque foi adotado por todos os jesuítas e elitista porque converteu-se em instrumento de formação da elite colonial”. (SAVIANI, 2007, p.56).

A primeira norma desse documento, ao tratar da organização do ensino, expõe como o objetivo precípua da companhia de Jesus “ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor”, para isso deveriam primar “pela formação das sólidas virtudes religiosas, que é o principal, procure o Reitor, como ponto de máxima importância, que com a graça de Deus, se alcance o fim que teve em mira a Companhia ao aceitar colégios” (*RATIO STODIORUM*, 1599).

Em razão disso, a formação da elite colonial esteve embasada no modelo religioso, católico, mesmo que esses sujeitos não tivesse o intuito de seguir carreira sacerdotal. Assim, nesse período os valores

que perpassaram o ensino estiveram assentados na busca pela consolidação dos valores cristãos e, em virtude disso, deveria haver:

Zelo pela piedade e pelos bons costumes, Finalmente, persuada-se o Provincial que, de modo muito particular, é responsável, pelas prescrições relativas à piedade, à disciplina dos costumes, ao ensino da doutrina cristã, contida tanto nas regras dos Mestres dos cursos inferiores, quanto nas regras comuns a todos os mestres; são pontos estes que mais de perto entendem com a salvação das almas e tantas vezes se inculcam nas Constituições. (*RATIO STODIORUM*, 1599, regra número 7).

O ensino regrado pelo *Ratio* configurou-se a partir do método tradicional de ensino, baseado na centralização do professor, na preleção e repetição de conteúdo, em que no fim do ano deveria “organizar-se a repetição de todas as lições passadas” (*RATIO STODIORUM*, 1599), impondo castigos físicos para aqueles que não se enquadrassem ao modelo de ensino proposto.

Ribeiro (1978, p.25) observa que as orientações contidas no *Ratio Studiorum*, que era principal diretriz de estudos da companhia de Jesus, “concentra sua programação nos elementos da cultura europeia. Evidencia dessa forma, um desinteresse ou a constatação da impossibilidade de “instruir” o índio”, haja vista que tais conteúdos possuíam um caráter propedêutico para aqueles iriam cursar o nível superior. Além disso, é possível analisar que a inclusão do índio nessa nova proposta não era conveniente do ponto de vista econômico, uma vez que esses saberes europeus não converteria o indígena ao ponto de cederem sua mão de obra.

Mediante a isso, nesse segundo período, a educação jesuítica esteve centrada na instrução que fora ofertada nos colégios, destinada a elite, conforme Luzuriaga (1985), a jovens da burguesia e futuros dirigentes da sociedade que assumiriam lugares estratégicos na administração pública. Por essa razão “a atuação jesuítica no campo da instrução focou quase que exclusivamente o ensino secundário” (LUZURIAGA, 185, p.50).

Com efeito, nesse momento, ao indígena estaria reservada, unicamente, a catequização, a instrução que possibilitava o acesso

aos níveis mais elevados de ensino, estaria reservada a elite, tendo em vista que “a forma como o ensino estava estruturado já denotava uma nítida divisão na oferta e no acesso aos colégios”, nesse período surge o modelo dual e elitista de educação no Brasil (ENGELMANN, 2016, p.24).

Essa divisão pode ser facilmente constatada na organização da oferta curricular proposta pelo *Ratio Studiorum*, uma vez que nesse plano de estudo é retirado o primeiro ciclo de estudo, cujo modelo era acessível, constituído pelo ensino profissional, o aprendizado de música e de práticas agrícola, substituindo-se por uma proposta estruturada da seguinte forma:

I-Currículo Humanista (corresponde hoje ao ensino médio)

– Estudos de duração de 5 anos, mas na prática durava 6 e 7 anos.

Número dos cursos inferiores. - As classes de estudos inferiores (pelas razões alegadas na quarta parte das “*Constituições*” c. 12. C., omitimos as aulas de abc) não devem ser mais de cinco: uma de Retórica, outra de Humanidades e três de gramática (RATIO STUDIORUM, 1599).

Assim, os cursos inferiores, correspondente ao médio, resumir-se-ia as seguintes aéreas: retórica, humanidades, gramática inferior, média e superior, excluído os estudos do ABC, equivalente ao primário.

II-Currículo Filosófico (duração de 3 anos) – Obrigatório aos seguintes estudos:

1º ano – Lógica e Introdução às Ciências

2º ano – Psicologia, Física e Matemática

3º ano – Psicologia, Metafísica e Filosofia Moral

III-Currículo Teológico (duração de 4 anos) – Objetivo: formação dos alunos na carreira religiosa na Ordem (Companhia de Jesus).

O Programa de estudo apresentado pelo *Ratio Studiorum* evidencia o fato de que atuação jesuítica esteve direcionada ao

ensino secundário e, por isso, sua atuação no ensino primário não foi tão expressiva.

Ainda com relação à estrutura, Ribeiro aponta (1978) que a formação intelectual ofertada nos colégios “é marcada por uma intensa rigidez” (p.27), pois até mesmo para a que os alunos progredissem de uma etapa para outra deveria ser submetido a uma série de exames com alto grau de dificuldade, cujo pressuposto partia de ideias inatista de vocação, aptidão, talento, entre outras, isso é evidenciado nas normas expostas pelo plano de ensino:

Curso de retórica e humanidades. – Ainda que não seja possível prescrever a duração do curso de humanidades e retórica e a carga do superior fique decidir quanto deverá cada qual demorar-se nestes estudos, nenhum dos nossos, pelo menos, deverá ser enviado à filosofia antes de haver estudados dois anos de retórica, **a menos que não se julgue em o Senhor que a idade, as aptidões ou outro motivo a isto se oponham.** Mas, se alguns forem **dotados de aptidões naturais para grandes progressos nesses estudos, poder-se-á examinar se, afim de se lançarem mais sólidos fundamentos,** não convenha conserva-los na retórica por três anos. (RATIO STODURIOM, 1599, REGRA 18, **grifos nossos**).

Como é possível notar a partir dos grifos, tal proposta apresenta algumas convergências com o modelo de ensino médio proposto pela lei 13.415/2017, que parte do discurso de vocação, baseado nas aptidões naturais para justificar uma oferta curricular desigual para estudante.

Como se pode notar, a justificação do insucesso ou da não progressão aos níveis mais elevados de ensino, dentro de um ensino dual e elitista, recorrendo-se a categorias inatistas como: dom, aptidão, entre outras, é um mecanismo utilizado desde o Brasil Colônia. E atual reforma não foge dessa proposta, pois defende a escolha dos itinerários a partir desses elementos, tal como o plano de ensino da Companhia.

§14. Matemáticas: *Estudantes e tempo.* - No segundo ano do curso todos os estudantes de filosofia assistirão à aula de matemática por três quartos de hora. Além disto, **os que tiverem mais inclinação e capacidade para**

semelhantes estudos exercitem-se neles em lições particulares depois do curso. (RATIO STODURIOM, 1599, REGRA 18, grifos nossos).

Como exposto nos grifos, somente os estudantes que apresentassem uma predisposição para determinadas áreas de conhecimentos teriam acesso à plenitude de saberes constituído em torno do campo de estudo. Nesse ponto, há similitude entre a reforma vigente, instituída em 2017, também condiciona a obtenção dos conhecimentos construídos historicamente à escolha de itinerários fragmentado dos demais campos de estudos.

Apesar da atuação jesuítica desse período ter focado a educação elite colonial, no que se refere ao ensino médio, marcará **profundamente sua identidade e sua função**. Afinal, **um projeto de ensino pensado e realizado para a formação das elites** não se abrirá às classes populares nos mesmos moldes (BORBA, 2011, p.52, grifos nossos).

Por fim, verifica-se que o desdobramento desse modelo forjou a configuração de um modelo, dual, elitista e excludente, privilegiando, a elite branca. Ainda assim, a proposta dessa companhia foi considerada inadequada aos interesses daquele contexto, sobretudo, o de modernização da colônia, tudo isso culminou com a expulsão dos jesuítas, dando início a uma etapa da história da educação brasileira: a fase pombalina.

Conforme Saviani (2007), no século XVIII impera em Portugal visões de mundo antagônicas, uma baseada na fé, outra na razão. A primeira, ainda como ideia predominante na metrópole portuguesa, é colocada em xeque em virtude da segunda, mediante a introdução de novas ideias pautadas no movimento iluminista, sobretudo por portugueses que residiram no exterior, como Sebastião José de Carvalho e Melo, que se tornaria o primeiro ministro de D. José I, o Marquês de Pombal.

Entretanto, cabe ressaltar que o iluminismo, que se caracteriza pela visão racionalista de mundo, tem sua gênese na Inglaterra no

século XVII, posteriormente, marcará o pensamento francês e alemão, consolidando-se no XVIII. Tal pensamento,

[...] exige um novo homem que só poderá ser formado por intermédio da Educação. Assim, apesar de o ensino jesuítico ter sido útil às necessidades do período inicial do processo de colonização do Brasil, já não consegue mais atender aos interesses dos Estados Modernos em formação. Surge, então, a idéia de Educação pública sob o controle dos Estados Modernos. Portanto, a partir desse momento histórico, o ensino jesuítico se torna ineficaz para atender às exigências de uma sociedade em transformação. (MACIEL & SHIGUNOV NETO, 2006, p. 471).

Além disso, cabe lembrar o objetivo precípua da política de colonização de Portugal partia da finalidade de levantar as condições materiais necessárias para tornar Portugal um país capitalista de regime industrial. No entanto, o país que alcança a hegemonia nesse processo é a Inglaterra, sobretudo, com a obtenção de vantagens nas relações comerciais estabelecidas com Portugal, que se encontrava:

Como nação, continuava Portugal um país pobre, sem capitais, quase despovoado, com uma lavoura decadente pela falta de braços que a trabalhassem, pelas relações de caráter feudal ainda existentes, dirigido por um Rei absoluto, uma nobreza arruinada, quase sem terras e sem fontes de renda, onde se salientava uma burguesia mercantil rica mas politicamente débil, preocupada apenas em importar e vender para o estrangeiro especiarias e escravos e viver no luxo e na ostentação. (BAUSBAUM, 1957, p. 48-9).

Diante dessa realidade, D. José I nomeia Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, como primeiro ministro a fim de fortalecer a metrópole portuguesa, através de sua modernização. Nesse sentido, a primeira missão na recuperação da nação, constituiu-se na busca por fortalecer Portugal, com intuito de libertá-lo da dependência inglesa.

Vale destacar que, a perspectiva iluminista consubstanciada no pensamento pombalino corporifica o regime de despotismo

esclarecido², além disso, entende que a dependência econômica é reforçada pela decadência intelectual que marcava Portugal nesse período. Com isso,

Na administração de Pombal, há uma tentativa de atribuir à Companhia de Jesus todos os males da Educação na metrópole e na colônia, motivo pelo qual os jesuítas são responsabilizados pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa (MACIEL & SHIGUNOV NETO, 2006, p. 471).

Tal análise pode ser percebida nos documentos emitidos por Marquês de Pombal, como o preâmbulo do Alvará de junho (1759), em que afirma que a felicidade das nações civilizadas depende da cultura das ciências e que o ensino jesuítico, ao desconsiderar os saberes científicos, tornou-se pernicioso e um extraordinário desperdício de tempo.

A partir desse entendimento, Pombal propõe mudanças no sistema educacional, considerando a tríade: “trazer a educação para o controle do Estado, secularizar o ensino e estabelecer um currículo” (BORBA, 2011, p.53). Em razão disso,

A companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e do Brasil quando o Marques de Pombal, então ministro do Estado em Portugal, empreendeu uma série de reformas no sentido de adaptar aquele país e suas colônias as transformações econômicas, políticas e culturais que ocorriam na Europa. No campo cultural, o que se queria era a implantação em Portugal de ideias mais ou menos próximas ao Iluminismo (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 26).

Além da expulsão dos jesuítas, o alvará de 28 de junho de 1759, que implementa a primeira reforma empreendida no campo educacional, propõe ainda extinção de todas as classes e escolas, implantou o cargo de diretor geral dos estudos, criou exames adimensionais para professores que receberam o *status* de nobres, “proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral

² Termo usado pelo historiador Wilhelm Roscher, em 1847, para explicar o movimento adotado entre diversos países que, paradoxalmente, transitaram entre os ideais iluministas e o modelo absolutista de Estado.

dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores” (RIBEIRO, 2007, p. 33).

O alvará sancionado pelo ministro Português marca a gênese da educação pública brasileira em que a educação financiada, por meio do subsídio literário³ pelo Estado se constitui “um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado” (RIBEIRO, 2007, p.33).

Saviani (2007) destaca que a reforma proposta pelo Alvará se centra na reformulação dos estudos menores, que equivale ao ensino primário e secundário, em que nessa etapa “permanecem no currículo o latim, a filosofia e a retórica, acrescentando-se novas cadeiras desenho, história, aritmética, álgebra, geometria dentre outras”. (dissertação, p.54)

Conforme Ribeiro (2007) é a partir da reforma pombalina que o modelo de ensino médio estruturado por meio da divisão de áreas de conhecimento surge, através aulas régias, ou aulas avulsas, uma vez que no primeiro programa de escolarização, dos jesuítas, o currículo estruturava-se em forma de cursos, humanidades.

Nesse período, o ensino secundário ainda se caracteriza como excludente, elitista, mantendo um caráter propedêutico, em que a retórica, componente desse nível, apesar de estar atrelada a realidade cotidiana, constituiu-se como pré-requisito para o acesso aos estudos maiores, correspondente ao nível superior. Assim, o edito de Pombal preconiza que “ninguém seja admitido a matriculasse na Universidade de Coimbra em algumas das quatro faculdades maiores, sem preceder o exame de retórica (ALVARÁ, 1759, artigo 17)”.

³ Conforme Saviani (2007, p.99) “esse recurso destinava a suprir todas as necessidades financeiras da instrução pública abrangendo os estudos menores e maiores e garantindo não apenas o pagamento do salário dos professores” também atenderia outras necessidades de recursos.

Nisso, para o estudante oriundo da elite era garantido um ensino secundário enciclopédico e para as crianças pobres é reservado o exercício de ler, escrever e contar, pois nem todos os sujeitos “hão de se educar com o destino dos estudos maiores”, para alguns as instruções dos párocos já são suficientes.

Cabe salientar, que mesmo com a criação do subsídio literário, “as reformas pombalinas nunca conseguiram ser implantadas, o que provocou um longo período (1759 a 1808) de quase desorganização e decadência da Educação na colônia” (MACIEL & SHIGUNOV NETO, 2006, p. 472).

Com efeito, há diversos relatos das dificuldades das condições precárias com a qual contava o ensino nesse período, como a falta de professores, falta de materiais como o livro, além dos baixos salários dos docentes. Isso tudo dificultou a concretização do modelo de ensino pombalino.

De fato, esse cenário só será alterado com chegada da família real ao Brasil, que tomará algumas medidas, como a criação de cursos profissionais e de nível superior. Nesse período, a partir de 1808, no reinado de Dona Maria I, há abolição do modelo pombalino e retorno dos professores religiosos a fim de evitar as ideias emancipatórias que permeavam os países americanos. Entretanto, devido às condições econômicas e políticas esse movimento toma força aqui no Brasil, influenciando assim, o surgimento do Período Imperial.

2. A educação formal no período imperial: a manutenção de privilégios

Segundo Chizzotti (1996) a decadência das bases econômicas e políticas que sustentaram o antigo regime colonial deu origem a novas alianças e abriram espaço para uma corrente nacionalista, que culminou com a proclamação da independência em 1822.

Proclamada a independência, era necessária a estruturação do Estado nacional brasileiro, em razão disso, a construção de uma base jurídico-administrativa colocava-se como tarefa de extrema

relevância. Para atender tal necessidade, D. Pedro I convoca a Assembleia Nacional Constituinte e legislativa.

Nesse processo a instrução pública constitui-se como um tema prioritário, cuja confirmação de tal relevância pode ser evidenciada no projeto que buscou levantar a melhor proposta de instrução para aquele período, garantindo uma premiação para o melhor projeto, assim:

As discussões que se travaram em torno desse projeto, embora tenham derivado para aspectos secundários ligados à validade ou não do prêmio, à sua natureza e valor, revelaram, pelo próprio enunciado da questão posta em debate a importância do tema que requeria solução urgente e prioritária: a organização e um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo território do novo Estado (SAVIANI, 2007, p.119).

Verifica-se que a estruturação inicial do Estado Nacional brasileiro, centrou-se em práticas com foco na população, que conforme Filho (2009, p.19), a primeira delas “refere-se a um novo modelo de inserção do Estado no campo da instrução elementar e a segunda, à elaboração de leis como estratégia de ordenação social” Com isso a educação assume um papel central no processo de fortalecimento do Estado, isso pode ser evidenciado no próprio discurso inaugural da Constituinte, quando D. Pedro I afirma a necessidade de uma legislação especial para normatizar a educação.

Dentre as diversas propostas apresentadas a constituinte, destaca-se o projeto de Martim Francisco que reproduziu os ideais educacionais de Condorcet, cuja linha de pensamento defendia a limitação da educação pública à instrução, uma vez que conforme esse intelectual: “é impossível submeter a uma educação rigorosamente idêntica a homens cuja destinação é tão diferente” (CONDORCET, 1989, p.57). Sob esse prisma, percebe-se a defesa da manutenção de um ensino dual, iniciado no Brasil Colônia.

Apesar da proposta de Martim Francisco ter recebido um parecer favorável, inicialmente, na Assembleia Constituinte, esse projeto não foi levado a diante, uma vez que conforme Saviani

(2007) a comissão da instrução pública centrou-se no projeto e criação de universidades.

Em novembro de 1823, a Assembleia constituinte foi dissolvida por D. Pedro I, que promulgou a primeira Constituição, em 25 de março de 1824, cujo documento oficial preconizou no Título VIII (Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros), Art. 179:

A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: (...) 32) - **A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.** 33) **Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas- artes e letras** (grifos nossos)

Como se pode notar a partir do grifo, a primeira Constituição brasileira garante apenas a gratuidade da instrução primária, uma vez que a principal finalidade é “Difundir as determinações legais por meio do texto escrito implicava facilitar o acesso às escolas de instrução primária, criando condições para que as pessoas pudessem, sobretudo, aprender a ler.” (VAGO, 2009, p.21).

A partir da leitura da Constituição de 1824, constata-se a necessidade, apresentada por D. Pedro I, de uma legislação especial para reger a educação, tendo em vista que apenas em seu último artigo a Constituição faz somente menção da presença de colégio e universidades, onde serão ensinadas as questões relacionadas às ciências, artes e letras.

Nesse contexto a educação não é encarada como um direito, “mas como um agente para materializar o(s) projeto(s) de sociedade que imaginavam e preparavam” (BORBA, 2011, p.55). Sob essa perspectiva, a instrução tinha como objetivo fulcral tornar forte o Estado Imperial brasileiro, através da difusão dos ideais civilizatórios, pois,

Para as elites dirigentes do Império, os ideais e os discursos em prol da civilização tornaram-se fundamento para uma série de projetos políticos e

medidas administrativas que nortearam a constituição do Estado nacional. A expressão tornou-se uma espécie de panaceia para legitimar ações que se firmavam como meio de superação para os males e problemas nacionais, comparando com especial prestígio entre os grupos que se preocupavam com a difusão de práticas de educação, com o ensino e a formação profissional. (GONDRA, 2008, p.69)

Cabe ressaltar, que nesse contexto educação e instrução constituem termos distintos, uma vez que, conforme Vago (2009) a educação está relacionada a projetos mais amplos, destinada a aqueles que ocupariam cargos relacionados à construção da nação. Nesse sentido,

No Brasil imperial a finalidade da educação secundária modifica-se em relação aos períodos históricos anteriores, passando a ser destinada à classe média da sociedade, com a intenção de qualificar um tipo de mão-de-obra mais sofisticada para atuar, sobretudo, no comércio e na agricultura. (BORBA, 2011).

Tal entendimento pode ser analisado na Lei Geral de 15 de outubro de 1827, cujo dispositivo propõe a construção em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos somente de escolas de primeira letra. No que se refere ao ensino secundário “continuavam as aulas isoladas, espalhadas, sem plano, pelas províncias, e os colégios particulares que surgiram, sobretudo, na capital do império.” (NUNES, 1962, p. 73).

No que se refere à estrutura curricular, mantinha-se as cadeiras e classes avulsas das seguintes disciplinas: “língua portuguesa, história natural, geografia, noções de astronomia, cronologia, mineralogia, química, mecânica, botânica, idiomas inglês e francês”. (BORBA, 2011, p.56)

Ainda no contexto imperial, um documento legal determinante para o modelo de educação brasileira foi o Ato normativo de 1834, no qual a incumbência do ensino primário e secundário foi transferida para as províncias, como é possível notar na própria letra da lei que, ao tratar da educação, afirma:

Art. 10. Compete às mesmas Assembléias [provinciais] legislar:

2º) - Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.

7º) (...) São empregos municipais e provinciais todos os que existirem nos Municípios e Províncias, à exceção dos (...) empregados das faculdades de medicina, cursos jurídicos e academias, em conformidade da doutrina do § 2º deste artigo. (ATO ADICIONAL, 1834).

O Ato Adicional retira do governo central a responsabilidade pelo ensino primário e secundário, consolidando a descentralização no ensino brasileiro, o que gerou descontentamento de muitos ministros que apontavam a insuficiência para a oferta e manutenção dessas etapas de ensino.

Saviani (2007) afirma que o processo de descentralização da educação elementar, tratou-se da oficialização da omissão do poder central no que diz respeito a essa etapa.

Diante dessa realidade, alguns ministros chegam a defender que a instrução secundária continue a cargo do poder central, ficando as províncias somente com a instrução primária, que devido o pouco investimento para a criação de instituições para a oferta dessa etapa, ela tornou-se uma carga para as famílias pobres, com isso a instrução pública “ficou quase esquecida a linhas mortas da constituição de 1824”. (FILHO, 2001, p.57). Entretanto, tal proposta não foi aderida no parlamento, pois, não houve um esforço significativo por parte do poder central a fim de consolidar a universalização da instrução primária, haja vista que,

Enquanto as províncias, em 1874, aplicavam em instrução pública quase 20% de suas parcas receitas, o governo central não gastava com a educação, mais de 1º do total do Império. No que dizia respeito à instrução primária e secundária, o governo não dava um centil as províncias para ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer a educação básica gratuita a toda população (SUCUPIRA, 1996, p.66).

O que se percebe no período Imperial é que a prioridade do governo central esteve assentada na educação superior e na via de acesso a ele, “representada pelo colégio D. Pedro II, que se tornará

o modelo de ensino secundário bem o mal seguindo pelos liceus provinciais”, uma instituição destinada à elite brasileira.

No que se refere ao momento da segunda fase da história Imperial (1840-1889), conforme Filho (2001), os Liceus estabeleceram bancas de exames para conferir aquele grau, bem como criou essa etapa estruturou-se em dois momentos, a saber; o secundário e o propedêutico.

É nesse contexto que surge o ensino técnico, sob forte influência dos países industrializados voltado a preparar os indivíduos desvalidos para o trabalho, cuja oferta era garantida nos liceus de artes e ofícios, que partia do objetivo de “disseminar, pelo povo, o conhecimento - do belo -, propagar e desenvolver, pelas classes operárias, a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes, ofícios e indústrias” (GONDRA, 2008, p.73).

Por fim no período imperial, a educação por meio de uma oferta desigual, baseada na distinção entre ela e a instrução, estruturava-se como mecanismo de manutenção de privilégios. Com isso, a universalização da instrução primária e secundária ainda não fora alcançada nesse contexto, em razão disso, permanece como uma questão a ser resolvida na próxima etapa da história da educação, o período republicano.

3. A educação na primeira república: o surgimento do modelo enciclopédico

Alguns fatores como: o fim do escravismo, início da industrialização, imigração europeia – substituição da mão de obra escrava, crescimento da urbanização, o surgimento das classes burguesas e proletárias, contribuíram para o surgimento de um novo modelo de governo: a República. Todavia, é preciso esclarecer que “o regime republicano não representou o fim de um sistema político elitista, todavia não deixou de ocasionar uma relativa abertura de canais propiciadores de maior participação popular” (FILHO, 1994, p.16).

Sob essas condições, emergira a necessidade de modificação e de expansão do ensino escolar, dando origem à primeira reforma do período republicano brasileiro, instituída por Benjamin Constant, por meio do decreto nº 981, que reformulou o ensino primário e secundário, sobretudo, do Distrito Federal.

Na reforma de Benjamin Constant o ensino secundário passou a ter uma duração de sete anos, cuja organização curricular estruturava-se a partir das seguintes disciplinas:

Art. 26. O curso integral de estudos do Gymnasio⁴ Nacional será de sete annos, constando das seguintes disciplinas: Portuguez; Latim; Grego; Francez; Inglez; Allemão; Mathematica; Astronomia; Physica; Chimica; Historia natural; Biologia; Sociologia e moral; Geographia; Historia universal; Historia do Brazil; Litteratura nacional; Desenho; Gymnastica, evoluções militares e esgrima; Musica. (BENJAMIN, CONSTANT, 1890).

Nessa reforma, o ensino secundário centra seu currículo em modelo que integra os saberes científicos e literários a partir de um formato enciclopédico, rompendo com o modelo de ensino humanista, sendo todas as disciplinas obrigatórias, com exceção das línguas inglesa e alemã, que o aluno deveria optar por uma dessas.

Além do modelo curricular, outro ponto marcante é tipos de exames proposto por essa reforma, que conforme esse decreto,

Art. 33. Os exames serão:

- a) de sufficiencia, para as materias que teem de ser continuadas no anno seguinte; estes exames constarão simplesmente de provas oraes;
- b) finaes, para as materias que houverem sido concluidas; estes constarão de provas escriptas e oraes, havendo tambem prova pratica para as cadeiras seguintes: physica e chimica; meteorologia, mineralogia e geologia; biologia; geographia; desenho, musica e gymnastica.
- c) de madureza, prestado no fim do curso integral e destinado a verificar si o alumno tem a cultura intellectual necessaria.

Dentre os tipos de exames, o de madureza constituía um diferencial em relação às propostas de ensino secundário, tendo em

⁴ Os documentos foram citados neste trabalho tal como encontra-se no seu original.

vista que após a aprovação nesse exame o aluno obtinha certificação de conclusão dessa fase escolar, com isso essa etapa deixava de ser uma mera passagem para o ensino superior, isso é confirmado no artigo a seguir:

Art. 38. A aprovação no exame de madureza do Gymnasio Nacional dará direito á matricula em qualquer dos cursos superiores de caracter federal na Republica; ao candidato, que nelle obtiver pelo menos dous terços de notas - plenamente -, será conferido o titulo de Bacharel em sciencias e letras.

Com efeito, segundo o artigo 39, para o exame de madureza também era admitido qualquer candidato com certificado do ensino primário, que tivesse recebido a instrução em instituições particulares ou em casa.

Outro documento que apresentou mudanças significativas na educação brasileira foi a Constituição de 1891, que conforme esse dispositivo jurídico, no que diz respeito à matéria educacional:

Art. 34. Compete privativamente ao Congresso Nacional:
(...) 30) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União.

Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:
2º) animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;
3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;
4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Título IV - Dos Cidadãos Brasileiros

Art. 70 - § 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

2º) os analfabetos.

Seção II - Declaração de Direitos

Art. 72. § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

A partir da leitura desses artigos constituídos para regulação da educação, é possível constatar que somente a União poderia legislar sobre o ensino superior, além de garantir o ensino secundário no Distrito Federal. Entretanto, no que se refere à

criação de escolas e instituições de ensino superior era incumbência, não unicamente, do congresso.

O texto retira o termo gratuidade como um princípio constitucional, institui a laicidade e condiciona o alistamento eleitoral à capacidade de saber ler. Em razão disso, “as primeiras letras” seriam uma espécie de motor atrativo a fim de que o indivíduo se esforçasse para conquistar a sua individualidade” (CURY, 1996, p.75). Não obstante a essa necessidade, coube ao governo federal somente animar o desenvolvimento das letras, artes e ciências.

Dentro dessa ótica, em 23 de dezembro de 1909, é promulgado o decreto nº 7566 que cria escola de Aprendizes para o ensino profissional primário gratuito. Destinada para os filhos da classe operária para “que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência”

A última reforma significativa instituída no primeiro momento do período republicano foi à reforma de João Luís Alves/Rocha Vaz, através do decreto nº 16.782-A, cujo decreto além de reformar o ensino superior e definir o concurso da União no que se refere ao ensino primário, esse decreto também reformula mais uma vez o ensino secundário.

Nesse decreto o ensino secundário, configurou-se como uma continuidade do ensino primário, tendo a duração de seis anos, cuja distribuição curricular esteve centrada na estrutura de seriação, no qual se realizou também inclusão de algumas disciplinas como Moral e cívica, que propunha, conforme o artigo 48,

§ 4º. O programma de ensino da instrução moral e civiica, no curso secundario, constará de ampliação do ensino ministrado ao curso primario (art. 55, § 2º), accrescido de noções positivas dos deveres do cidadão na familia, na escola, na patria, e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, commemorações das grandes datas nacionaes, dos grandes factos da historia patria e universal, homenagens aos grandes vultos representativos das nossas phases historicas e dos que influiram decisivamente no progresso humano.

Enfim, os exames parcelados são superados, haja vista que o exame realizado a final do quinto ano constituía a condição para o acesso ao nível superior. Além disso, o aluno que conseguisse concluir o sexto ano com êxito obteria o grau de bacharel em letras e ciências.

Desse modo, após a análise das reformas empreendidas no ensino secundário, evidencia-se que mediante a modificação do modelo social, altera-se também o projeto de educação a fim de que ela contribua com a consolidação do paradigma de sociedade almejada. Com isso,

A situação atual, criada pela sucessão periódica de **reformas parciais e freqüentemente (sic) arbitrárias, lançadas sem solidez** econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos **deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda** não em termos de serem despojadas de seus andaimes [...]. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, grifos nossos).

Assim, no período que se inicia, com a queda da aristocracia em virtude do processo de industrialização, emerge a modernização da sociedade brasileira, quando a primeira fase republicana é substituída pela era Vargas, marcando assim, o segundo período da República, quando a educação se encontra atrelada ao projeto urbano-industrial de sociedade.

4. Considerações finais

Diante do exposto, percebe-se que o modelo implementado no período colonial, imperial e da Primeira República brasileira, sobretudo, no que se refere ao ensino médio (secundário), esteve centrado na formação da elite, o que marcará **profundamente sua identidade e sua função**. Afinal, **um projeto de ensino pensado e realizado para a formação das elites** não se abrirá às classes populares nos mesmos moldes (BORBA, 2011, p.52, grifos nossos).

Dentre os pontos em comum com a reforma sancionada pela lei nº 13.415/2017, encontra-se a perpetuação de uma formação dual, em que no período colonial a etapa média parte de “um projeto de ensino pensado e realizado para a formação das elites não se abrirá às classes populares nos mesmos moldes (BORBA, 2011, p.52)”. Essa concepção dual perpassa o modelo vigente de Ensino Médio, uma vez que tal reforma possibilita a oferta desigual de disciplinas, deixando a cargo das redes de ensino a escolha dos itinerários formativos.

Além disso, as propostas apresentadas no período colonial brasileiro partem de vocábulos como o de vocação ou aptidão para legitimar o modelo excludente de etapa média de educação ofertada nesse período, ou seja, utiliza-se de argumentos baseados em aptidões naturais para justificar uma oferta desigual para estudante, o que não difere da alegação usada para aprovação da recente reforma.

No que concerne ao período imperial do Brasil, apesar da escolarização se constituir um dos elementos centrais para a modernização do Estado Nacional brasileiro, as legislações aprovadas nesse período estiveram centradas na instrução elementar, buscando-se, sobretudo, a ordenação social, isso é evidenciado na primeira Constituição brasileira que garantiu a gratuidade apenas para educação primária.

Nesse período, a incumbência do Ensino Secundário é repassada as províncias, sendo tal etapa de ensino destinada a formação de sujeitos que irão atuar nas funções prestigiadas desse contexto, não sendo acessível a todos os indivíduos, uma vez que a oferta das etapas formativas apresenta-se de modo desigual, para uns a educação oferecida nos liceus, e para outros bastaria apenas uma instrução elementar.

Esse é o desenho também apresentado pela reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017, cuja proposta curricular organizada em itinerário possibilita que seja ofertada uma educação mais abrangente ou um modelo mais pragmático, esse

para aqueles que têm como destino funções consideradas mais práticas no processo produtivo.

Constata-se, que é no segundo momento do período da história imperial brasileira que é consolidado na etapa média o modelo dual, haja vista que essa etapa foi estruturada nesse período da seguinte forma: o secundário e o propedêutico.

Com base nessa estrutura, inspirado em países industrializados, são criados os liceus de artes e ofícios pensados para atender aqueles sujeitos considerados improdutivos no processo de trabalho, almejava-se com isso “disseminar, pelo povo, o conhecimento - do belo -, propagar e desenvolver, pelas classes operárias, a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes, ofícios e indústrias” (GONDRA, 2008, p.73).

Percebe-se que a partir da oferta desigual, no Brasil Império, o Ensino secundário foi pensado e praticado como um mecanismo de manutenção de privilégios, mantendo, desse modo, a estrutura desigual de sociedade desse contexto, o que não difere muito do modelo atual sancionado para a etapa média de educação.

No período que abrange a Primeira República brasileira, um contexto marcando pela abolição e crescimento da urbanização, dentre as diversas reformas, destaca-se reforma de João Luís Alves/Rocha Vaz, através do decreto nº 16.782-A, que institui o modelo seriado de Ensino Médio que se perpetua aos dias hodiernos.

Referências

BORBA, Herica Angela. **Políticas Nacionais para o Ensino Médio no Brasil (1996/2009): avanços e retrocessos na luta pelo direito a educação na era da cidadania.** Pontifica Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

ENGELMANN, Derli Adriano. **Dos (des)caminhos percorridos pelo ensino médio ao programa ensino médio inovador – ProEMI**

– proposto pelo MEC. Universidade do Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2016.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Trad. Luiz Damasco Penna; J. B. Damasco Penna. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1969

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil - o período heroico (1549 a 1570)**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Ltda, 1958.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. **In: FARIA FILHO**. Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 79-94.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira. A organização escolar**. 20.ed. – Campinas, SP: autores associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007

A EDUCAÇÃO SOB A REGÊNCIA E CONTROLE DO CAPITAL: O NOVO ENSINO MÉDIO

Geisa Ferreira dos Santos¹

1. Introdução

Discutiremos a seguir as relações estabelecidas entre o trabalho, categoria fundante da sociabilidade humana, e a educação, categoria que atua sob a consciência humana formando um perfil de sujeito “adaptado” ao modelo de sociedade vigente, que na atual conjuntura é o capitalista.

Veremos como o trabalho determina a educação e é relativamente por ela também determinado por meio do próprio movimento dialético que compõem a totalidade da sociedade regida pelo capital. Assim, será possível compreender a real motivação por trás da contrarreforma do ensino médio de 2017. Uma contrarreforma intimamente ligada aos interesses do mercado.

2. O trabalho como categoria fundante da sociabilidade humana

Adam Smith (1996) lançou as bases para a compreensão do trabalho enquanto gerador de riquezas e organizador da vida em sociedade. Para ele, o que gerava a riqueza das nações era a divisão

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Alagoas- PPGE/UFAL; Mestre em Educação pelo mesmo programa; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação (GEPE)

do trabalho, quanto mais dividido e simplificado o trabalho, mais produtivo era. Nas palavras do autor:

Essa divisão do trabalho, da qual derivam tantas vantagens, não é, em sua origem, o efeito de uma sabedoria humana qualquer, que preveria e visaria esta riqueza geral à qual dá origem. Ela é a consequência necessária, embora muito lenta e gradual, de uma certa tendência ou propensão existente na natureza humana que não tem em vista essa utilidade extensa, ou seja: a propensão a intercambiar, permutar ou trocar uma coisa pela outra (SMITH, p. 73, 1996).

Mas foi em Karl Marx (2010) que essa compreensão a respeito de trabalho enquanto categoria central de determinações sociais ultrapassou o limite da superficialidade e penetrou, através de uma análise materialista histórica dialética, na complexidade e raiz da divisão do trabalho mostrando que essa divisão não é um fato meramente natural, e sim social, apresentando e problematizando as consequências do trabalho estranhado para o trabalhador e os benefícios desse estranhamento para o capital.

A economia nacional oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação imediata entre o trabalhador (o trabalho) e a produção. Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (MARX, 2010, p. 82).

Marx (2010) problematiza e enfrenta Smith (1996) partindo da análise da mesma categoria, a divisão do trabalho, porém em tempos e contextos históricos distintos. O que para Smith (1996) é o gerador de riquezas e tantas vantagens, bem como um fenômeno natural, para Marx (2010) a divisão do trabalho é um processo histórico constituído socialmente e tem como consequências a exploração do homem pelo homem, gerando as desigualdades sociais, o estranhamento e deformação humana. A divisão do trabalho transforma a ação fundamental do homem, que é o

trabalho, em algo externo a ele, algo que o mesmo detesta e só o faz por uma extrema necessidade de sobrevivência (MARX, 2010).

A ação humana que torna o sujeito um ser social, confronta-se com esse ser como algo estranho a ele. Segundo Marx (2010)

Em que consiste, então, a exteriorização (Entäusserung) do trabalho? Primeiro, que o trabalho é externo (äusserlich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu 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, mas mortifica sua physis e arruina o seu espírito [...] 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 exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação (MARX, 2010, p. 82-83).

Percebemos que Marx (2010) parte de uma análise da divisão do trabalho pautada nas consequências de tal divisão na vida da classe trabalhadora e da sociedade em sua totalidade. A totalidade como um princípio metodológico do materialismo histórico dialético permitiu que Marx (2010) fosse para além do fenômeno dado, acabado e isolado. Marx (1818; 1883) buscou analisar a sociedade capitalista como um todo formado por complexos determinantes e determinados entre si, dentro de uma relação dialética de negação e contradição. Para Kosik

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes (KOSIK, 2010, p. 50, destaque do autor).

O trabalho como categoria que funda o ser social, ou seja, uma ação *Sine qua non* para a sobrevivência humana, foi, ainda é, e sempre será - por ser ontológico ao homem (LESSA, TONET, 2011) - o ponto de partida para compreensão de qualquer totalidade social, pois é a categoria que influencia o todo.

O trabalho é o fundamento do ser social porque transforma a natureza na base material indispensável ao mundo dos homens. Ele possibilita que, ao transformarem a natureza, os homens também se transformem. E essa articulada transformação da natureza e dos indivíduos permite a constante construção de novas situações históricas, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante (LESSA; TONET, 2011, p. 26).

Na sociedade capitalista o trabalho é socialmente dividido e, conseqüentemente, toda a sociedade e complexos que a compõem também assumem esse status de divisão. A divisão do trabalho é uma categoria que aparece tanto nas análises de Smith (1996) como nas de Marx (2010), como vimos acima. Sendo assim, é de extrema importância essa compreensão da divisão do trabalho para nossa análise a respeito da contrarreforma do ensino médio de 2017, pois ela nos permitirá compreender o movimento dialético no qual a educação está inserida.

A etimologia da palavra trabalho, de acordo com Aranha e Martins (1993 p. 9), possui uma semântica negativa, pois a mesma “vem do latim *tripaliare*, do substantivo *tripalium*, aparelho de tortura formado por três paus, ao qual eram atados os condenados, e que também servia para manter presos os animais difíceis de ferrar”. Tal caráter negativo atribuído ao trabalho se justifica na divisão do trabalho e na exploração do homem pelo homem.

Quando Marx (2010, p. 83) trata da exteriorização do homem no processo de trabalho e no produto, objetivação do seu trabalho, essa negatividade do sentido do trabalho fica clara. Segundo ele o “trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si, quando fora do trabalho, e fora de si quando no trabalho”, e continua

O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício (*sic*), de mortificação. [...] Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como ser livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda adornos etc., e sem suas funções humanas só se sente como animal. O animal se torna humano, e o humano animal (MARX, 2010, p. 83).

Retirar do homem, por meio da venda da força de trabalho, sua humanidade, não gera deformações apenas no trabalhador, gera deformações em toda sociedade; de um lado uma classe detentora dos meios de produção, que não produz, mas se apropria de praticamente toda produção, e de outro, a classe que produz através da venda de sua força de trabalho e não se apropria do resultado de sua produção, apenas recebe um salário mínimo para a subsistência, o necessário para comer e se reproduzir dando continuidade ao ciclo do capital. As consequências disso são as frequentes crises do capital, que como regra recaem sobre o trabalhador, a violência, as desigualdades sociais gigantescas e a coisificação do homem - que no capitalismo é rebaixado ao patamar de uma mercadoria e, como qualquer outra mercadoria, é regulada pelo movimento do capital.

O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2010, p. 80).

A desumanização do homem começa no processo produtivo, por meio da exploração do homem pelo homem, divisão do trabalho, perpassa pelo estranhamento de sua produção e é impressa em todos os demais complexos sociais, como a educação, por exemplo. Portanto, para Sousa (2014) a educação

está predominantemente atrelada à lógica do desenvolvimento econômico, como elemento de manutenção do status quo, da hierarquia social, da divisão de tarefas pela divisão de conhecimentos de acordo com a classe, reproduzindo o conhecimento mínimo necessário para o adequado ideal democrático burguês que exige determinados comportamentos, valores e habilidades dos “cidadãos”, de forma que impeça a ruptura da ordem social, sobressaindo-se, dessa forma, seu caráter estritamente conservador e, na mesma direção, subtraindo-se o seu papel transformador (SOUSA, 2014, p. 48).

O trabalho, enquanto categoria fundante do ser social, continuará existindo durante a existência da humanidade, pois essa é uma característica ontológica do ser social. Lessa (2007), ao analisar o conceito de trabalho como categoria ontológica e as diversas formas que essa categoria assume no capital, afirma que:

É a este fato que Marx se refere ao dizer que “(...) como o homem precisa de um pulmão para respirar, ele precisa de uma ‘criação da mão humana’ para consumir produtivamente forças da natureza”. (Marx, 1985:17) Para converter a natureza nos valores de uso necessários a cada momento histórico, é imprescindível a “criação da mão humana”. Apenas pelo trabalho manual as “forças da natureza” podem ser consumidas “produtivamente”. Não há, por isso, qualquer possibilidade de eliminação do trabalho manual, do trabalho que opera o intercâmbio orgânico com a natureza, mesmo que o processo de automação se desenvolva ao infinito. Mesmo que, numa hipótese absurda, imaginemos a felicidade de toda a produção de meios de trabalho e subsistência ser realizada por máquinas automáticas, que não apenas consertam a si próprias, como ainda sejam capazes de, digamos, “aprender” e promover o seu próprio desenvolvimento, restando à humanidade que um único indivíduo, a cada dez anos, aperte um botão para iniciar ou interromper a produção — mesmo neste caso absurdamente feliz para a humanidade, o ato de ligar e desligar seria o trabalho que fundaria toda a sociabilidade. E seria, claro está, um ato de trabalho manual (LESSA, 2007, p. 196).

Assim, é pertinente pensar na superação da divisão social do trabalho, característica que dá sustentação ao modo de produção capitalista, e não ao fim do trabalho que, como vimos, faz parte da ontologia do ser social. Essa superação da divisão social do trabalho não é nada fácil, pois os capitalistas possuem mecanismos de manutenção que atuam de forma hegemônica, inclusive na escola, pois a mesma (escola formal), na sociedade capitalista, é pensada, formulada e legislada para atender às demandas do capital, porém, dialeticamente também é um espaço de luta e contradições.

Como vimos, o trabalho na sociedade capitalista assume um caráter divisor de classes por meio da divisão social do trabalho. Logo, como uma das diversas consequências dessa divisão, nos

deparamos com o estranhamento do homem no processo de trabalho e no resultado de sua produção.

Esse estranhamento inicia-se no mundo do trabalho e ecoa em todos os complexos sociais, dentre eles, o complexo educacional, que, como já afirmamos anteriormente, é o campo onde se põe em curso o pertencimento do indivíduo ao gênero humano, visto que o sentido lato da educação atualmente encontra-se subjugado ao sentido stricto, e atende aos interesses dominantes vigentes na sociedade capitalista (SOUSA, 2014, p. 44).

Por ser a educação um complexo social que determina em certa medida o curso da história, faz-se necessário a compreensão dessa categoria na sociedade sob a regência do capital.

3. A educação como complexo secundário e sua relação de autonomia com o trabalho

A educação é estabelecida no Art. 205 da Constituição Federal (CF) como um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, é entendida a educação pelo Estado brasileiro como um direito de todos e dever da família e do Estado, ou seja, a educação não se restringe à educação escolar, a educação formal, mas, uma educação entendida pela constituição no seu sentido lato, aquela que ocorre nos diversos espaços sociais.

A LDB complementa os sentidos atribuídos à educação na CF ao afirmar no Art. 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Percebemos que no texto da LDB houve uma preocupação dos legisladores em explicitar o entendimento da abrangência da educação ao citar os diversos espaços onde a mesma acontece. Esse entendimento da educação no sentido lato e

expresso no texto legal se deu através de um longo processo de tramitação e debate da LDB no Congresso Nacional.

Ainda na LDB, no Art. 2º, os legisladores expõem a finalidade da educação, bem como os princípios que a regem, quando afirmam que “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”.

Existem muitas contradições entre a forma como o Estado brasileiro legisla sobre a educação (texto formal) e a forma como o Estado brasileiro a concebe, a materializa. Um exemplo é o objeto em análise nesta pesquisa, a contrarreforma do ensino médio, que limitará o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania ao impor uma formação por itinerário formativo. Esse fato em si já demonstra a contradição do texto legal, que no Art. 2º fala em pleno desenvolvimento do educando, porém por meio da lei 15.415 de 2017, que alterou a LDB, os interesses dos legisladores de 2017 demonstram que a prioridade de fato é atender apenas a última finalidade expressa, que é a qualificação para o trabalho.

O projeto inicial da LDB de 1996, resultado de uma demanda e luta social após a redemocratização do país, deixou vestígios de uma luta por uma educação integral pautada nos seres humanos e não no mercado. Esses vestígios são possíveis de serem percebidos nos princípios e finalidades do texto legal - que foi sendo modificado/desconfigurado até sua aprovação -. Isto pois, no decorrer da história do país, o que prevaleceu, apesar dos princípios e finalidades expressos, foi a educação neoliberal voltada para as demandas do capital, demonstrando desta forma o compromisso do Estado com os capitalistas, quem de fato atua na elaboração das políticas públicas educacionais.

O complexo da educação, por ser um complexo secundário, logo, fundado pelo trabalho, possui uma relação dialética com ele (SOUSA, 2014). A função social da educação, segundo Saviani (2003, p.13), “é produzir, direta e intencionalmente, a humanidade que foi

produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, ou seja, o sujeito ao nascer se tronará homem por intermédio do processo de apropriação da cultura, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, processo que se dá pela educação.

Como há uma determinação recíproca entre o trabalho e seus complexos que estão abaixo da totalidade, o trabalho determina a educação, que, em certa medida, de forma sempre relativa e não absoluta, também determina o trabalho, em uma relação dialética entre fundante e fundado (SOUSA, 2014, p. 42).

Assim, observamos que a educação possui uma característica muito importante, que é o fato de ser um complexo que determina em certa medida as relações de trabalho. Ela atua sobre as consciências dos sujeitos, dessa forma, influencia o ser a agir de uma maneira socialmente desejada, no caso do capitalismo, de acordo com os textos e teóricos estudados (SAVIANI, 1994; 2003; 1999; SOUSA, 2014; FRIGOTTO, 2017; KUENZER, 2017), a educação é utilizada como mais um mecanismo de manutenção e reprodução, apesar de ser também um espaço de contradição e luta de classe.

Dialeticamente, e estando imersa em uma sociedade cheia de contradições e disputa por hegemonia, a educação reproduz valores alienados, mas socializa, ou deveria socializar, conhecimentos para o entendimento do mundo.

Portanto, a educação, tal como outros complexos sociais que são utilizados predominantemente como instrumentos de manutenção da ordem vigente, não é uma esfera fechada, mas, contraditoriamente, como complexo construído pelo homem, traz em si a função de criar novas possibilidades, inclusive a de abrir a vereda para subversão da ordem vigente (SOUSA, 2014, p. 43).

Como já demonstramos, o trabalho no capitalismo, sob a forma de divisão social do trabalho, traz consequências para a vida do trabalhador, como o fato de tornar o produto do trabalho estranho ao seu produtor (MARX, 2010). Esse estranhamento, como

diz Souza (2014), começa no trabalho e ecoa em todos os outros complexos, entre eles o complexo educacional.

De posse do entendimento de que a educação é um complexo social e determinado pelo trabalho, e que o trabalho na sociedade capitalista é socialmente dividido, assim como foi nas sociedades que historicamente o antecedeu, com exceção do comunismo primitivo (PONCE, 2000), podemos concluir que o modelo atual de educação está voltado a reproduzir o estranhamento que ocorre no processo de produção. Sendo assim, as políticas educacionais, hoje, no Brasil, executadas e materializadas por um Estado burguês, visam esse fim, formar trabalhadores para manter a lógica de reprodução do capital.

Tal divisão social do trabalho também se materializa na educação na medida em que temos uma educação voltada para a formação da classe trabalhadora e outra voltada para formação de uma classe dominante e gestora social, que detém os meios de produção e, conseqüentemente, o Estado, que nessa sociedade assume, assim como a educação, um papel de reprodutor social das ideias e concepções dominantes dos capitalistas.

Na vigência da sociabilidade capitalista, embora tenha em sua gênese a função de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a educação encontra-se submetida predominantemente à reprodução das relações sociais alienadas postas pela classe dominante, ao difundir seus ideais, diversificando sua função de acordo com seus interesses em cada momento histórico (SOUSA, 2014, p. 47).

Nesse mesmo sentido, Saviani (1999) em *Escola e Democracia*, apresenta o movimento que a educação faz para se adequar às mudanças ocorridas no mundo/mercado do trabalho e conseqüentemente na sociedade. Desde a revolução francesa, com a necessidade de consolidar os princípios burguês de cidadania e democracia através da pedagogia tradicional, até o movimento da escola nova, que propôs mudar o foco da educação escolar e do conhecimento científico para os processos de aprendizagem, o importante não era saber, mas aprender a aprender. Contudo, tal

modelo de educação focada nos processos e desejos dos alunos, tornou ainda mais abissal a linha que separa a escola pública da escola particular, pois

cumpra assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a "Escola Nova" aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 1999, p. 22).

De acordo com esse entendimento, o movimento da escola nova começa a demonstrar insatisfação. Surgem então, na tentativa de desenvolver uma "Escola Nova Popular", movimentos com a premissa de "adequar" a escola nova às classes menos favorecida; uma preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo e que acaba por desembocar na eficiência instrumental.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico [...] buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí, a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino (*sic*), o tele-ensino (*sic*), a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. (SAVIANI, 1999, p. 23).

Esse movimento histórico da educação, ora de retorno, ora de avanço é um processo que sofre influência absoluta da organização do social do trabalho. Exemplo desse movimento de regresso e avanço são as sucessivas reformas educacionais sofridas ao longo da história, pois "para manter-se e reproduzir-se, o capital busca novas alternativas para se reorganizar, reestruturando o mundo produtivo e

consequentemente a atividade educativa, sobretudo o seu sistema ideológico e político de dominação” (SOUSA, 2014, p. 49).

As análises acima nos forneceram o entendimento de como são fundadas as relações na sociedade capitalista e os motivos de o trabalho ser uma categoria que funda a sociabilidade humana, bem como a sua relação com a categoria educação, outro complexo social que determina em certa medida as relações em sociedade, por esta ser um todo complexo de múltiplas determinações (MARX, 2017). Na seção seguinte, será feito um estudo de como o trabalho, ação humana que funda o ser social, definido por Marx como trabalho concreto (LESSA, 2007), assume outras formas no capitalismo e se converte em trabalho abstrato, produtor de lucro, riquezas para o capital, miséria e alienação para o trabalhador.

4. O trabalho abstrato e a formação do discente do ensino médio

Nosso intuito é compreender o que Marx define como o trabalhado abstrato. Já sabemos o que é o trabalho e sua importância como categoria fundante do ser social e determinante das demais categorias (LESSA, TONET, 2011). Agora buscaremos a compreensão do que é o trabalhador abstrato e a relação que essa categoria mantém com a contrarreforma do ensino médio de 2017.

No dicionário de Educação Profissional em Saúde, o trabalho abstrato está definido como:

O trabalho abstrato é a propriedade que adquire o trabalho humano quando é destinada a produção de mercadorias e, por isso, somente existe na produção de mercadorias. O conceito de trabalho abstrato não é uma invenção cerebrina, mas a representação ou reflexo no pensamento de uma propriedade social real. Isto implica que o trabalho abstrato e sua expressão, o valor é também real, porque o trabalho produtor de mercadorias cria valor materializado na mercadoria que expressa seu valor de troca ou preço (quando uma mercadoria especial torna-se equivalente universal ou dinheiro) (PEREIRA, LIMA, 2008, p. 407).

Sendo assim, podemos compreender também que o trabalhador abstrato é aquele trabalhador que vende sua força de

trabalho como mercadoria para o capitalista, para produção de mais mercadorias. As mercadorias são a unidade basilar no capital, tudo, absolutamente tudo, é transformado em mercadoria no capitalismo, inclusive o próprio trabalhador, por meio de sua força de trabalho que é vendida ao capitalista.

A partir da mercadoria, considerada existência molecular do capital, Marx define sua dupla realidade, a unidade valor de uso e valor de troca, como formas de expressão de uma unidade mais profunda: o trabalho no seu 'duplo caráter', 'trabalho concreto' (que se manifesta no valor de uso) e 'trabalho abstrato' (que se manifesta no valor de troca) (PEREIRA, LIMA, 2008, p. 405).

O trabalho como categoria fundante do ser social é entendido como trabalho concreto, produtor do valor de uso, valor esse voltado para a satisfação das necessidades humanas. A partir do momento em que o capital subordina as necessidades humanas ao lucro, o produto do trabalho concreto objetivado se torna uma mercadoria, isso pois, além do valor de uso inerente ao trabalho concreto objetivado, este possui um valor de troca, ou seja, um fim exclusivamente econômico visando o lucro.

Quando o ser humano, despossuído de meios de produção, detentor apenas de sua força de trabalho, é obrigado a vender parte de seu tempo para o capitalista, esse se torna um trabalhador abstrato, um assalariado, uma mercadoria, e, como tal, precisa ter valor de troca. Esse valor é calculado, no sistema capitalista, por meio da quantidade de formação/qualificação, flexibilidade e capacidade de adaptação às diversas realidade que podem surgir no decorrer de sua existência como trabalhador abstrato, como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), resolução nº3 de 2018, Art. 6, inciso X, alínea d, que define que a "qualificação profissional é o processo ou resultado de formação e desenvolvimento de competências de um determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho".

Nessa nova conjuntura a função da instituição escolar é a formação de contingentes de indivíduos, a partir do desenvolvimento das competências que lhes permitam inserir-se nos processos produtivos exigidos pela modalidade de trabalho simples. Nesta perspectiva, a educação desempenha um papel duplo no processo de produção e de expropriação do valor excedente, ou seja, dos ganhos econômicos. Por um lado, ao compartilhar as habilidades técnicas e sociais necessárias e as motivações correspondentes, a escola incrementa a capacidade produtiva dos futuros trabalhadores. Por outro, a educação ajuda a diluir e a despolitizar as relações de classe, potencialmente explosivas no processo de produção, com isso ela contribui para perpetuar as condições sociais, políticas e econômicas através das quais uma parte do produto gerado pelo trabalho é expropriada (HERMIDA, 2012, p. 1449).

Assim, o novo padrão de trabalhador abstrato posto pela reestruturação produtiva, deverá, como demonstrou Hermida (2012), desenvolver características que permita-o entrar na concorrência por uma ocupação no mundo produtivo, pois

A chave para adentrar esse mercado restrito, cujo conhecimento é o principal fator de produção, é o acesso a uma educação geral ampla, que, além de conhecimentos, possibilite aos indivíduos a capacidade de se adaptarem a padrões de competitividade e “empregabilidade” cada vez mais instáveis, fundamentados em normas de comportamento e atitudes, competências e habilidades, que possam ser facilmente alterados, conforme a lógica do mercado (SOUSA, 2008, p. 16).

Como vimos, é o mercado de trabalho que define o perfil de profissional que a escola deve formar, define quais competências o trabalhador abstrato deve desenvolver para ser aceito como mercadoria dentro dos padrões de produção do capital. Neste sentido, os legisladores atuam como “tentáculos” do mercado na elaboração das políticas educacionais.

A compreensão de que para garantir a reprodução e acumulação do capital neste período histórico, faz-se necessário que o trabalhador abstrato adquira as qualidades, ou melhor, as competências e as habilidades necessária para tal, ajuda-nos a entender as bases da contrarreforma. Para os reformadores, no artigo 12, inciso quinto das DCNEM, ao tratar da organização dos

itinerários formativo, a formação técnica e profissional deverá ser organizada no sentido de garantir o

desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para **adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação**, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018, grifos nossos).

Novas condições ocupacionais, formações contínuas, competitividade, produtividade, inovação e outros são os termos usados para se referir ao padrão atual estabelecido para o trabalhador abstrato. Como a revolução tecnológica pautada na redução de gastos e no *just in time* (tempo certo), a globalização, as mudanças no processo produtivo dispensou muitos postos de trabalho e muitos trabalhadores assalariados, conseqüentemente, o desemprego estrutural se aprofundou ainda mais.

Como solução para essas mudanças, e a busca em desresponsabilizar o modelo produtivo do capital pelo desemprego estrutural, a ideologia da empregabilidade, sob a regência do neoliberalismo, busca responsabilizar o trabalhador por sua não inserção no mercado de trabalho. Segundo essa ideologia, o trabalhador não consegue emprego porque não se preparou suficientemente para garantir a sua capacidade de competitividade, não conseguiu desenvolver as competências necessárias para se adaptar às transformações contínuas no mundo trabalho, mesmo o Estado fazendo a parte dele por meio da contrarreforma do ensino médio que, supostamente, vai resolver todos os problemas da educação dos jovens e sua qualificação profissional.

Neves (s/d), ao analisar a formação de um intelectual urbano de novo tipo, busca nas mudanças produtivas do sistema do capital, bem como nas reformas iniciadas nos anos de 1990 no Brasil, as características desse novo tipo de intelectual. Para ela,

As reformas da educação escolar implementadas pelos governos FHC, bem como as políticas educacionais que começam a ser apresentadas à sociedade pelo governo Lula (certificação e formação continuada de professores da educação básica e reforma universitária), fazem parte de uma estratégia estatal mais abrangente de formação de um novo homem coletivo no espaço nacional. De um modo mais específico, as reformas educacionais que começam a ser implementadas a partir dos anos de 1990 têm por finalidade formar um certo intelectual urbano de novo tipo, já que a escola no mundo contemporâneo, segundo Antonio Gramsci, tem como função social primordial formar intelectuais de diferentes níveis (NEVES, s/d, p. 5).

A partir do entendimento Gramsciano a respeito dos intelectuais urbanos, Neves (s/d) busca a compreensão de qual o tipo de intelectual a nova ordem pretende criar. A autora nos ofereceu uma análise minuciosa a respeito dessa formação na qual

A escola é o instrumento para elaboração desses intelectuais de novo tipo em diversos níveis. Ela busca dar, em graus diferenciados, maior organicidade às idéias (*sic*), ideais e práticas individuais e coletivas contemporâneas ao tempo e espaço vividos pelo homem na cultura urbano-industrial (NEVES, s/ano, p. 6).

De acordo com o entendimento Gramsciano:

Os intelectuais de tipo urbano cresceram junto com a indústria e são ligados às suas vicissitudes. A sua função pode ser comparada à dos oficiais subalternos no exército: não possuem nenhuma iniciativa autônoma na elaboração dos planos de construção; colocam em relação, articulando-a, a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata de plano de produção estabelecido pelo estado-maior da indústria, controlando suas fases executivas elementares. Na média geral os intelectuais urbanos são bastante standardizados; os altos intelectuais confundem-se cada vez mais com o estado-maior industrial propriamente dito (GRAMSCI, 2000, p. 22 *apud* NEVES, s/ano, p. 7).

A compreensão do que é o trabalhador abstrato e o que seria o intelectual urbano-industrial nos apresenta elementos que possibilita fazer inferências de quais aspectos da contrarreforma convergem em direção a esse perfil de trabalhador, considerando seus aspectos históricos e a conjuntura política, econômica e social.

Ao analisarmos o documento do MEC que expõe os motivos da necessidade da contrarreforma, disponível no site da Câmara dos Deputados², deparamo-nos com a busca pela adequação dos jovens tanto dentro da compreensão do trabalhador abstrato como do intelectual urbano-industrial. Dessa forma, fica evidente o quanto toda a argumentação é forjada com bases em relatórios de avaliação de larga escala, que visa uma padronização e a defesa do ideário neoliberal representado pelos organismos internacional, em especial o Banco Mundial.

O documento do MEC, enviado à Câmara dos Deputados, argumentou a necessidade da reforma nos moldes em que se deu. De acordo com o documento:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita - FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (BRASIL, 2017, s/p).

A tese usada para justificar o “fracasso” do modelo, até então atual, foi justamente a mesma utilizada pelo Banco Mundial ao afirmar que

Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, **ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação** para formar jovens com as competências correctas (*sic*) para o mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, s/p, 2011, grifos nosso).

Tal semelhança de discurso não é mera coincidência, muito pelo contrário, a oratória de culpabilizar a escola, ressaltando o que o BM chama de a “incapacidade dos sistemas de educação” e propondo uma mudança adequada às exigências do mercado, é a mais clara expressão da busca pela hegemonia capitalista que

² Medida Provisória Nº 746, de 22 de Setembro de 2016 - Exposição de Motivos, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medida-provisoria-746-22-setembro-2016-783654-expositaodemotivos-151127-pe.html>.

precisa do controle do currículo para além de formar o trabalhador adaptado ao novo modelo de acumulação do capital, manter esse trabalhador controlado no aspecto ideológico e de luta de classes. Nesse sentido, Ferreira alerta que:

Para compreender esses argumentos e o conteúdo da contrarreforma do ensino médio, é preciso observar as lógicas que perpassam diversos países do capitalismo ocidental e verificar que há um contexto comum de uma “agenda globalmente estruturada da educação” (DALE, 2004). Segundo Souza (2016), essa agenda consiste predominantemente em processos de padronização da educação, o que parece sinalizar uma redefinição do que se entende por educação. O que está em questão é a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional. (FERREIRA, 2017, p. 303).

Ao centralizar a reforma principalmente no currículo, definindo o que vai ser ou não ensinado nas escolas, o capital, por intermédio do aparelho do Estado, busca esse controle de caráter global. No site do MEC foi publicada uma reportagem no ano de aprovação da reforma que dizia o seguinte

O Ministério da Educação, em parceria com o grupo Banco Mundial, organizou o seminário Evidências Internacionais para a Reforma do Ensino Médio no Brasil. Aberto nesta quinta-feira, 17, na sede da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em Brasília, o evento será encerrado na sexta-feira, 18, no escritório do Banco Mundial, também na capital federal (BRASIL, 2017, s/p).

Essa relação estreita, íntima e dependente do Estado brasileiro com os organismos internacionais na elaboração das políticas educacionais, principalmente com o BM, demonstra o caráter homogeneizador que se pretende para a educação dos países periféricos que na Divisão Internacional do Trabalho (DIT) ainda são tratados como colônias e fornecedores de matéria prima barata.

No documento de defesa da contrarreforma o MEC afirma que:

Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional (BRASIL, 2017, s/p).

Em nenhum momento a realidade social desses jovens fora da escola ou com baixo desempenho foi considerada no documento do MEC. É fato que existe uma necessidade de mudança radical nos sistemas de ensino, porém, essa mudança deve considerar, além dos aspectos econômicos e políticos, os sociais. Não deve haver uma reforma na qual os elementos de defesa, para tal, sejam apenas pautados nas necessidades de homens e mulheres padronizados para atenderem às mudanças ocorridas no mundo produtivo.

A Fundação Abrinq, criada pela Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (Abrinq), fez, em 2018, uma pesquisa na qual evidenciou que

17 milhões de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos vivem em situação familiar de pobreza. Quase 1,6 milhão de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola. Em 2016, 500 mil meninas entre 10 e 19 anos tiveram filhos. E o que também é muito grave: 2,5 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos trabalham. (Cf. G1, 2018).

O problema da pobreza, da evasão escolar e do desemprego não é da escola. A escola ser ineficiente é só mais um dos reflexos da organização social desigual resultante do sistema capitalista.

Ferreira (2017), ao analisar a atual reforma do ensino médio, demonstra que uma reforma na educação, em especial na última etapa da educação básica, momento de suma importância para os jovens, não deve privilegiar apenas mudanças no currículo, como foi feito, mas que mudanças reais na qualidade da educação devem considerar todas as dimensões sociais que compõe a totalidade da escola, e que “nesse sentido, o ensino de qualidade está

intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos” (FERREIRA, 2017, p. 297). A autora enfatiza que uma reforma no ensino médio “exige o compartilhamento de estudos científicos capazes de construir um diagnóstico mais fiel da realidade, além de esforços políticos colaborativos entre os entes federativos” (FERREIRA, 2017, p. 297).

Ferreira (2017) conclui que a atual reforma de 2017, pautada nos argumentos dos organismos internacionais e demandas de um Capital internacionalizado, não trará bons resultados para a educação. Nas palavras da autora:

As portas para o retrocesso ficaram abertas no contexto de uma globalização cada vez mais neoliberal. A experiência histórica aponta que essa contrarreforma não alcançará uma melhoria da qualidade do Ensino Médio. Muito pelo contrário, ela tende a piorar o desempenho dos nossos alunos e aumentar a desigualdade escolar (FERREIRA, 2017, p. 306).

Neves (s/d) discute o Estado como um Estado educador, que atua no sentido de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociedade burguesa iniciado no início dos anos de 1990, mantido nos governos do PT e em execução também no atual momento histórico.

O Estado vem assumindo historicamente a tarefa educativa e formativa de “criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e de elaborar também fisicamente novos tipos de humanidade” (Gramsci, 2000, v.3, p.23). Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. Nas últimas décadas, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e do poder (paradigma da acumulação flexível) e nas formas de estruturação do poder (estado neoliberal), o Estado capitalista em nível mundial e também no Brasil vem redefinindo suas diretrizes e práticas com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista (NEVES, s/d, p. 4).

Para Neves (s/d), o projeto que está em curso e executado pelo Estado burguês busca a formação de um novo homem coletivo adaptado ao modelo atual de acumulação flexível, assim como aconteceu nas fases anteriores do capitalismo.

Para Gramsci somos ao mesmo tempo seres singulares e homens coletivos, conformes ao nosso tempo e lugar. “Somos conformistas de algum conformismo” (Gramsci, 1999, v. 1, p.94). Nas sociedades urbano industriais contemporâneas um novo conformismo social foi se instaurando paulatinamente, tendo como elementos constitutivos: a) “a estandardização do modo de pensar e de atuar em dimensões nacionais ou até mesmo continentais” (Gramsci, 2000, v. 3, p. 259-261); b) sua formação “essencialmente de baixo para cima, à base da posição ocupada pela coletividade no mundo da produção” que permite novas possibilidades de autodisciplina (Gramsci, 2000, v. 3, p. 259-261); c) a organização da vida individual e coletiva fundamentada no máximo rendimento do aparelho produtivo, tendo o mundo da produção e o trabalho como referências; d) o máximo utilitarismo como referência da organização das instituições morais e intelectuais (NEVES, s/d, p. 4).

Essa estandardização proposta pela contrarreforma do ensino por meio de uma Base Nacional Comum, que impõe um limite máximo de carga horária para formação dos jovens, é a comprovação de que Gramsci foi muito assertivo em suas análises a respeito do novo homem coletivo. É de fato um novo conformismo social que foi se instaurando durante a reestruturação produtiva do capital e que ainda está em curso e precisa buscar os mecanismos de controle para se manter hegemônico e com seres sociais adaptados para sua reprodução.

Trabalhador abstrato, novo homem coletivo e intelectual urbano industrial são traduções da realidade material dos trabalhadores no sistema do capital, um sistema que transforma a humanidade do homem em mercadorias e a subordina aos seus interesses exclusivamente financeiros para o ideal humano subjetivo a fim de apreendermos o movimento real desta forma de sociabilidade.

5. Considerações finais

O trabalho, como demonstramos, é a categoria que dá origem ao ser social (TONET; LESSA, 2011) e organiza a vida em sociedade. É a partir do trabalho que todos os outros complexos sociais se organizam, dentre eles, a educação que tem uma relação de autonomia relativa com essa categoria fundante (SOUSA, 2014). A educação sofre determinações diretas da organização do trabalho e também exerce uma autonomia relativa, pois a relação entre estes complexos é dialética e ao mesmo tempo em que sofre também exercem determinações sociais.

Vimos que a educação, por ser um dos complexos sociais que atua diretamente na formação dos sujeitos, mais especificamente dos trabalhadores, sofreu no decorrer do processo histórico do país inúmeras reformas, principalmente reformas curriculares, pautadas no conteúdo e no comportamento dos trabalhadores.

As mudanças de paradigma no processo produtivo, a chamada reestruturação produtiva, que ocasionou no modelo de acumulação flexível do capital pautado na flexibilização, nos avanços tecnológicos, na globalização e na substituição gradativa de seres humanos por máquinas, computadores e sistemas informatizados, mudou radicalmente o funcionamento das relações em sociedade e com isso as exigências por mudanças também nos diversos setores estratégicos da sociedade. Foi e é diante desta exigência do novo modelo produtivo que reformas no sentido de adaptação do homem a esse novo modelo social ocorreram e ocorrem até os dias atuais (NEVES, s/d).

É através de leis, de resoluções, de pareceres e Base Nacional Comum que as características da “mercadoria” trabalhador flexível são ditadas. Os termos competências e habilidades são recorrentes em todos os documentos, o que demonstra uma preocupação na formação de comportamento e atitudes em detrimento de uma formação intelectual voltada para o pensamento crítico e de compreensão da realidade na qual os trabalhadores estão inseridos.

Assim sendo, a contrarreforma do ensino médio de 2017 é mais uma das políticas públicas de educação que atuam no sentido de adaptação do trabalhador ao modelo de acumulação flexível do capital, a mesma é um mecanismo de conformação, de homogeneização do trabalhador, que tem como finalidade única e exclusiva a reprodução do capital.

Referências

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

BEZERRA, J. **Fordismo**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/fordismo/> . acesso em 06.04.2019, às 13:53.

BRASIL. Presidência da República. **Plano diretor de reforma do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Disponível em http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 . Acesso em: 03.12.2019 às 18:52.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em : 03.12.2019 às 19:05.

_____. **Legislação Informatizada - Medida Provisória nº 746, de 22 de Setembro de 2016 - Exposição de Motivos**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaoodemotivos-151127-pe.html> . Acesso em 27.10.2019, às 20:57.

_____. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, 2019, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em:

_____. Presidência da República. **Lei 13.415, de 16 de dezembro de 2017**. Brasília, 2019, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2017/l13415.html.

gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L1341.htm . Acesso em 03.12.2019 às 18:44.

_____. **Educadores de todo mundo reforçam, em Brasília, a necessidade de reforma do ensino médio.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35698> . Acesso em: 07.08.2019 às 19:39.

_____. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas.** Disponível in: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso 09.08.2019 às 13:42.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

CEA, G. S. S.; SILVA, S. R. P. Políticas de Qualificação Profissional e Parcerias Público-Privadas: Justificativas, Sentidos e Implicações. *In*: PRADO, E. C.; CAVALCANTE, M. S. A.; SANTOS, I. M. (Orgs). **Pesquisas em educação em Alagoas: múltiplos enfoques.** Maceió: Edufal, 2017.

CÊA, G. **Reforma do Ensino Médio e a Rede Federal.** Disponível em: <http://www.sintietfal.org.br/2018/07/reforma-do-ensino-medio-e-uma-antirreforma-porque-ela-destroi-educacao-afirma-georgia-cea-no-seminario-ept/> . Acesso em: 27.08.2019 às 12:35.

CUNHA, L. A. As Agências Financeiras Internacionais e a Reforma Brasileira do Ensino Técnico: a Crítica da Crítica. *In*: **O Ensino Médio e a reforma da educação básica.** Brasília: planalto, 2002.

_____. Ensino Médio: Atalho para o Passado. *In*: Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun., 2017.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direta, velhas ideias.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das Relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** São Paulo: Cortez, 2006.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. **Cadernos do Cárcere**. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 241-282, 2011.

HERMIDA, J. F. A Reforma Educacional na Era FHC (1995/1998 E 1999/2002): Duas Propostas, Duas Concepções. *In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade E Educação no Brasil"*. Universidade Federal Da Paraíba – João Pessoa. 2012.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. S. Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: Entrevista com Dermeval Saviani. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, jul./set., 2018.

LESSA, Sergio. **Trabalho e Proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões**. Direitos de tradução em língua portuguesa reservados por Editorial "Avante!" - Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm> acesso em: 09.09.2019 às 19:02.

_____. **O capital**: livro III, 2º tomo. São Paulo: Abril, 1983.

_____. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri, São Paulo. Boitempo, 2008.

_____. **O capital: Crítica da economia política**: livro I: o processo de produção do Capital. Tradução Rubens Enderle. – 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Processo de Trabalho e Processo de Produção de Mais valia**. em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm>. Acesso em: 10/02/2018, às 14h.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. Tradução em língua portuguesa reservados por Editorial Avante! - Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm> acesso em: 08.09.2019 às 21:21.

MUNDIAL, B. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial** Resumo. *In: Executivo Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, L. M. W. **As Reformas da Educação Escolar Brasileira e a Formação de um Intelectual Urbano de Novo Tipo**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0510.pdf> . Acesso em: 07.08.2019 às 20:40.

_____. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

SAVIANI, Dermival. **O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias**. Disponível em: https://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf . Acesso em: 10.07.2019, às 20:29.

PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução José Severo de Camargo Pereira. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994. Disponível em: https://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf . Acesso em 27.10.2019 às 20:20.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, ano I, n. 1. Jul. 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf> acesso em: 18.09.2019 às 16:21.

- SOUSA, A. P. R. **A Reforma do Ensino Médio**: Interfaces entre o pensamento neoliberal e apolítica educacional no Brasil na década de 1990. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão, 2008.
- SOUSA, J. R. **Educação, Escola e Formação: Caminhos para Formação Humana**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.
- SOUZA, R. **A irresponsável tentativa de acabar com os cursos de Ensino Médio Integrado**, em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/06/artigo-or-a-irresponsavel-tentativa-de-acabar-com-os-cursos-de-ensino-medio-integrado/> . Acesso em: 17.03.2019, às 09:56.
- SMITH, A. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.
- TONET, I. **Educação Contra o Capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

ANÁLISE DISCURSIVA DO (NOVO) ENEM: até onde pode a ideologia

Joana D'Arc Ferreira de Macêdo¹

1. Introdução

Abbagnano (2007, p. 531) coloca que o termo “ideologia”: “foi criado por Destut de Tracy (*Idéologie*, 1801) para designar a ‘análise das sensações das idéias’, segundo o modelo de Condillac”; estabelece “[...] a corrente filosófica que marca a transição do empirismo iluminista para o espiritualismo tradicionalista e que floresceu na primeira metade do século XIX”. (ibidem). Por sua vez, Marx (2007) fundamenta o estudo sobre a ideologia a partir das observações da realidade: afirma que a ideologia é o modo de mascaramento da realidade, através das expressões da classe dominante impostas às classes dominadas, fazendo com que estas concebam sua realidade através do assujeitamento à aquela.

Em Bakhtin (2010), a ideologia é constituída pelo pensamento individual gerado pelas contradições sociais, pois, para o pensador russo, ela é representada na materialização dessas ações. Para o filósofo húngaro Mészáros (2010), a ideologia está fundamentada em uma sociedade de classes que articula a sua própria consciência social e, por isso, não pode ser neutra, pois efetua o movimento necessário à emissão de diversos sentidos. Por último, o filósofo francês Pêcheux (2009) estabelece que a ideologia é a dinamicidade

¹ Professora EBT no Instituto Federal de Alagoas- IFAL. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas- UFAL. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação- GEPE. E-mail: macedojoana@hotmail.com

encontrada na língua através de seu discurso, não há discurso sem ideologia, e esse é fundamentado por toda a produção das práticas sociais nas sociedades de classe. Finalmente, concluímos que a ideologia existe para além do mero ato da linguagem.

Para ampliar a explicação sobre ideologia, recorreremos à tese marxiana do “materialismo histórico”. Marx (2007) estrutura sua obra através da investigação da realidade a partir de um estudo pormenorizado das estruturas e superestruturas formadoras de um determinado modo de produção. O indivíduo constitui sua realidade alicerçada na materialidade fundada por todos os que constituem a sociedade. Tais relações de produção e de trabalho dão embasamento para as crenças filosóficas, políticas, religiosas e morais. A partir dessas concepções se forma a ideologia. Em sua obra *Miséria da Filosofia* (2008), o mesmo autor expõe:

Os economistas querem que os operários permaneçam na sociedade tal como está constituída e como eles a consignaram e selaram em seus manuais. Os socialistas querem que os operários ponham de lado a sociedade antiga, para melhor entrarem na sociedade nova que prepararam para eles com tanta previdência. (MARX, 2008, p.189).

O indivíduo está atravessado pela ideologia, que o envolve de modo tão sutil que pode percebê-la ou não. As condições sócio-históricas que envolvem as classes sociais fazem com que os indivíduos percebam as situações através do imaginário e muitas vezes da mistificação. A partir de um mito social construído se ergue uma concepção ideológica, levando-se o ator social a acreditar no desenho dessa estrutura. Em outras palavras, aí está o desenho mais pela forma colocada do que o real.

Mészáros (2010, p. 57) esclarece como a ideologia é identificada em nossa sociedade

[...] a verdade é que em nossas sociedades tudo está “impregnado de ideologia”, quer a percebamos, quer não. [...] em nossa cultura liberal conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de

seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica”.

Nas sociedades capitalistas (neo) liberais o discurso nos absorve tão intensamente que nem percebemos o poder de dominação e o aceitamos de forma não refletida, em alguns casos, sem nenhum questionamento, em outras situações, mesmo questionando, não somos capazes de sobressair da trama da prática do discurso. Somos induzidos a pensar que todas as situações que nos são postas fazem parte da normalidade padronizada dos grupos sociais. Não percebemos se há opção de questionamento, mas, se houver, em que o baseamos e quem o receberá? Essa inversão dos valores é uma das estratégias para a ação ideológica. Ainda no pensamento de Mészáros (op. cit.), a classe dominante apropria-se de vantagem na formação das ideologias, que são as reguladoras das “instituições culturais e políticas da sociedade”.

Por essa situação de comando da classe dominante vamos a uma prática muito comum nas sociedades acumuladoras de capital, a questão: “de dois pesos e duas medidas” para defender os interesses dos indivíduos, fatos ou objetos que interessam às referidas sociedades e nessa perspectiva, se há um inocente há um culpado. Ratificando o que dissemos anteriormente sobre a inversão de valores.

Mészáros (op. cit.) assegura que a ideologia está materializada no imaginário coletivo da sociedade de classes – por esse motivo, não pode ser sobrepujada – e que há um núcleo fundante na organização “das práticas produtivas e distributivas dessas sociedades” (MÉSZÁROS, 2010, p. 66). E mesmo: “[...] a questão da racionalidade ideológica é inseparável do reconhecimento das limitações objetivas dentro das quais são formuladas as estratégias alternativas a favor ou contra a reprodução de determinada ordem social”. (ibidem). Há uma diversidade de subterfúgios elaborados pelos líderes autoritários e impostos à sociedade para a consolidação da ideologia dominante sobre um determinado grupo ou grupos.

Há uma tentativa de induzir a sociedade a acreditar que a ideologia não mais existe, que ela foi ultrapassada pela cultura midiática. Enfim, tenta se colocar que a ideologia não tem mais conexão com o mundo contemporâneo, ou seja, acabar com os conflitos entre as classes sociais. Tal intenção liga-se ao interesse político de silenciar em suas convicções ideológicas as classes menos favorecidas, de modo a manipulá-las.

Expressando de outro modo, essa prática tem o objetivo de fazer com que elas não consigam perceber as contradições sociais que as envolvem, levando-as a acreditar que só há um modelo para a organização social e que o padrão estabelecido deve ser o que rege a sociedade favorecida de bens materiais e intelectuais, não havendo nenhuma possibilidade de mudança. Com isso, as classes mais abastadas dos bens descritos consolidam e acumulam mais poder sobre os demais. Estabelecer o “consenso” para efetuar a dominação é muito mais viável do que impor. As sociedades buscam preencher suas deficiências existenciais através dos projetos ideológicos da classe determinante, que fabrica sonhos, os vende ou os oferta aos grupos carecidos, redefinindo o inconsciente coletivo dessas pessoas.

O pensador húngaro ainda acrescenta

Nunca será demasiado sublinhar a impossibilidade de explicar o poder da ideologia (efetivamente exercido apesar das distorções identificáveis) em termos ideológicos auto-referenciais. Somente a profunda *afinidade estrutural* entre as *inversões práticas e materiais* e as *intelectuais e ideológicas* pode tornar inteligível o impacto maciço da ideologia dominante sobre a vida social. (MÉSZÁROS, 2010, p. 475).

Esse poder ratifica a própria dominação que as relações de produção instituem como classes na sociedade. A ideologia está consolidada nas práticas sociais, e o discurso incorporado às práticas sociais nada mais é do que a ideologia materializada, que se torna um instrumento de reprodução social, ou seja, sua expressão é o reflexo das sociedades.

Para a análise dos sete objetivos do (novo) ENEM, utilizamos as práticas discursivas fundamentadas em suas categorias. Trazemos como proposta de análise a Sequência Discursiva (SD) referente ao objetivo I, o primeiro objetivo que compõe o documento do novo ENEM: “I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos”.

Para atingir nosso objetivo, recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos da análise do discurso, elegendo suas categorias fundantes: condições de produção, formação ideológica e formação discursiva. Trabalhamos com outras categorias, como: interdiscurso, intradiscurso e silêncio. Partimos do pressuposto de que, sendo ideológico, todo discurso é enunciado a partir de um lugar social e veicula as crenças e os valores com que o enunciador se identifica.

As condições amplas de produção operam no processo de constituição dos sentidos trazendo à memória imposições das políticas internacionais, com a finalidade de obter ganhos mercadológicos, econômicos e de poder, o que favorece o sistema capitalista, sua ampliação, fortalecimento e consolidação.

As condições estritas de produção dizem respeito à necessidade das reformulações das relações pedagógicas entre Estado e pessoas, em virtude do nível de educação no Brasil, que é carente, em que há uma divisão de ensino público precarizado e ensino privado com condições adequadas ao aprendizado que o mercado deseja, para formar sujeitos que assumirão papéis próprios da classe dominante. O aluno de uma classe economicamente favorecida pode eleger onde estudar, pois terá condição suficiente de escolha. Já o aluno da rede pública, sob as condições insuficientes de renda econômica, submete-se às difíceis condições do ensino público.

O interdiscurso ressignifica os ditos no discurso do passado, faz com que os sujeitos tenham a impressão de domínio dos seus próprios discursos. Porém, esses sujeitos não percebem que tais

ditos já foram expressos por outros anteriormente. Isso é nominado de pré-construído.

O intradiscurso causa entrelaçamento com o interdiscurso; é o eixo do discurso; é quem determina o entendimento efetivo do enunciado, dando movimento a essas relações e construindo a independência entre elas.

Por fim, a categoria *silencio* dá sentido, fundamenta a existência dos discursos diversos, das ideias, do dito de diversas formas de expressões sociais. O silêncio é abrangente na sua constituição como formador do que não foi dito e do que foi dito. Ele norteia os sentidos, amplia a possibilidade de movimentação desses sentidos junto aos sujeitos. Ele é o instrumento impulsionador para a construção de novos outros discursos.

Na SD 1 - "I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos".

Recortes para a análise: "I - oferecer uma referência; cidadão; auto-avaliação; escolhas futuras; mundo do trabalho".

É observado o discurso oficial formulado pelo MEC no qual estabelece que o sujeito seja passivo: o verbo "oferecer", por estar no infinitivo, denota uma passividade de quem recebe, de quem apenas espera, acredita, confia; cria no sujeito uma expectativa de que lhe será promovida a esperança de atingir o objetivo por ele estimado. O que o MEC silencia nessa parte específica da SD 1 – "oferecer uma referência" – é que o modelo do (novo) exame é estabelecido nos padrões do capital internacional, ou seja, de ampliação e acumulação. Essa lógica passa à sociedade apenas a necessidade de empregabilidade, a obtenção de certificações independentes de conhecimentos específicos, para se consolidar nas novas formas flexíveis de trabalho.

O termo "uma referência" torna-se abstrato e indeterminado nas relações sociais, pois é antecedido do artigo indefinido "uma". Também apaga as outras referências obtidas em seu percurso escolar: todas as outras que já foram vivenciadas não são válidas

ou não construíram efetivamente o aprendizado necessário para a formação desse ser. Também certifica que todo o conhecimento repassado ao aprendiz em anos anteriores não foi capaz de fazê-lo consciente em sua formação e só agora, através dessa avaliação, ele terá apta condição de ser crítico.

Reportemo-nos agora à expressão “cidadão”, compreendida em três aspectos: cidadão de direitos, cidadão político e cidadão no aspecto contemporâneo, ou seja, como consumidor. Nessa alocução do capital, não se mudou a etimologia da palavra, mas sim a compreensão efetiva e ideológica do seu uso: um cidadão que deve se adequar e se inserir na lógica perversa do capital.

As condições amplas de produção nos remetem ao sentido da memória e, desse modo, trazem a expressão “cidadão” hoje atualizada no sentido de *livre para escolhas* em um sistema sem escolhas, pois é o único. A conjuntura revela que o “cidadão” está apto a se inserir no mercado de trabalho, a eleger o curso no horário desejável, a optar pela dedicação integral nos estudos, a selecionar a universidade ou a faculdade de seu interesse. Esse é o discurso da padronização, cujas condições amplas de produção são constituídas por uma classe dominante que impõe a essa sociedade apenas o desejo de favorecimento próprio: formar mão de obra para sua sustentação e expansão.

A palavra “avaliação” muda de acordo com o referencial comparativo. Assim, o termo “auto-avaliação” também se refere à autocrítica. O prefixo *auto* significa independente. Desse modo, um exame externo para medir essa “auto-avaliação” representa a invasão da subjetividade dos alunos, sua realidade psíquica, emocional e cognitiva. Esse termo também pode ser empregado para questionar a estrutura capitalista, ou é empregado de modo sistêmico na sociedade, corroborando o papel do sujeito como reproduzidor do capital.

Um sistema de governo tão atravessado por ações mercadológicas, de instabilidade social, política e econômica retira de si o compromisso legitimado na Constituição Federal e válida, através de outros instrumentos legais, a prática de independência

avaliativa, mitigando toda e qualquer responsabilidade do Estado em sua atuação na educação, exercendo apenas o papel de gerenciador dos resultados.

Os termos “escolhas futuras” e “mundo do trabalho” disponibilizados ao “cidadão” nos remetem a duas indagações: a primeira, sobre a possibilidade de escolha; a segunda, diante de que sociedade, já que somos submetidos à lógica do capital. Essa estrutura de escolhas pode criar meros resultados mercadológicos, a partir de um sistema avaliativo baseado nas políticas internacionais de interesse do capital, mostrando que esses jovens e adultos poderão obter um resultado que corresponda ao objetivo almejado, ou seja, a inserção desses indivíduos acríticos nas grandes instituições financeiras, corporações e até mesmo na informalidade do trabalho, uma vez que o sistema possui sujeitos aptos à execução de mão de obra capaz de gerar lucro.

Observamos uma sociedade marcada por fortes desigualdades sociais, que comprometem os sujeitos e os sentidos em suas posições políticas.

Nessas situações, os sujeitos do discurso interagem na constituição das relações discursivas, trazendo elementos que derivam da história, da sociedade e de suas contradições ideológicas, para a produção dos efeitos de sentido que se mostram na materialidade discursiva e se articulam teoricamente com o conceito de formação discursiva. É pela inscrição da língua na história que o sentido acontece, como relação do sujeito – perpassando pela língua – com a história (FLORENCIO, 2007, p. 38).

Os sujeitos do discurso governamental revelam que terão um perfil individual dos estudantes submetidos àquela avaliação para assim selecioná-los ou não. O instrumento não visa diagnosticar as dificuldades e possibilidades reais das escolas tidas como deficitárias ou ainda perceber os aspectos positivos, aprimorá-los e distribuir a todos. Há uma forma ainda maior de segregar indivíduos e classes, bem como reproduzir um sistema educativo com falhas, cujos resultados são usados economicamente pelos setores privados, que encontram aí um *filão de mercado* para dar aos

sujeitos, com educação formal precária, os conhecimentos e habilidades necessárias para que o acesso ao mundo do trabalho se dê, apenas, na possibilidade de subempregos, para os quais os instrumentos públicos e escolas contribuem.

Há uma reprodução da situação que mantém o *status quo*. O governo demonstra às instituições internacionais de financiamento, além da ONU, estar promovendo “educação de qualidade” ou proporcionando oportunidade a todos, em decorrência dos resultados adquiridos pelos seus instrumentos avaliativos. Por outro lado, as grandes corporações e empresas encontram indivíduos treinados, alienados e *educados* para produzir sem contestar sua exploração social e seu *status* de mercadoria reprodutora do mundo capitalista.

Na SD 2 “II - estruturar uma “avaliação ao final da educação básica” que sirva como “modalidade alternativa ou complementar” aos processos de “seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho”.

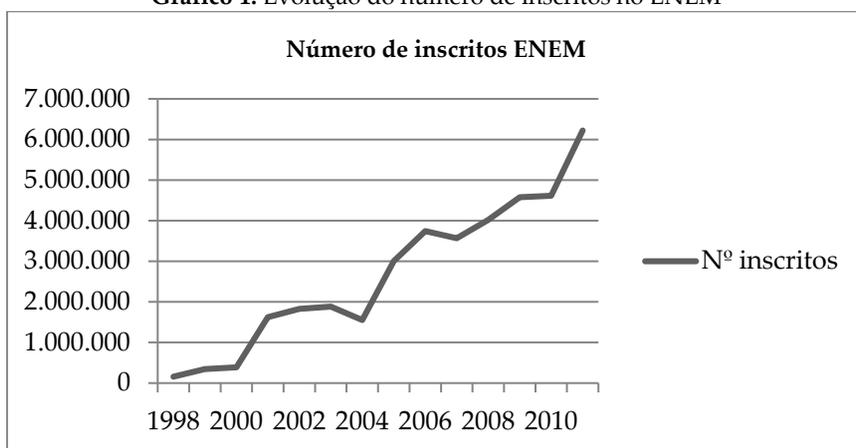
O discurso materializado na SD 2 está fundamentado na reprodução dos modelos de interesse do capital, referentes à reforma da Educação que teve seu início ativo na década de 1990. Uma “avaliação ao final da educação básica” tem o papel de aferidor do nível de aprendizagem do estudante e da própria educação básica. Essa avaliação não é isenta; ela está circundada de sentidos e intenções. Por atuar nesse nível da educação básica, a pesquisadora descreve um breve histórico da implantação do exame vivido nas instituições privadas de ensino desta cidade.

Em 1998, em seu início, o ENEM é inserido na sociedade por meio de adesão voluntária dos estudantes e aplicado apenas para avaliar a capacidade de raciocínio e o nível de conhecimento dos mesmos. A partir de 2004, o exame se converte em um dos instrumentos de acesso ao ensino superior e tem, como ajuda de financiamento para a inserção às instituições privadas, o PROUNI vinculado ao processo no mesmo ano. Essa mudança acompanha também a homologação do Decreto nº 5154/2004, que prevê a Educação Profissional Técnica de nível médio como uma extensão e opção “ao jovem, ao adulto e até

mesmo ao trabalhador”, oferecendo-lhe mais uma oportunidade para a sua formação de trabalho visando atender às demandas do capital. A partir de 2007, o ENEM, então, torna-se instrumento obrigatório de acesso às Universidades Federais – na época, foram oferecidas verbas federais para que as universidades aceitassem essa condição. Em 2009, é implantado o (novo) ENEM, objeto de estudo deste trabalho.

Segue abaixo o gráfico 1, referente à representação de inscritos no ENEM desde sua criação, em 1998, até o ano de 2011.

Gráfico 1. Evolução do número de inscritos no ENEM



Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

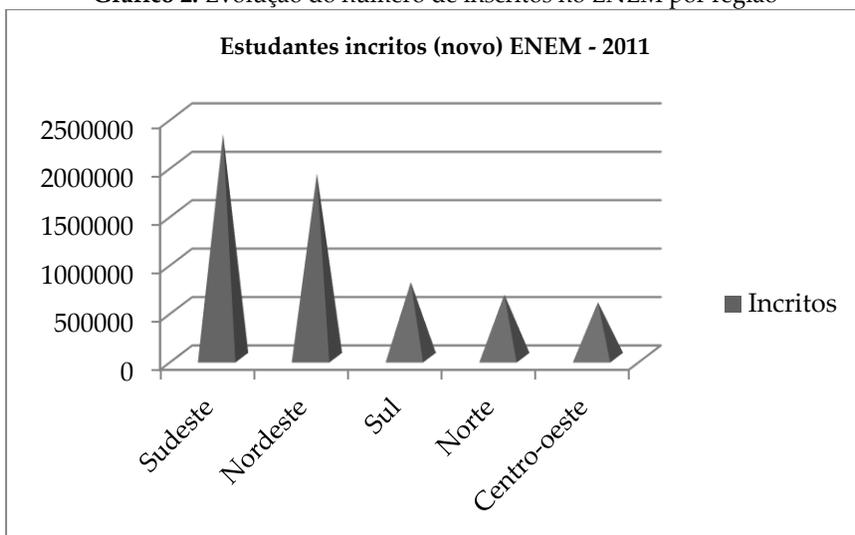
Verificamos de forma clara o crescimento exponencial do número de inscritos no referido exame desde sua criação até o presente momento. Também observamos que foi se constituindo de modo gradativo em principal estratégia de mensuração do nível do processo de ensino e aprendizagem da etapa final da educação básica.

À medida que há uma abrangência pública desse documento, ele vai se solidificando, com o auxílio de outros instrumentos oficiais, que facilitam ainda mais sua expansão e consolidação.

A seguir, exibimos o gráfico que indica a evolução do ENEM por regiões. Esse instrumento é facilitador para inserção do candidato aprovado no mercado de trabalho. Através de sua

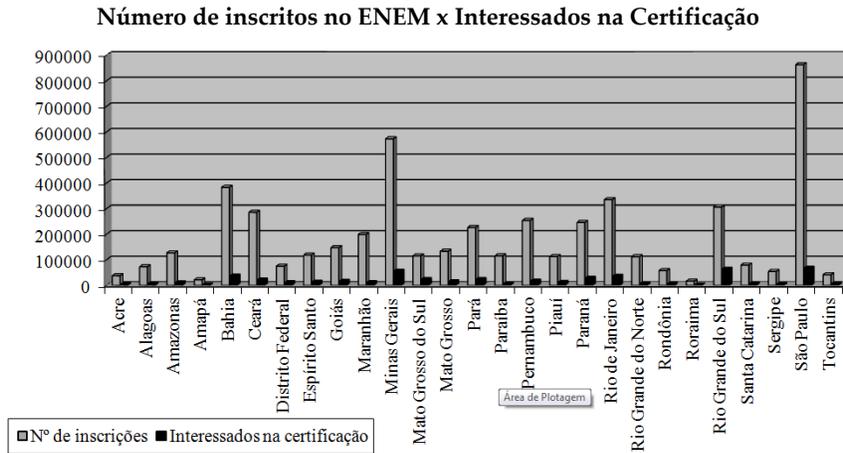
observação, por exemplo, podemos concluir que o maior número de inscritos está na região Sudeste, pelo fato de ser o polo de inserção proletária do país, concentrando a lógica capitalista. Assim, através do gráfico 3 constatamos que na cidade de São Paulo, no ano de 2011, foram inscritos 862.844 mil e 66.569 mil estavam interessados na certificação para o ensino médio:

Gráfico 2. Evolução do número de inscritos no ENEM por região



Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 02 mai. 2012.

Gráfico 3 – Número de inscritos no ENEM x Interessados na Certificação do ENEM por cidades



Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 mai. 2012.

É através da “avaliação ao final da educação básica” que se detecta quem são os estudantes, seus níveis de cognição, os níveis sociais como divisão de classe econômica, as aptidões intelectuais para o direcionamento das diferentes habilidades que cada posicionamento vai indicar. Ao nos referirmos a dois posicionamentos da SD 2 – “modalidade alternativa ou complementar” e “seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho” –, nos interrogamos sobre qual mercado de trabalho ofertado na contemporaneidade do século XXI seria esse. Deparamo-nos com os modelos flexibilizados nos quais o indivíduo está sujeito às adaptações da regulação do capital. Em geral, imperam as condições de instabilidade de trabalho ou mesmo de subtrabalho.

Esse contexto da redefinição do papel do Estado influenciado pelo neoliberalismo que estrutura o capital irá acarretar a desconstrução do trabalho como *dignificação humana* e amparo social. Essa postura avaliadora da SD 2 é ideológica pela delimitação dos papéis das práticas sociais e de seus posicionamentos dos sujeitos nos conflitos das classes sociais.

Encontramos nas formações ideológicas esses modos distintos de discurso para revelar as mesmas informações.

Na SD 3 “III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior”.

A SD 2 forma um diálogo discursivo com a SD 3: elas proclamam no início as mesmas intenções discursivas, porém, em suas finalizações, norteiam as instruções para duas categorias distintas. Considerando que essa abordagem inicial já foi objeto de comentário em nossa análise anterior, detemo-nos na análise do fragmento que assevera o “acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior”.

Pêcheux (2009) nomina “todo complexo com dominante, porque toda FI comporta uma ou várias FDs”. Ou seja, como já dito neste trabalho, utilizamos diversificados discursos para expressar questões idênticas, devido às contradições ideológicas. A partir dessa afirmativa, buscamos no intradiscurso as memórias discursivas para ressignificar e entender o contexto de trabalho reorganizado nos padrões do mercado.

A modalidade de cursos profissionalizantes foi homologada pelo Decreto nº 5154/2004, que prevê a Educação Profissional Técnica de nível médio como uma extensão e gera a opção de inclusão no mercado de trabalho. Antes de adentrarmos à crítica, é interessante esclarecer a distinção entre curso profissionalizante e curso pós-médio, também conhecido como curso técnico.

O primeiro tem por finalidade a formação de profissionais que já tenham conhecimento nas áreas específicas; possui uma duração curta – cerca de 6 meses. Ele simplesmente capacita: os alunos recebem apenas um certificado de conclusão. Os cursos técnicos ou pós-médio têm por objetivo qualificar o estudante que normalmente possui pouca ou nenhuma informação sobre a área em que pretende atuar; têm duração ao redor de 1 ano e meio, fornecendo um diploma de graduação acadêmica de nível técnico – a certificação é de nível médio ou superior.

É interessante entender por que o documento do (novo) ENEM, que é um exame do ensino médio, nutre tanto interesse pelo mercado de trabalho. Essa padronização da educação vem sendo constituída no aligeiramento da formação para suprir as demandas dos trabalhos inconsistentes. Esta é a lógica do capital: a pressa pela acumulação financeira, que o leva a preservar essa estrutura de formação dos profissionais, em que não há valorização do tempo nem da teoria – a verdadeira robotização do humano no nosso século.

Na SD 4 “IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais”.

A dinâmica da política neoliberal defende que o Estado exerça uma ação mínima no controle da sociedade. Entretanto, se há uma necessidade econômica de intervenção, o comando político vai buscar auxílio no seu provedor financeiro. Constatamos que há uma constante intercessão do erário em auxílio às instituições privadas. Quando a SD 4 afirma “acesso a programas governamentais”, quer dizer que os jovens e adultos interessados em se inserir nas faculdades privadas buscarão financiamento através do Estado. Estão silenciadas algumas perguntas, como:

1. Quem são esses estudantes que não obtiveram condições para acessar o ensino público?
2. Qual a origem desses motivos?
3. Quais os cursos eleitos por esses jovens e adultos?
4. E que programa governamental é coadjuvante do (novo) ENEM?

A partir de 2004, o ENEM se estabelece como um dos instrumentos avaliativos de acesso às universidades. No mesmo ano foi instituído, pela Medida Provisória nº 213², de 10 de setembro de 2004, posteriormente convertida na Lei nº 11.096/2005³, de 13 janeiro de 2005, e regulamentado pelo Decreto

² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm>. Acesso em: 17 abr. 2012.

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 17/4/2012.

nº 5.493⁴, de 18 de julho de 2005, o PROUNI. Esse programa oferece bolsa integral ou parcial, segundo critérios estabelecidos em Lei, que financia a faculdade das pessoas que tenham um rendimento de no máximo 1 salário mínimo e meio. A partir dessa informação, já iniciamos a resposta à primeira pergunta: são jovens e adultos de renda financeira baixíssima. Ainda complementando a resposta, destacamos parte da Lei nº 11.096/2005:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

§ 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação.

Art. 2º A bolsa será destinada:

I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;

III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei.

Art. 3º O estudante a ser beneficiado pelo Prouni será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato.

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm. Acesso em: 17/4/2012.

Parágrafo único. O beneficiário do Prouni responde legalmente pela veracidade e autenticidade das informações socioeconômicas por ele prestadas.

(Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 17/4/2012).

Acrescentando ao que está descrito no Artigo 1º, que se refere ao Programa Universidade para Todos – PROUNI, as instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. A partir de 20 de abril de 2011⁵, houve uma mudança no prazo de duração dos bolsistas nesse programa. Eles têm agora o dobro de anos do seu curso para terminarem os estudos de graduação. Por exemplo, se a graduação tiver um prazo de quatro anos para conclusão, esses estudantes / bolsistas podem optar por no máximo oito anos para sua conclusão. Também para esses estudantes/bolsistas estão disponibilizado estágios remunerados em bancos estatais, nas seguintes condições: para períodos de quatro a cinco horas diárias, de segunda a sexta, R\$ 465; e para cinco horas diárias, R\$ 581. O estagiário recebe também R\$ 66 de auxílio para o transporte e recesso de 30 dias remunerados, a cada 12 meses de atividade, conforme prevê a Lei do Estágio, em vigor desde 26 de setembro de 2011. Há diversas modalidades de oferta de bolsas de estudo para estudantes, mas não as citaremos aqui, pois esse não é o nosso foco de análise.

Acreditamos que todas as respostas às indagações acima feitas já foram contempladas. Por esse entendimento, também encontramos nas bases da Lei a legitimação do financiamento das instituições privadas de ensino superior e, com isso, o desmantelamento das instituições públicas, enfraquecendo o ensino público, fragmentando o conhecimento, priorizando formações aligeiradas, recusando as formações humanizadoras. Naturalizam-se situações antes não aceitáveis, pois através da adequação dessa ideia vão se criando e sobrepondo outros argumentos. As Formações Discursivas estão fundamentadas nas Formações Ideológicas e são elas que materializam os sentidos.

⁵ Portaria Normativa nº 9 de 20 de abril de 2011.

Na SD 5 “V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”.

O Artigo 38º da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96⁶ determina:

Art. 38º Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Inciso II do Parágrafo 1 do Artigo 38 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96

Introduzimos duas perguntas:

1. O que leva o Estado a legitimar a formação escolar de jovens e adultos (se são adultos, legalmente não se enquadram na padronização de faixa etária para esta fase) sem que os referidos candidatos completem o percurso formal de escolarização?

2. Qual a razão dessa formação aligeirada?

Quanto à aplicação da “certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio”, fundada nos artigos da LDB de nº 9394/96, emudece uma formação ideológica de mercado. A ideologia recria outra realidade, a simbólica, sendo utilizadas crenças para criar outras situações que não foram elaboradas pelo próprio indivíduo, mas pela realidade social-histórica que assujeita esse ser. O posicionamento do Estado perante essa legalização nos leva por caminhos que nos fazem perceber que há uma necessidade de mão de obra para o mercado de trabalho, independente de esta ter ou não qualificação.

⁶ Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

Esse modo de conceber as formações escolares e profissionais está baseado nas determinações do capital. Essas determinações recrutam indivíduos em sujeitos e os fazem acreditar que ali está designada sua livre vontade. Esse delineamento vai envolvendo e se consolidando nos discursos elaborados pelo poder estatal através dos artigos citados. O Estado oferece ajuda de certificação na educação dos jovens e adultos e, ao mesmo tempo, silencia a forma como esse ensino foi abonado, em períodos reduzidos, sem a assistência formal. O silêncio funda a política do silêncio, o primeiro não é o não existente, e sim, uma perspectiva de construção de ideias, palavras, ações. Já a política do silêncio estabelece o silêncio constitutivo, ou seja, o silenciamento, também o silêncio local que é a censura.

Na SD 6 “VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global”.

Buscamos no interdiscurso o suporte teórico para a análise da SD 6. Essa categoria discursiva nos traz em sua estrutura os discursos já pronunciados em momentos sócio-histórico-econômicos distintos, estabelecendo as relações de dominador e dominado.

O discurso oficial está fundamentado em promover a “avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio”. Esta afirmação estabelece a certeza de que há uma desigualdade entre as instituições, sendo elas públicas ou privadas. Se é necessário *avaliar o desempenho* (atuação), é porque existe uma deficiência na estrutura de ensino das escolas. Além do mais, há um interesse de demonstrar o ranqueamento das instituições envolvidas nesse processo. As públicas buscam resultados para a organização de novas políticas públicas em favorecimento do sistema econômico internacional feroz e cruel; as organizações escolares do sistema privado, para sua manutenção e expansão, através da aquisição de novos clientes.

O documento afirma “de forma que cada unidade escolar receba o resultado global”. Ressaltamos o *interesse* na classificação

de condição de ensino. Se há classificação, há também *quem* esteja interessado nesse resultado, e outra vez essa avaliação volta a demonstrar, com esse percurso, as dificuldades em que a educação brasileira está imersa. Havendo interessados, perguntamos quem são eles e qual a *finalidade* de tais *interesses*.

Mais uma vez constatamos uma sociedade imersa nas desigualdades sociais, não por opção, mas por determinações da estrutura social a que essa população está submetida: sujeitos afetados na constituição dos seus sentidos e em suas posições políticas.

A ferramenta de avaliação aponta apenas para a finalidade de ranquear resultados, simplesmente demonstrando o desempenho de cada unidade escolar, sem o compromisso de desarticular essa posição de desigualdade. Verificamos que o discurso do sistema político (neo) liberal que promove a individualização/responsabilização do sujeito terá todo o encargo de seus atos como se ele fosse capaz de se sobressair às condições impostas pelo sistema econômico atual.

Há uma promoção da avaliação, mas não há a promoção de um ensino com a mesma excelência para todos, um ensino emancipador e igualitário. São as condições de produção discursivas que nos oferecem esse movimento entre os discursos, o que já foi dito. A partir daí, são construídos novos discursos, que nos permitem significá-los e, com isso, desvendar as questões das relações sociais vigentes, próprias de uma sociedade de classes que trata discriminatoriamente os seus indivíduos, especialmente no que se refere à educação pública – voltada para as classes menos favorecidas economicamente –, atrelada a uma visão tecnicista de formar para adequar esses indivíduos para a permanente posição de subordinados.

Desse modo, compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas constitutivas do evento discursivo é um ponto de partida para que possamos identificar como os sentidos são produzidos.

Há uma memória sócio-histórica e ideológica de desvalorização do ensino público no país, que confirma o caráter do discurso: resultados adequados ao que o Exame pretende somente podem ser obtidos se o conhecimento for oferecido. Entretanto, o que verificamos são escolas sucateadas em seu espaço físico e em seus recursos didáticos, bem como na precarização da formação docente.

Na SD 7 “VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.”

As formações discursivas que são fundamentadas pelas formações ideológicas, dando-lhes sentido, são os enunciados que irão estabelecer o posicionamento social e ideológico do sujeito, contribuindo, assim, para uma instabilidade presente e um destroncamento ideológico. A partir desse processo, se estabelecem os discursos do que pode ser revelado e os discursos do que não pode ser revelado – dito de outra forma, os discursos autoritários e subalternizados. Com fundamento nessa categoria, finalmente, estamos chegando às análises discursivas que realizamos referentes aos objetivos do (novo) ENEM. Já que nos referimos a discursos que dominam e aos indivíduos que, sem perceber, aceitam essa dominação, iniciemos essa última SD 7 com as seguintes perguntas:

1. Qual o nível de aprendizagem inicial dos “estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior”?

2. Qual o perfil dos “estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior” com relação às profissões?

3. Quais as expectativas dos “estudantes” sobre a ascensão socioeconômica por meio da aquisição do nível superior?

Com base em todo o percurso da pesquisa, comprovamos que em sua maioria os estudantes originam-se predominantemente de uma classe social de renda financeira baixa. Alguns são vindouros dos cursos aligeirados que o próprio Estado oferta e os submete a essa situação; outros tiveram o privilégio de obter uma formação escolar alicerçada nas formalizações do nível ensino médio, mas,

mesmo assim, não fugindo à regra, estão fincados nos padrões do capital. Dentre os alunos vindouros das instituições públicas de ensino escolar, são minoria os que obtêm aprovação nesse exame.

A classe de renda financeira média é a que mais preenche as vagas nas Instituições de Educação Superior. Assim, encontramos uma defasagem do conhecimento mínimo ofertado pelas escolas públicas para que os alunos ali matriculados estejam aptos à aprovação no exame. Nesse nosso caminho analítico até aqui, tiramos o véu da ideologia contida nos discursos das políticas públicas – em nosso caso, o (novo) ENEM.

Concluir o ensino médio nesse contexto de flexibilização, para alguns, tornou-se uma aventura ou algo quase improvável, já que a maior parcela escolar nesse nível pertence à nominada classe média. A maior parcela da população divide e dedica suas horas de vida aos estudos e ao trabalho. Comumente esses jovens e adultos trabalham no período diurno e estudam no período noturno. Nessa divisão preciosa, a disponibilização do tempo ao estudo é quase sempre ínfima. Devido às condições do mercado, os cursos mais procurados são os bacharelados em detrimento das licenciaturas.

A desvalorização da educação é tão grave que está visível a partir da escolha profissional. Os jovens e adultos se resguardam no imaginário das frustrações, pelo que é disseminado e materializado em seu cotidiano. Eles próprios acreditam não ser recomendável um investimento emocional, pessoal e financeiro em uma profissão que supostamente não lhes oferta satisfação e reconhecimento. A materialização do significado da palavra *reconhecimento*, hoje, segue a lógica do mercado, ou seja, baseia-se na aspiração econômica. Ela não é empregada em valorização do pessoal. Enfim, o perfil dos “estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior” segue a homogeneização dos ditames do capital, a reprodução da ideologia da classe dominante.

Na escola formal não encontramos um entendimento preparatório para essa discussão. O que é propagado é que, se o indivíduo possui o nível superior, tem mais facilidade de inserção

no mercado de trabalho. Essa formação discursiva nos traz a ideia de Bakhtin (2010) da prática essencial para contestar a lógica de produção e reprodução da essência do indivíduo. Desde os primórdios, com a chegada da família real ao Brasil (1808), cogita-se a necessidade de criação do ensino superior. A partir da Constituição da República de 1891, os governos estaduais e a iniciativa privada organizaram suas próprias instituições. Esse breve recuo na história se faz necessário para fundamentação da memória histórica e coletiva sob a ilusão de uma classe média amparada em sua intencionalidade de ascensão social e econômica através do ensino superior.

Orlandi (2010, p. 59) esclarece que “falando de história e de política, não há como não considerar o fato de que a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos”. A ideologia interpela o indivíduo e pode ou não assujeitá-lo. Assim, são memórias de uma referência fundadas no *status* social e econômico em que obter o diploma de nível superior, como o próprio nome já designa, é se sentir apto à condição de inserido em uma sociedade de classes, mesmo arraigado na classe dominante, igualando-se a seus integrantes. Concluímos que a língua só significa quando ela se inscreve na história dando sentido e se resignificando, então, no discurso não há início pleno e nem finalização (ORLANDI, 2010).

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

ACIOLE, G. C. **A saúde no Brasil: Cartografia do público e do Privado**. São Paulo, Hucitec, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Porta da Verdade**. Disponível no site: <http://pensador.uol.com.br/frase/MzIwNTQ4/>. Acessado em 16/04/2012.

ANTUNES, Ricardo. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo, Boitempo, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 14ª ed., 2010.

BARÓN, Átilo. **Sociedade civil depois do dilúvio neoliberal**. In Sader, Emir; Gentili, Pablo. Org. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**, 6ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola. Et al. **Dicionário de Política**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 12ª ed. Vols. 1 e 2, 1999.

BONAMINO, Alicia. MARTÍNEZ, Silvia Alícia. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol 23, nº 80, setembro/2002, p. 368-385. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. – Acesso em: 23 abr. 2012.

_____. **Lei nº 9533 de 10 de dezembro de 1997**. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9533.htm - Acesso em: 30 abr. 2010.

_____. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 abr. 2012.

_____. **Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Convertida na Lei nº 11.096, de 2005 Regulamento**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm>. Acesso em: 17 abr. 2012.

_____. **Lei nº 11096 de 13 de janeiro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 17 abr. 2012.

_____. **Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm>. Acesso em: 17 abr. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 28 set. 2009.

_____. **Decreto Nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007.** Regulamenta o inciso VI, do art. 16.

_____. **Portaria Ministério da Educação Nº 438, de 28 de maio de 1998.** Brasília, 1998.

_____. **Portaria Ministério da Educação Nº 318, de 22 de fevereiro de 2001.** Brasília, 2001.

_____. **Portaria Ministério da Educação Nº 391, de 07 de fevereiro de 2001.** Brasília, 2001.

_____. **Portaria Ministério da Educação Nº 391, de 07 de fevereiro de 2002.** Brasília, 2002.

_____. **Portaria Ministério da Educação Nº 109, de 27 de maio de 2009.** Brasília, 2009.

_____. **Portaria Ministério da Educação Nº 462, de 27 de maio de 2009.** Brasília, 2009.

_____. **Conselho Nacional de Pesquisa.** Disponível em: <<http://cnpq.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

_____. **Portaria Normativa nº 9 de 20 de abril de 2011.** Brasília, 2011.

BUCHANAN, James M. "*An Economic Theory of Clubs*". *Económica*, n. 32 (Febrero), páginas 1-14, 1965.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira:** o simulacro de um discurso modernizador. Maceió, EDUFAL, 2007.

COSTA, Gilmaisa M.; PRÉDES, Rosa; SOUZA Reivan. Orgs. **Crise contemporânea e Serviço Social.** Maceió, EDUFAL, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas, In: LIMA, Júlio C. F. & NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 2006. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional>>. Acesso em: 16 set. 2009.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; PRADO, Edna Cristina do. **Avaliação de Políticas Públicas:** interface entre educação & gestão escolar. Maceió, EDUFAL, 2011.

- DOMINGUES, José Maurício. **Causalidade, natureza e subjetividade coletiva, Estudos de sociologia.** Rio de Janeiro: CONTRA CAPA, vol. 1. 1995.
- DRAIBE, S.A. **A política social na América Latina: o que ensinam as experiências recentes de reformas?** In: DINIZ, E. AZEVEDO S. Reforma do Estado e democracia no Brasil: dilemas e perspectivas. Brasília, Universidade de Brasília, 1997.
- DUARTE, NEWTON. Lukács e Saviani: **A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica.** In: TEIXEIRA JUNIOR, Aguinaldo (Org.). **Marx está vivo.** Maceió, [s.n], 2010.
- FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é Política Social.** São Paulo, Editora Brasiliense, 5ª edição, 1991.
- FERREIRA, Eliza B. & OLIVEIRA, Dalila A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte, Autêntica, 2009.
- FLORENCIO, Ana Maria Gama. *et al.* **Análise do Discurso: fundamentos & práticas.** Maceió: EDUFAL, 2009.
- _____. **A voz do poder no jogo dos sentidos: um estudo sobre a escola.** Maceió: EDUFAL, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI.** Conferência de Abertura da XXXIII (ANPED). Caxambu, 2010.
- GALLO, Silvio & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Fundamentalismo & Educação – A Vila.** Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** v. 4. ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2001.
- HOUAISS, Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa. São Paulo, Objetiva, 2009. Licença FHS21856393
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio da Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):** Fundamentação teórico-metodológica Brasília, O Instituto, 2005.
- JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 5. Ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2008.

- KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica.** São Paulo, Xamã, 2008.
- KUENZER, Acácia. **ENSINO MEDIO: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo, Cortez, 2007.
- LEITÃO, Elione Maria Nogueira Diógenes. **Uma Avaliação Política e do processo de Implementação da Reforma do ensino Médio no Ceará.** São Luís, 2010. Tese de Doutorado.
- _____. Elione Maria Nogueira Diógenes. **Política educacional do Ceará em questão: avaliação das formas discursivas.** Campinas, Arte Escrita, 2010.
- LOSURDO, Domenico. **Fenomenologia do poder: Marx, Engels e Tocqueville.** Lua Nova, Dez 1996, nº.38, p.31-53. ISSN 0102-6445. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 01 out. 2011.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo. Martin Claret, 2007.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo, Expressão Popular, 1ª edição, 2008.
- MARX, Karl Heinrich. **A Miséria da Filosofia.** São Paulo: Martin Claret, 2008.
- _____. **Glosas críticas marginais ao artigo: “O rei da Prússia e a reforma social de um prussiano”.** São Paulo, Expressão Popular, 1ª edição, 2010.
- _____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo. Martin Claret. 2ª ed. 2008.
- _____. A Questão Judaica. In.: **Manuscritos econômicos e filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1993.
- MAGALHÃES, Belmira Rita da Costa. **Seminário de Leituras em Michel Pêcheux.** Mesa redonda em 23 de novembro de 2011. FALÉ – UFAL.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas, Pontes/Unicamp, 1989.
- MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital.** São Paulo, Boitempo, 2009.

- _____. **O Poder da Ideologia**. São Paulo, Boitempo, 2010.
- MINTO, L. W. **O Público e o Privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 90**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2005.
- MONTAÑO, Carlos & DURIGHETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo, Cortez, 2010.
- NERY, Sebastião Augusto de Sousa. **Depois do Muro**. Disponível em: <<http://sebastiaonery.com.br/colunas/>>. Acesso em: 23 mar. 2012.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Adriana. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza**. Revista Perspectiva. Florianópolis, vol. 23, nº 02, p. 279-301, jul/dez 2005.
- OLIVEIRA, Francisco. (orgs.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo, Boitempo, 2010.
- ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, Vozes Editora. 2ª edição. 1998.
- _____. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 5ª edição, 2003.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas. 9ª ed. Pontes Editores, 2010.
- _____. **As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos**. Campinas, Editora da Unicamp, 1995.
- _____. **Enciclopédia de Pragmática**. Jacob Mey: Elsevier, 1998.
- _____. **Estudos da Língua(gem). Michel Pêcheux e a Análise do Discurso – Vitória da Conquista, nº 1, p. 9-13, junho, 2005**.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997. Edição original: 1983.
- _____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, Editora da Unicamp, 1988. Original de 1975.
- _____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, Editora da Unicamp, 2009.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo, Nova Aguilar, 1ª ed., vol II, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Trad. Cláudia Schilling. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. 1.ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. **Discurso, velhice e memória discursiva: tensões nas redes e trajetos de sentidos**. Pouso Alegre, 2011. Disponível em: <www.cienciasdalinguagem.net/enelin>. Acesso em: 23 mar. 2012.

TEIXEIRA, Francisco J. S. & OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (orgs). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2.ed. São Paulo, Cortez, 1998.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. **Políticas atuais para o Ensino Médio**. Caderno de Pesquisa nº111, p.205-207. São Paulo, Dezembro, 2000. ISSN 0100-1574

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA: a implantação de uma nova política pública de
alfabetização ou a continuidade de velhas práticas oligárquicas?**

Maria Jeane Bomfim Ramos¹

**1. Introdução: a política pública educacional de alfabetização e a
efetivação do Pnaic**

O texto tem por finalidade discutir as influências políticas no desenvolvimento do Pacto Nacional pela Idade Certa no estado de Alagoas. O artigo apresenta um recorte do estudo desenvolvido no âmbito da pesquisa de doutorado, que analisou a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado de Alagoas. Os dados analisados originaram-se de entrevistas semiestruturadas realizadas com participantes do programa. Os resultados evidenciaram que as influências políticas durante o processo de implantação do programa implicaram diretamente em seu processo de desenvolvimento.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, criado em 2012 e regulamentado pela Portaria 867 tem como objetivo fundamental alfabetizar todas as crianças de 06 a 08 anos de idade matriculadas nas escolas públicas brasileiras. O documento traz no Art. 5º os maiores objetivos da ação governamental:

¹ Doutora em educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Email: jeanebsilva2014@gmail.com

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

A consolidação da garantia à alfabetização de todos os estudantes, até o final do 3º ano do ensino fundamental é uma das importantes premissas do programa que priorizou todas as crianças matriculadas nos sistemas públicos. O suporte legal é o passo inicial no sentido de efetivar o direito à alfabetização, contudo, a elaboração e o êxito de uma política pública educacional estão vinculados a outros aspectos que se firmam dentro das agendas governamentais as quais determinam, ou não, a implementação e o desenvolvimento de programas ou projetos de alfabetização dentro do próprio Estado.

O arcabouço das ações advindas da Portaria do programa se constitui em determinações destinadas a estados, municípios, escolas, professores alfabetizadores, dentre outros. Assegurar a alfabetização, reduzir a distorção idade série, contribuir para o aperfeiçoamento dos professores e construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem, se caracterizam como objetivos abrangentes e profundos, consiste num complexo a ser alcançado por meio de um programa sem qualquer garantia de continuidade.

Ao determinar a “idade certa” para a aprendizagem e alfabetização dos estudantes, o governo federal homogeneiza o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, ao tempo em que os coloca no mesmo patamar de aprendizagem, e de apreensão da leitura e da escrita, para uso nas diferentes práticas sociais. A política educacional desconsiderou aspectos socioculturais, históricos, sociocognitivos que são condicionantes no processo de

alfabetização. A homogeneidade tornou a política pública de alfabetização um elemento de desarticulação, no que concerne à regulamentação da idade como aspecto preponderante.

Outro objetivo que vem determinado no Art. 5 é a redução da distorção idade/série ou idade/ano. O resultado dessa distorção é, em certa medida, revelado nos dados sobre analfabetismo. O desafio em perceber a razão das distorções na idade escolar dos estudantes conduz a ampliação no sentido de entender a relação da problemática com o processo de constituição histórica da educação do país, que sempre foi destinada ao ensino das classes dominantes.

As determinações apontadas no artigo referenciado desafiam a consolidação dos direitos de aprendizagem, no ciclo inicial de alfabetização. Partir da premissa de que todos os sistemas de ensino apresentam condições ideais de implementação do programa é desconsiderar, portanto, as precárias situações vivenciadas pelos municípios, sobretudo, aqueles com escassez de recursos financeiros, com escolas sucateadas, desvalorização de professores e inexistência de política própria de formação de professores. Ademais, as desigualdades sociais, a política educacional e as questões políticas e econômicas afetam a implantação de políticas de alfabetização.

O documento de orientação do PNAIC aponta em sua formulação uma concepção de alfabetização que estabelece, dentre outros aspectos, a capacidade de ler e escrever, com autonomia. Neste sentido, o PNAIC preconiza:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (Orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização Idade Certa 2013, p. 17).

É notória a responsabilidade de estados e municípios, diante dos objetivos do programa, visto que, a abrangência é tamanha que

ultrapassa as determinações impostas pelo MEC. Atingir a meta diante de obstáculos que se impõem nas redes de ensino distribuídas pelo Brasil é muito complexo, em virtude das dificuldades com a execução do programa, tais como, as condições de infraestrutura das escolas; o desempenho das gestões que se denominam participativas, mas que agem de forma arbitrária, tratando o espaço escolar como sua propriedade; as descontinuidades causadas pela substituição de professores, em virtude de contratos temporários; além das desigualdades sociais que afetam, sobremaneira, o Estado de Alagoas.

Os compromissos assumidos por estados e municípios com o governo federal frente ao processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são fruto de acordos firmados desde o momento de adesão ao programa, conforme expressa a Portaria 867/2012. No entanto, desde o ano de 2007, o Decreto N^o 6.094/2007 estabeleceu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estado, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica regulamentou a questão da alfabetização de crianças. O documento enfatizou, dentre outras diretrizes, no Art. 2^o, parágrafo II – alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.

A urgência por políticas públicas de alfabetização permanece nas agendas governamentais que buscam responder aos problemas educacionais no que se refere à alfabetização de crianças. A política pública materializada, via programas e projetos emergenciais e transitórios, é alvo de modificações no decorrer do processo de implementação visando o atendimento de diferentes interesses. A interferência no desenvolvimento das ações causou retrocessos que impactaram nos objetivos finais do PNAIC.

A realidade do contexto alagoano tornou-se elemento indispensável para entender o desenvolvimento das ações do

programa. Nessa conjuntura, o campo contraditório e carregado de profundas desigualdades sociais se constitui em uma estrutura que necessita de estudo para compreender as razões que levam o Estado à manutenção da pobreza extrema.

2. Implicações das desigualdades sociais na política pública educacional de alfabetização

A distribuição de renda no estado de Alagoas é marcante na intensificação da pobreza de uma parcela significativa da população. De acordo com Carvalho (2012, p. 11), Alagoas detém “Uma das mais concentradas distribuições de renda do Brasil”. A incapacidade na geração de emprego e renda contribui para o aumento do desemprego bem como a manutenção da pobreza.

A sobrevivência dos que vivem numa condição de miserabilidade e abandono social depende dos programas assistenciais do governo federal que, por sua vez, não resolvem sua difícil situação. A crise econômica que afeta, sobretudo, a classe trabalhadora e a parcela da sociedade que vive em condições precárias de sobrevivência revela que o pobre não consegue se libertar da miséria. Tal crise tem relação direta com a crise estrutural do capital e evidencia a participação do Estado nessa questão, no sentido de promover políticas públicas compensatórias que não solucionem os problemas gerados pela crise.

A ausência de ações específicas que proporcionem o mínimo de bem-estar à população pode gerar mais problemas a estados e municípios, logo, é mais viável mantê-los silenciados, a partir do pouco que recebem. A geração de emprego e renda pode prover à classe trabalhadora, mesmo que explorada. Com isso, a classe dominante inviabiliza a capacidade de organização da classe trabalhadora e, os desempregados desempenham ocupações diversas para garantir o mínimo de sustento. Para muitos, o vínculo formal de emprego, a chamada “carteira assinada”, é um sonho, talvez, jamais realizado. Nessa conjuntura, a falta de vagas no

mercado de trabalho e a ausência de qualificação levam o trabalhador a permanecer numa situação de difícil solução.

Diante da difícil realidade, o Estado continua sem empreender ações que busquem minimizar as marcantes desigualdades sociais. De acordo com (Carvalho 2011, P.11),

A incapacidade do Estado na geração de emprego e renda deve-se entre outros fatores: um reduzido parque industrial, agricultura com poucos setores dinâmicos e rede de comércio e serviço com forte presença da economia informal.

Ainda segundo este autor, os indicadores sociais apontam, entre outras questões, que 62% da população é considerada pobre, e metade dos habitantes se valem do bolsa-família para sobreviverem, de forma precária, razão pela qual se submetem aos chamados “bicos”, atividades informais e com pouca remuneração. A política assistencial gerada pelo programa não consegue levar essa parcela da população a uma melhor condição social, no que se refere à geração de emprego e renda. Carvalho (2011, p. 9) aponta que “superar os índices negativos depende do enfrentamento de três grandes problemas: ausência de um mercado de polos dinâmicos e dificuldades financeiras do Estado”. Entre os problemas elencados, o autor não considerou a força do capital nem a participação do Estado na manutenção de tal força. O sistema do capital tem forte influência no desenvolvimento do Estado. Além desses aspectos é importante trazer para o debate a forte influência exercida pela classe política.

Nesse sentido, a economia não avança em outras áreas relevantes para crescimento. De acordo com Carvalho (2011, p. 8), “o relativo estado de inércia” (...) é também justificado pela ausência de um Estado capaz de realizar investimentos em infraestrutura, independente de verbas federais; de dar contrapartidas para atrair o capital de outras regiões, em projetos de desenvolvimento, e de oferecer um instrumento financeiro para as empresas que já estão instaladas e que precisam de recursos para sobrevivência e ampliação.

O estado de Alagoas tem um alicerce histórico baseado em oligarquias que perduraram por longos anos com resquícios até a atualidade. A burguesia alagoana produz riqueza, ao passo que o trabalhador continua numa situação de exploração. Os espaços de lutas, quando existem, são subsumidos pelo poder político, que mantém uma concentração de renda que determina os destinos do Estado. De acordo com Lira (2007, p. 83),

Essa oligarquia política que, há séculos, vem determinando os destinos de Alagoas, ainda hoje possui um poder político muito forte, mas, na verdade, esgotado nas suas possibilidades de propor soluções minimamente viáveis, frente aos novos paradigmas que norteiam a economia mundial e as sociedades modernas. Fechado em si mesmo e firmado em um consenso restrito a um pequeno segmento da população, pouco pode fazer para dotar Alagoas de um processo de modernização amplo e irrestrito, que elimine os principais pontos de estrangulamento, tais como: alta taxa de analfabetismo; elevada concentração da terra; baixa produtividade; mau gerenciamento das propriedades agrícolas e das empresas; aumento progressivo da concentração de renda; falta de oportunidade de emprego para os jovens e para os trabalhadores em geral; miséria e pobreza que afetam o grosso da população, alcançando principalmente as crianças e as mulheres. (Grifos nossos).

Mesmo não compreendendo os processos de modernização, as oligarquias alagoanas continuam dominando os espaços políticos e econômicos. Essa parcela da população que é pequena em quantidade e grande em poder interfere nos rumos da política local tendo em vista o favorecimento de suas riquezas. Combater as desigualdades sociais, sobretudo a pobreza se constitui em um desafio:

O combate à pobreza deve estar explicitamente considerado nas formulações e execuções de estratégias econômicas e sociais, e não ser visto de forma subsidiária ou apenas como objeto de medidas compensatórias, pois só com investimentos pesados, destinados erradicação da pobreza, a pode-se promover, efetivamente, o crescimento econômico, social humano sustentável (LIRA, 2007, p. 201).

As medidas compensatórias, além de emergenciais, são descontínuas e incapazes de resolver problemas sérios e históricos que acompanham a população há décadas. Nesses problemas estão

inseridas as questões educacionais, que levam às discussões da necessidade de políticas públicas. Se as dificuldades são de ordem estrutural, medidas paliativas só mascaram o agravamento dos problemas educacionais.

A propagada universalização, bem como a democratização da educação gerou considerável discussão a respeito do aumento da oferta educacional. De acordo com Lira (2007, p.201), “Política educacional, que contemple o suprimento das necessidades locais, com objetivos de curto, médio e longo prazo, deverá estar no núcleo duro das prioridades do setor público”. Nesse contexto, é imprescindível incluir a formação do trabalhador. Ainda segundo Lira (2007, p.201), “os baixos rendimentos e a baixa produtividade dos trabalhadores ocupados decorrem do elevado grau de analfabetismo e da ausência de capacitação orientada para o mercado”. Assim, a educação para o trabalhador não deveria pautar-se, apenas, na formação de mão-de-obra. Tal educação precisaria ser problematizadora. De acordo com Freire (1998, p. 41), esse processo educativo deveria ser “um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que é em que se acham”.

Com o aumento da demanda e da oferta de vagas nas redes públicas, o governo federal transfere a responsabilidade de uma ação macro, para os demais entes federados que assumem a incumbência pela viabilidade de programas e projetos. Entretanto, o poder de controlar as etapas de implantação, implementação, sucesso ou insucesso, continua a cargo do governo federal que cria mecanismos de controle por intermédio das avaliações externas.

Alagoas já apresentou alto desenvolvimento na produção sucroalcooleira e agropecuária, o domínio de boa parte das terras esteve e ainda se mantém sob a propriedade de poucas famílias ligadas às oligarquias, e os caminhos trilhados pela educação continuam a sofrer influências que remontam ao poder das velhas oligarquias. Neste sentido, os resquícios daquele período são preservados na atualidade e se mantêm como herança cultural negativa. Mesmo assim, essa tendência ainda é seguida pela atual

política partidária alagoana, pois, em certa medida, as políticas voltadas para a educação de Alagoas seguem essa dinâmica de manutenção e de alternância de poder.

A indústria sucroalcooleira, herança dos engenhos de açúcar, tinha como principais proprietários os senhores de engenho que exploravam os trabalhadores. O foco na produção de açúcar contribuiu para explorar cada vez mais os trabalhadores que, em sua maioria, eram pessoas analfabetas, cujos filhos nem sequer frequentavam a escola e seguiam, na maioria das vezes, a profissão dos pais, ou seja, eram envolvidos por um ciclo de vida, no qual, descendentes eram detentores de destinos pré-determinados que os levavam a ser explorados no corte da cana-de-açúcar.

O poderio dos coronéis dominava a política e os resultados dos pleitos eleitorais, visto que determinavam a opção de voto de seus subordinados, em um reduto cultural conhecido como “curral eleitoral”, cuja prática se manteve durante décadas e ainda persiste nas regiões mais pobres do Estado. Toda a supracitada realidade, por meio dos seus resíduos remanescentes, contribui, em certa medida, para o enfraquecimento das políticas públicas destinadas aos municípios.

3. Os desafios da implantação do Pnaic sob o olhar dos sujeitos da investigação

A implantação da política de alfabetização fundamenta-se nas orientações governamentais e seguem a mesma linearidade do processo de implementação, entretanto, boa parte de estados e municípios apresentam realidades diversas. Redes de ensino estruturadas, com planejamento a curto, médio e longo prazo, recursos financeiros suficientes para a demanda educacional têm possibilidades reais de êxito nas políticas educacionais, ao passo que outros, que vivem realidades adversas -- redes sucateadas, poucos recursos, escolas sem infraestrutura, desvalorização dos professores, evasão e repetência de estudantes, entre outros – não conseguem atingir os objetivos nessas políticas.

Independente das condições estruturais, dos espaços escolares, do investimento na formação continuada de professores e da valorização da carreira profissional, a responsabilidade sobre o desempenho dos estudantes recai sobre professores e estudantes. Os últimos são responsabilizados caso não atinjam o resultado esperado no processo de leitura e escrita.

A despeito da descentralização, os entes federados permanecem, de forma direta ou indireta, sob os domínios do governo federal, quando este consegue, após inúmeros acordos -- frutos de articulações baseadas no modelo de educação neoliberal --, elaborar e implantar políticas públicas que podem partir de demandas reais ou de agenda de interesses capitalistas. Dessa forma, consolida-se a verticalização das políticas públicas educacionais que se efetivam após trâmite burocrático, conduzindo estados e municípios a permanecerem aguardando encaminhamentos que apontem soluções para os problemas vivenciados nas redes públicas de ensino.

A discussão de ações de alfabetização que atendam às demandas educacionais de estados e municípios volta à cena político-eleitoral com discussões de soluções imediatas para os problemas enfrentados pela educação, e se tratam de fruto de conjunturas momentâneas sem a devida análise das questões de endividamento dos municípios com menor renda e por tais razões dependentes do governo Federal.

Parte da política pública educacional dos municípios é resultado do poder macro que se intensifica dentro da gestão governamental e, em razão da municipalização, a descentralização da educação tornou-se ponto de convergência nas agendas governamentais. Diante dessa realidade, que se processa desde a década de 1990, os entes federados, em sua maioria, aguardam as decisões advindas do MEC para implementação de programas e projetos educacionais.

Os municípios brasileiros são os responsáveis pela execução do ciclo inicial de alfabetização nas redes de ensino. Estados e municípios com menor renda aderem aos programas federais com

celeridade, uma vez que, os poucos recursos os impossibilitam de implantarem políticas educacionais na perspectiva de política de estado, que expressem garantia de continuidade.

A oferta do ciclo inicial de alfabetização é da gestão municipal, todavia, o compromisso se consolida via governo federal, responsável pela elaboração de programas e projetos, sem, entretanto, garantia de continuidade. Dessa forma, as políticas emergenciais e transitórias se tornam descontínuas e não atingem os objetivos propostos. A descontinuidade ou mudanças no desenvolvimento de políticas públicas educacionais ocorre com frequência. Os programas ou projetos de alfabetização por serem descontínuos acabam por transformar o espaço escolar em local de experimentos permanentes.

A sujeição de estados e municípios por meio de políticas de governo os mantém no processo de centralização recorrente, mesmo após o advento da descentralização. Nesse contexto, a manutenção das diretrizes do poder central mantém o controle e o monitoramento das ações, tanto da política de alfabetização, quanto da formação continuada de professores.

No momento em que programas e projetos são lançados pelo MEC, a adesão se consolida pelos entes federados, mas não há garantia de êxito no decorrer da execução. Em se tratando da implementação do PNAIC, o empenho dos que fazem a gestão é condição primordial no desenvolvimento do programa. O atendimento à demanda do ciclo inicial de alfabetização é proveniente de estrutura complexa vinculada a vários aspectos que partem dos interesses do governo federal até atingir o espaço escolar. A articulação de todos os envolvidos é uma tarefa desafiadora na qual a gestão central busca a adesão dos demais entes federados para execução de projetos, programas e monitoramento de todas as ações desenvolvidas. O compromisso coletivo na implementação, desenvolvimento e sucesso do PNAIC depende do fortalecimento dos eixos do programa.

As condições estruturais dos espaços escolares, do investimento na formação continuada de professores e da

valorização da carreira profissional, a responsabilidade sobre o desempenho dos estudantes recai, em parte, sobre professores e estudantes. Os últimos são responsabilizados caso não atinjam o tão aguardado resultado no processo de leitura e escrita.

Convém observar as dimensões internas e externas da escola que, de forma direta ou indireta influenciaram no desempenho dos estudantes. A responsabilidade pela ação alfabetizadora insere-se na totalidade do sistema de ensino. Por isso, as descontinuidades do PNAIC compreendem duas instâncias: 1) descontinuidade do poder central, compreendido como MEC; 2) Descontinuidade do poder local, compreendido como os estados e municípios. O êxito nas ações de dada política pública de educação está condicionado a uma série de aspectos e situações que podem ser considerados preponderantes nos resultados da avaliação.

A eficácia do programa depende da manutenção das ações do governo central, à medida que as mudanças acontecem no programa precisa haver acompanhamento, de fato, para que as mudanças tenham efeito multiplicador e afetem a política em âmbito local. O monitoramento da implementação e do desenvolvimento dos programas e dos projetos se caracteriza como um aspecto importante que leva à compreensão dos meandros da efetivação de tais ações. Os resultados apresentados a partir das demandas evidenciadas no processo de implementação são indispensáveis, no sentido de trazer elementos que possam redefinir itinerários, corrigindo os entraves que implicam ao prosseguimento da ação.

Os sistemas de monitoramento de avaliação e mensuração do desempenho das políticas públicas educacionais enfatizam os dados quantitativos, muito importantes, na medida, em que são analisados para compreender os contextos nos quais se originam os condicionantes nos quais estão submetidos e, dessa forma, é possível perceber as contradições existentes na totalidade significativa e contextualizada. Mesmo se tratando do PNAIC, política de alfabetização de relevância no cenário educacional, no contexto da alfabetização de crianças, não há garantia de

continuidade. A este respeito, o Sujeito² entrevistado se posicionou quanto aos desafios na implementação do programa nos municípios alagoanos:

Eu acho que um grande desafio é a efetivação das ações do programa, essa rotatividade constante, devido às gestões municipais e a ausência de concurso público, os professores não são efetivos. Esse é um grande desafio.

A descontinuidade é um processo de implementação do programa em relação ao eixo “formação continuada de professores”. Sobre isto, o Sujeito 2 ponderou:

[...] então a rotatividade desse público significa, que dou dois três anos de formação, mudou o prefeito, então muda toda a equipe de contratados, porque o prefeito mudou, todo ano muda o que isso significa, que as formações, dois três anos de formação investida, podem simplesmente serem jogados fora, por que os professores não vão mais atuar e são utilizados nesses municípios para fazer essa troca, a gente não tem ideia de que critérios foram.³

Para o sujeito 2, a troca de professores alfabetizadores não contribui para a manutenção do processo de formação continuada, logo, as mudanças recorrentes inviabilizam a continuidade na formação continuada e traz implicações que prejudicam o processo de alfabetização das crianças. O beneficiamento de pessoas, por parte dos gestores, que fizeram parte da política e que influenciaram o jogo eleitoral acaba favorecendo a substituição de coordenadores locais e orientadores de estudo e se transforma numa prática corrente em boa parte dos municípios alagoanos.

A implementação de determinada política pública por estados e municípios exige empenho e tomada de decisões que contribuam

² Dominação aos participantes da entrevista/ semiestruturada que deu origem aos dados da pesquisa.

³ A transcrição e análise dos dados consideraram as mensagens emitidas pelos entrevistados e buscou ser fidedigna, de acordo com os posicionamentos de cada sujeito da pesquisa.

com o desenvolvimento. No entanto, fatores de diferentes naturezas inviabilizam, a exemplo das descontinuidades das ações.

As mudanças nos quadros de profissionais envolvidos com o programa provocaram descontinuidades, mesmo assim, foram práticas recorrentes que deram espaço a um campo de disputa de poder político em função dos cargos. Dessa forma, as ações do PNAIC tiveram uma importância diminuta diante dos objetivos propostos pela Portaria 867/2012.

As mudanças no decorrer da ação alfabetizadora são apontadas ainda pelo o sujeito 4 a partir de posicionamentos que em certa medida, denunciam as substituições dos envolvidos com o programa, que afetaram do alfabetizador ao formador:

Teve, teve algumas mudanças, principalmente por questões políticas não é, tiravam alguns orientadores, (...) houveram algumas alterações, infelizmente essa descontinuidade não é só do professor alfabetizador lá na ponta ... Ela também é de um formador que tem uma certa experiência que passou horas ali se dedicando, estudando, mas chega uma mudança de governo e aí eu desconsidero toda trajetória, e é aquela sensação que eu sempre digo lá conversando com meus pares, é como se a gente tivesse sempre reinicializando o computador, quando você acha que a coisa vai engrenar vem alguém e desmancha, ou então é preciso que venha um programa de um Instituto, dizer aquilo que você já começou a fazer a anos atrás. Sujeito 4.

A demonstração de força e de poder se sobrepõe às orientações do MEC que recomendou a não substituição dos profissionais, como estratégia de garantia da continuidade das ações do programa. Para o Sujeito 5,

[Um] entrave muito grave não só desse programa Pnaic como vamos dizer todo tipo de programa de formação por que a partir do momento que eu tenho uma rotatividade de pessoas na modalidade nessa turma eu crio sempre um fazer sempre voltando pro início, sempre do início eu nunca consigo avançar e o que é mais grave é que assim se essas pessoas que saíssem das séries iniciais e permanecessem na rede poderiam então, só qualificando o grupo pra atuar naquelas séries mas eu qualificando a própria rede, mas não ele sai totalmente da rede a rede fica toda descoberta então perco tudo é como se tivesse jogando dinheiro fora mesmo, por que a pessoa

for formada, foi preparada todinha mas só fica aquele tempo do contrato temporário que ela tem com a rede.

O fato de os profissionais sem experiência nas etapas anteriores assumirem ações do PNAIC sem que tenham participado do momento inicial das formações continuadas é, no mínimo, um contrassenso. Como é possível investir numa política de alfabetização se os municípios contribuem para a descontinuidade comprometendo, em parte, o êxito do programa. Ficou evidente que o motivo da disputa pelas funções disponibilizadas pelo programa são as bolsas-formação que, nos municípios com pouca geração de emprego e renda, o valor disponibilizado pelo MEC para participação na formação continuada do PNAIC é algo que pode fazer a diferença no orçamento mensal dos profissionais envolvidos no programa.

Constata-se uma postura contraditória por gestores que aguardam o lançamento dos programas – mesmo emergenciais ou transitórios com política educacional federalizada – e, quando chega ao município, esta política perde a importância dando lugar à troca de favores, para a manutenção no cargo daqueles que são pagos para gerir os destinos da população. Dessa forma, a estratégia do governo federal de investir na formação continuada de professores para fortalecer o processo de alfabetização e garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas, ao final do 3º ano do ensino fundamental, de fato, perde força, visto que, que os professores-alfabetizadores têm vínculo profissional temporário. Deste modo, o funcionamento do programa está aquém do estabelecido através da Portaria 867/2012.

Os aspectos pontuados são significativos para a compreensão do papel dos gestores, frente ao PNAIC, bem como, a fragilidade na consolidação dos compromissos assumidos via governo federal por meio da adesão ao programa. A seguir, o Sujeito 1 discorre sobre entraves no processo de implementação do programa:

[...] coordenador local, os outros, outros, outros, [...] outros cargos que são mais por indicação política né, sofrem entraves, entraves com relação à própria

constituição e permanência da equipe né, nesse caso e entraves também é, nessa parceria entre universidade e municípios né, MEC, porque o PNAIC é um acordo entre governo federal, municípios e universidades, todas voltadas para a política àquilo que a gente já sabe pela realidade que mostra.

Os entraves apontados pelo sujeito contribuíram para que as descontinuidades nas ações prejudicaram a implementação e o desenvolvimento do PNAIC. Decerto, as trocas realizadas nas equipes enfraquecem o programa, uma vez que, a nova equipe precisará de um período para compreender a dinâmica da política de alfabetização. O sujeito 3 seguiu posicionando-se:

[...] entraves, desde a diária, o deslocamento do tempo para a formação, para os estudos, do acompanhamento pedagógico é porque se os municípios não entenderem que o pacto para se efetivar precisa que se garanta isso né, tempo para estudos, acompanhamento sobre a prática, a formação que eu posso me deslocar pra capital ou não, então se não garante isso né, vai haver sempre esses entraves.

Mais uma vez, observou-se que parte dos municípios não compreendeu a importância do programa para o desenvolvimento da alfabetização das crianças de 6 a 8 anos de idade. Os pontos elencados pelo referido sujeito favoreceram a percepção do quanto os municípios criaram obstáculos ao desenvolvimento de uma política pública, no quesito formação continuada de professores. O Sujeito 3 apresentou posições contundentes diante do descompromisso dos municípios com a política de alfabetização:

[...] e outra coisa, o município não assume a alfabetização como uma política municipal, quando assumir tudo vai mudar porque inclusive o município vai dizer a universidade tem que vir para cá negociar com a gente na escola, e não só esperar inclusive pelo MEC.

É importante esclarecer que, a descentralização da educação no Brasil e as políticas públicas educacionais brasileiras do final da década de 1990, com maior aprofundamento as de 1990, tiveram como princípios básicos: a descentralização, a privatização e a flexibilização. As regras que orientaram tais práticas foram

advindas dos organismos internacionais. Dado isto, as políticas públicas educacionais brasileiras, que determinaram as regras dos países da América Latina adotaram na elaboração e no desenvolvimento práticas com base nesses princípios.

Na educação, a descentralização se firmou como pressuposto de transferência de responsabilidade do governo federal aos demais entes federados. O discurso vigente centrou-se na gestão democrática nas unidades escolares garantindo-lhes autonomia no campo das ideias. Na prática essa nova configuração de gestão trouxe mais atribuições para as redes de ensino. A relativa autonomia levou os gestores tanto das redes de ensino quanto das unidades escolares a assumirem as escolas como espaço privado. Os mesmos espaços que são usados como campo de disputa de poder, seguem os modelos políticos partidários e transformam a comunidade escolar.

4. Considerações finais

Constatou-se que o estado de Alagoas continuou com práticas de gestão das políticas públicas oriundas do período em que o coronelismo ditava as regras, para se manter intocado no poder sobre a população, e assim, determinar os rumos da educação, da política e da economia. No período de implantação do programa, o clientelismo se mostrou forte em boa parte dos municípios, nos quais, as funções do PNAIC destinam-se àqueles que vencem o pleito eleitoral, como bem apontaram os sujeitos. Esta situação denota que os municípios aderiram ao programa, mas não deram a devida importância.

A pesquisa evidenciou que as gestões dos municípios, em sua maioria, não assumiram o programa na totalidade, situação revelada nos posicionamentos dos sujeitos. Para os profissionais pesquisados, os municípios pouco investiram em ações que pudessem levar ao sucesso do programa. Tais sujeitos citaram a troca constante de orientadores de estudos e professores - alfabetizadores, como elementos complicadores do processo de

implantação do programa, pois os novos participantes ainda não dominavam a dinâmica do programa, explicitando ainda que a política partidária determinava aqueles profissionais que permanecem e quais seriam desligados do programa.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº. 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, 19 de dezembro de 2006. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Portaria nº 867**, de 04 de julho de 2012.

BRASIL. **Portaria nº 1.458**, de 14 de dezembro de 2012.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.

Acesso: 26 de janeiro de 2019.

_____. **Documento Orientador Pacto 2014**. Coordenação de Formação Continuada de Professores DAGE/SEB/MEC - Janeiro 2014.

CARVALHO, Cícero Péricles de. **Economia popular: uma via de modernização para Alagoas**. Maceió: Edufal, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LIRA, Fernando José de. **A formação da riqueza e da pobreza de Alagoas**. Maceió: Edufal, 2007.

REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: implicações para o trabalho docente

Geisa Carla Gonçalves Ferreira¹

1. Introdução

Quais as implicações da reforma do Estado brasileiro que, nesta sociedade dos anos 1990, incidiram na reforma educacional empreendida sob o mesmo tempo?

Reforma como metáfora de mudança é uma das palavras-chave que caracterizam o discurso político sobre a educação e a escola, principalmente a partir dos finais dos anos 1960, em diferentes países independentemente do sistema político e econômico praticado (economia de mercado ou planificada, países capitalistas ou socialistas, industrializados ou em vias de desenvolvimento, no centro ou na periferia do sistema mundial) (KRAWCZYK e VIEIRA, 2008, p. 9).

As ações estatais da década de 1990 em diante revelam disputas importantes em torno da nova configuração do Estado brasileiro e de sua relação com a reforma educacional em tela. Na seção seguinte, observo analiticamente a reverberação dessas disputas sobre o processo de precarização do trabalho docente.

O *modus operandi* do modelo de Estado que se delineou com a reforma da década de 1990 no Brasil imprimiu nas relações sociais pela via da afirmação da hegemonia dominante. Neste período, ocorreu no Brasil um momento de aprofundamento da tendência de privatização, período de ascendência dos ideais de globalização,

¹ E-mail: geisa.ferreira@cedu.ufal.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/01229805031400>
3. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4391-6516>

no qual fortes turbulências observam-se, portanto, na vida alagoana, brasileira e mundial. O delineamento desse processo, bem como algumas das principais ações empreendidas neste processo, ganha relevo neste texto.

A reforma do Estado brasileiro a partir dos anos de 1990

A reforma do Estado necessitava ter como vertente explicativa a realidade latina, a fim de tomar plena consciência do tipo de inserção que coube à América Latina, isto é, por meio da educação no processo de ocidentalização e modernização galgado. No entanto, a dialética subalterna empreendida no continente latino-americano – problematizada por Galeano – optou por estabelecer relações mais diretas com o exógeno e com as suas iminentes necessidades, e assim o fez (GALEANO, 2008).

A reforma do Estado brasileiro não pode ser considerada um caso isolado. Ela é resultado do processo de mudanças no âmbito do capitalismo, que se reestruturou a partir da “crise do petróleo”, em 1973, e produziu um conjunto de mudanças no campo da política, da ideologia, da produção de mercadorias, do parque tecnológico e, principalmente, das relações sociais. Sendo assim, essa reforma demanda por uma compreensão pautada sob a lógica das mudanças de paradigma em nível amplo, reclamado pelo atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista (reestruturação produtiva). Para que o projeto de reforma do Estado ganhasse capilaridade, foi preciso uma série de determinantes históricos que aproximassem a visão em nível transnacional à visão de nível nacional.

Para Ianni (1997, p. 17), “transformações que não só atravessam a nação e a região, como conformam uma realidade geo-histórica de envergadura global”, as mudanças no Estado brasileiro denunciam a materialidade dos interesses nelas contidos, que nada mais foram do que a configuração das mudanças ocorridas no processo de reprodução do capital sob a batuta dos

desenvolvimentos da transnacionalização, mundialização, ou, mais propriamente, o fenômeno chamado de globalização.

Em Neves (2005), o Estado educador capitalista, mundialmente, redefine suas diretrizes e práticas com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual aos novos ditames do desenvolvimento do capitalismo monopolista. No âmbito da sociedade civil brasileira, na contramão das lutas populares de vários segmentos comprometidos com a construção de um projeto de sociedade alternativa, diferente do processo de esterilização social causado pelo Regime Ditatorial (1964-1985), a reforma do Estado sob a ideologia neoliberal resultou em um processo de descentralização, cujo marco normativo social encontra-se na Constituição Federal de 1988 e no âmbito educacional na LDBEN nº 9394/96; um exemplo disso é a política de financiamento da educação fundamental. Refiro-me ao Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF) implantado em 1996, concomitante à Lei nº 9394/96.

Com efeito, a descentralização é uma política de Estado que teve/tem como objetivo transferir responsabilidades próprias da esfera central para as locais, ou seja, o Estado concentrou-se no controle do sistema e passou a delegar a manutenção da política pública de educação à sociedade civil e suas organizações. Segundo Krawczyk e Vieira (2008, p. 57),

A disparidade de situações no país tem como gênese a particularidade do processo de constituição do Estado nacional e do desenvolvimento econômico do país, processo no qual a educação não era colocada como prioridade. Observa-se também que, ao longo do século XX, as necessidades sociais por educação foram priorizadas somente nos estados do Sul-Sudeste do país, nos quais o desenvolvimento industrial e a concentração urbana construíram uma pressão por educação. Desta maneira, a organização da educação pública no Brasil consubstanciou-se, na prática, em redes de ensino municipais e/ou estaduais que expressavam os interesses políticos e o desenvolvimento socioeconômico de cada estado e que consolidam as desigualdades historicamente configuradas.

No Brasil, tais diretrizes e práticas surgem como soluções para os problemas de ineficiência administrativa do sistema e da busca pela adequação reformista dos recursos existentes, acompanhados da ideia de transparência e de participação local (DIÓGENES, 2010). Tais medidas foram respaldadas a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE/1995), elaborado pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) pelo então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira² e traduzido enquanto um projeto amplo orientado para tornar a administração pública mais eficiente e menos ineficaz (discurso oficial). Assim, o projeto refere-se:

À reforma do Estado que deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

A incorporação da reforma do Estado foi justificada na conjuntura nacional por meio do discurso de uma crise em meados da década de 1980, e seu modelo de desenvolvimento foi subsidiado pelo Estado brasileiro. Isto acarretou em uma deterioração dos serviços públicos, no agravamento da crise fiscal e, por fim, na inflação. A realidade brasileira revelada pela reforma do Estado indica que o Brasil passou por duas crises, uma em 1920 e outra em 1980. A crise de 1920 teria sido uma crise financeira e a de 1980, uma crise de Estado – iniciada em 1970, mas se mostrou nítida somente dez anos depois, devido às consequências desembocadas, como a crise fiscal e o esgotamento da estratégia de substituição de importações. Diante da crise, o governo teve duas reações adversas: a primeira foi desconsiderar esse cenário,

² O autor é um economista, cientista político, administrador de empresas e bacharel em Direito. Na esfera pública, foi Ministro da Fazenda do Brasil (1987) no governo do presidente José Sarney e foi Ministro da Administração e da Reforma do Estado (1995-1998) durante o primeiro e segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, tendo sido também Ministro da Ciência e da Tecnologia do Brasil (1999) pelo mesmo governo.

subestimando os impactos da crise; e a segunda, de caráter neoliberal, minimizou a intervenção do Estado na promoção dos direitos sociais.

O projeto de reforma do Estado adentrou na realidade brasileira a partir do governo conturbado de Fernando Collor de Mello (1990-1992), finalizado pela renúncia do então presidente em 29 de dezembro de 1992. Contudo, tal projeto somente espraiou-se como modelo estratégico a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1997), sob o pretexto de promover a correção das desigualdades sociais e regionais, onde a discussão dessa ordem centrou-se no estágio avançado do capitalismo eurocêntrico em que a intervenção e a não intervenção do Estado tornou-se cada vez mais debatido.

Havia, então, o pressuposto da reorganização da máquina administrativa estatal, reordenando o papel do Estado enquanto “estrutura corretiva”. A reforma do Estado intencionava o fortalecimento da máquina pública para que se tornasse eficaz sua ação reguladora no quadro de uma economia de mercado, bem como nos serviços básicos que presta e nas políticas de cunho social que precisa implementar (BRASIL, 1995). Estava em destaque a atualização da mais poderosa “estrutura totalizadora de controle à qual tudo o mais”, inclusive, seres humanos, deve se ajustar (MÉSZÁROS, 2002, p. 96).

A reconstrução da administração pública balizava seus interesses nas bases modernas e racionais por meio da reorganização da máquina estatal, com ênfase na qualidade e na produtividade. O PDRAE (1995) definiu diretrizes para a reforma da administração pública brasileira, dentre as quais, o fortalecimento do Estado como agente regulador e o compromisso com a agenda de cunho social pela natureza do processo descentralizador decorrente.

O modelo gerencial foi apresentado como uma saída para os resultados e resquícios de um passado caracterizado pelo clientelismo, patrimonialismo e nepotismo. Com referências em países desenvolvidos e em desenvolvimento, a reforma do Estado,

legitimada por meio do PDRAE, reorganizou a máquina estatal, interferindo em esferas públicas e privadas sob os moldes weberianos da administração pública. Era preciso enxugar a máquina tornando-a eficaz e considerando o cidadão como contribuinte de impostos e cliente (esse modelo exige flexibilidade e descentralização).

As reflexões apresentadas em observância às intenções da reforma do Estado permitem compreender as perspectivas das políticas dos governos que se espalharam até os dias atuais, mediante a continuidade e as rupturas das políticas, as quais têm como matriz as orientações reformistas que se instalaram desde a década de 1990 no Brasil. Tais matrizes, tangenciadas pelo contexto da redefinição do papel do Estado na gestão das políticas públicas, dialogam com as tendências globais da nova etapa de desenvolvimento do capitalismo mundial (CHESNAIS, 1996).

As contradições fundamentais no papel do Estado e das políticas educativas no Brasil, desde os anos 1990, acentuadas acima, explicitam algumas das transformações no papel do Estado e das políticas educacionais, nas quais é possível identificar as tendências que têm se equilibrado no binômio: políticas de governo – políticas de Estado (DIÓGENES, 2014). O processo de globalização e de integração regional, balizado pelo contexto de reestruturação produtiva, delimita progressivamente o espaço e os temas da soberania nacional, reduzindo – embora não eliminando – o poder de intervenção dos cidadãos e atores coletivos em diversas decisões públicas nacionais.

Conforme Oliveira (2011, p. 327), ao final da gestão de Fernando Henrique Cardoso, “os programas sociais e educativos revelavam-se mais como políticas de governo que de Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam bem definidas”. Assim, as mudanças ocorridas nas políticas educativas e leis em vigor e seus efeitos em diferentes dimensões do sistema educativo, demonstram – à luz da legislação vigente, como padrões ou indicadores – a descentralização e a autonomia, a privatização e a

orientação para formação de recursos humanos, a fim de aumentar a competitividade internacional das economias nacionais.

No âmbito da educação, as últimas décadas, intrínsecas ao movimento de reorganização do Estado brasileiro, têm implicado em importantes rearticulações entre os diferentes níveis de governo, que, por sua vez, têm refletido de diversas maneiras nas políticas estaduais e municipais no Brasil. Segundo Oliveira (2011, p. 326), o conjunto de mudanças advindas da reforma do Estado advém das intenções da agenda neoliberal ao:

Resultar na reestruturação da educação escolar nos seus aspectos relativos à organização, à redefinição dos currículos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à avaliação pelo incremento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e depois do Exame Nacional de Cursos (ENC), à gestão e ao seu financiamento, melhor exemplificado pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF). Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova configuração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Essa nova configuração da concepção de educação pode ser caracterizada a partir do Relatório da UNESCO, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, sob a organização de Jacques Delors e publicado no Brasil por meio da parceria entre a UNESCO e o MEC (2001). Ao considerar esse documento, que é resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos – ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM –, é possível analisar algumas das bases materiais da reforma do Estado no que tange ao projeto de educação nacional ocorrido no Brasil.

Para Cavalcante e Santos (2015), as reformas engendradas a partir da década de 1990 não contribuíram significativamente para a melhoria do panorama educativo nacional, nem tampouco na especificidade alagoana, salvaguardando algumas especificidades da série histórica de 2003 a 2013, tais como: a ampliação

exponencial de vagas e o número de matrículas realizadas nos níveis de escolarização fundamental, médio e superior.

A década de 1990 no Brasil, ante a atmosfera social da ambiência político-social-econômica, parece não ter acabado. Na verdade, não acabou. Vinte e sete anos após o processo de reforma do Estado, o sentimento que tenho em relação à particularidade política brasileira coaduna com o caráter de continuidade do projeto principiado a partir do novo padrão de acumulação e reestruturação produtiva, com os ajustes estruturais alinhados às bases do Estado mínimo para que a nova dinâmica do Estado correspondesse aos interesses do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

Os anos 2000 no Brasil não inauguraram uma política substancialmente diferente do que havia sido desenvolvido pelos governos de Fernando Collor de Mello (PRN³), de Itamar Franco (PRN) e de Fernando Henrique Cardoso (PSDB)²¹. O grande otimismo nacional que ansiava por uma guinada a partir da eleição histórica do líder sindical e presidente do Partido dos Trabalhadores (PT), o presidente Luís Inácio Lula da Silva, no final de 2002, não conseguiu livrar-se da fragmentação e continuidade da década passada.

As gestões dos governos petistas, a partir da gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva, tiveram como característica a promoção de políticas públicas de natureza conjuntural, pois “objetivam amainar uma situação temporária, imediata”, de benefícios segmentais, ao abranger “um segmento da população, caracterizado por um fator determinado (idade, condição física, gênero etc.)” (TEIXEIRA, 2002, p. 3), e políticas assistencialistas e

³ Partido político brasileiro que ficou famoso no cenário político nacional na transição do regime ditatorial ao democrático durante o processo de redemocratização. As letras que compõe a sigla significam Partido Reconstrução Nacional.

compensatórias, a exemplo do Programa Fome Zero (PFZ)⁴ e do Programa Bolsa Família (PBF)⁵.

Reconstituo, pois, a primeira grande ação da esfera educacional do governo Lula. Tal ação refere-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Por meio deste Plano, “o MEC buscou instaurar um regime de colaboração que propiciasse a repartição de competências e responsabilidades e fizesse subir os indicadores nacionais, sobretudo no que se refere à educação básica” (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

O foco no apoio à gestão escolar como alternativa para a melhoria da educação básica possibilitou o desenrolar de ações a partir dos investimentos realizados. A partir do PDE, entrou em cena, na particularidade brasileira, um moderno aferidor dos níveis da educação básica nacional: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, desde 2007 quando fora implantado, tem divulgado as médias de desempenho aferidas por meio da taxa de rendimento escolar, com ênfase no índice de reprovação e nas médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

A conjuntura econômica, político e social brasileira apresentam para a sociedade civil uma sucessão de ações que chamarei de “efeito dominó”. Considero que esta analogia é viável porque me parece atribuir sentido aos últimos anos da história tão recente brasileira. Dos anos 2000 em diante, as ações políticas dos

⁴ Lançado no dia 30 de janeiro de 2003, o Programa Fome Zero “consiste em uma política integrada de segurança alimentar para o país, abrangendo a geração de emprego, de renda mínima, de distribuição de alimentos e alfabetização de adultos” (SANTOS, 2016, p.88).

⁵ De acordo com Queiroz (2011, p. 4), “o Programa Bolsa Família (PBF) é o maior programa de proteção social do Brasil e o maior programa de transferência de renda do mundo, atendendo mais de 12 milhões de famílias em todos os municípios brasileiros. Constitui numa transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 70 a R\$ 140) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 70), de acordo com a Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004 e o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004”.

governos petistas centraram-se na implantação e na solidificação de respostas institucionais para a promoção de políticas sociais compensatórias e focalizadas.

O Plano de Metas do Compromisso Todos Pela Educação⁶, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, constituído por vinte e oito diretrizes e em um plano de metas, refere-se a uma “conjugação de esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, MEC, 2016, p. 1). A ideia se configura em manter e consolidar o PDE e o IDEB. Tratou-se, então, de mais uma ação articulada do governo federal em prol do desenvolvimento, da recuperação e da consolidação da tentativa de melhorar a qualidade da educação nacional.

A partir desse Plano, foi instituído o Plano de Ações Articuladas (PAR), que se referia a um diagnóstico da realidade educacional e local, pois, a partir desse diagnóstico, deveria ser desenvolvido um conjunto coerente de ações, resultando no PAR. Segundo Santos (2016, p. 89), “o diagnóstico estrutura-se em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e, infraestrutura física e recursos pedagógicos”.

O “efeito dominó” das ações dos governos petistas reverberam, ao longo dos anos, em muitos planos, projetos e programas de envergadura considerável para a sociedade brasileira. Outro exemplo disto, é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) Conforme Militão (2011, p. 135),

[...] ao manter a característica central do antigo FUNDEF, o FUNDEB mais uma vez postergou o enfrentamento de velhos problemas presentes no campo do financiamento da educação brasileira, tal como a histórica e

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2017.

extrema desigualdade de recursos disponíveis no âmbito das três esferas de governo (apenas parcialmente atenuada pelos referidos fundos).

Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11. 497/2007 e pelo Decreto 6.253/2007, segundo o (MEC, 2017), o FUNDEB substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. Entre suas funções, destaco a de complementação, via recursos federais, para os estados que não conseguem prover a natureza contábil do fundo da educação. Assim, a União complementa os recursos dos Estados e dos Municípios quando não conseguem manter seus sistemas de ensino por meio do FUNDEB⁷.

Os últimos anos, norteados pela política dos governos petistas, foram contundentes para a implantação de programas como: Programa Universidades Para Todos (PROUNI), a Universidade Aberta, o Piso Salarial Nacional do Magistério, o Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET's). Desse modo, entre outras iniciativas, instaurou no país uma espécie de observação às demandas das minorias socialmente excluídas e marginalizadas pela grande e média burguesia nacional.

Desde então, as ações articuladas pelo governo petista buscaram atender aos anseios da sociedade civil por meio do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE), que introduziram a política de cotas essenciais para um país que, nos seus quinhentos e dezesseis anos, viveu trezentos anos da sua história sob o regime colonial; sessenta e oito anos no regime monarca; trinta e seis como república oligárquica; vinte e um anos como ditadura e vive há pouco mais de duas décadas como uma República Democrática.

No ano de 2010, elegeu-se na República Federativa do Brasil a primeira mulher presidente do país, Dilma Vana Rousseff. Embora a conjuntura internacional do período de campanha eleitoral tenha

⁷ Disponível em: <http://www.cnm.org.br/portal/images/stories/29042015_Ajuste_FUNDEB_2014_AL.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2017.

dado indícios da crise econômica mundial que estava começando a eclodir na política de capital financeiro, no Brasil respirava-se uma atmosfera otimista quanto à realização do terceiro mandato dos governos petistas.

As políticas sociais foram cada vez mais reivindicadas pela sociedade civil, em virtude da última década de acesso às políticas compensatórias, que construíram, conforme Santos (2016, p. 91), a concepção da “educação enquanto fator de produção”. As principais ações da gestão de Dilma materializaram a política de continuidade petista.

Tal política de continuidade espalhou-se a partir do ano de 2010 em diversas ações que consolidaram o compromisso nacional com a educação profissional. No entanto, desde a segunda metade da década de 1990, já é possível observar reformas com a finalidade de recrudescer a ambiência brasileira, colocadas por Frigotto (1995) como mudanças recentes no processo de trabalho e na produção.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), aprovado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, deu à formação profissional no Brasil uma nova faceta institucional, que “compreendeu a emergência de novas tecnologias de gestão e produção, desenvolvidas num cenário político e ideológico dominado pelos pilares do neoliberalismo” (PAZ e OLIVEIRA, 2015, p. 107). Das transformações advindas da reforma do Estado, a formação profissional foi um elemento relevante, e, por conseguinte, na gestão de Dilma, o domínio das teses da qualidade total, da formação flexível e da formação polivalente para a massa de trabalhadores esteve bem presente.

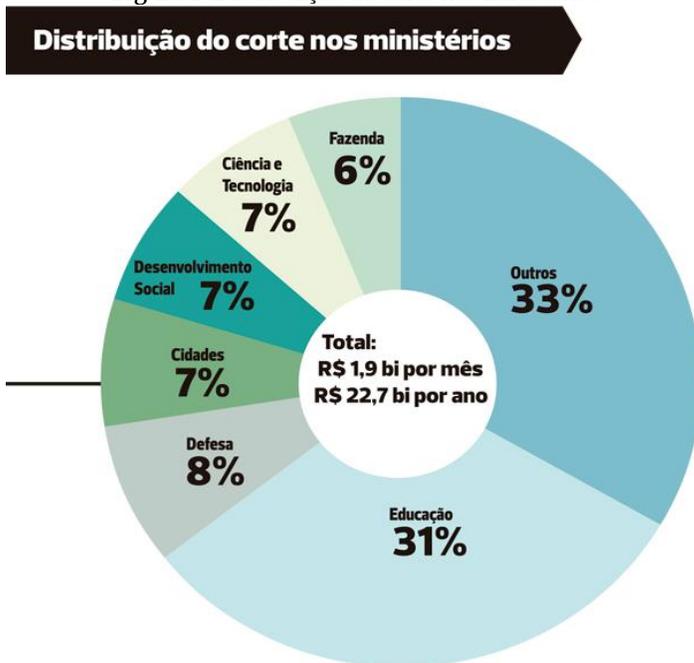
Com a finalidade de consolidar estas teses no final do primeiro governo Dilma, fora instituído o Programa Universidade para Todos (PROUNI). O programa oferece bolsas integrais para estudantes com renda familiar de até um salário mínimo ou de 50% para aqueles com até três salários mínimos, sendo insuficiente para romper plenamente as barreiras econômicas de acesso. Semelhante ao PROUNI, o Fundo de financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), instituído no governo Dilma, foi criado com a

justificativa de oportunizar o acesso e consolidar a iniciativa privada no ensino superior no Brasil.

Também no governo Dilma, aprovou-se o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2014), sancionado sem vetos – Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Por meio desta legislação, estados e municípios atuam em regime de colaboração para a implementação das metas propostas.

Com um passado recente de ações voltadas para a formação, no Brasil parecia frutífero motivar a sociedade civil a continuar apoiando o governo petista que já vinha há doze anos alterando significativamente o cenário nacional. Não obstante, a estratégia petista não se corporificou na prática, e pouco depois da reeleição de Dilma Rousseff, houve o fatídico corte de 31% do orçamento da educação.

Figura 1. Distribuição do corte nos ministérios



Fonte: BRASIL, Ministério do Planejamento (2015).

O campo considerado enquanto prioridade pela campanha de Dilma Rousseff para seu segundo mandato, e o quarto consecutivo de governo petista, na prática, não conferiu ação concreta para a área da educação. Numa atmosfera acirrada, em meio às mobilizações sociais das jornadas de junho de 2013, as ações petistas passaram a efetivar uma perspectiva de retrocesso em relação ao que se vinha consolidando na cena brasileira.

Da posse em 1º janeiro de 2015 até o final do processo de impeachment em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff conviveu politicamente com o embaraço da maioria de suas propostas junto à Câmara e ao Senado. Insustentável estava a conjuntura que se desenhava à frente de tantas mobilizações contra Dilma. A sociedade civil brasileira acabou pela via do consenso por dar legitimidade aos anseios da base adversária ao governo petista. (COUTINHO, 1999).

Sobre o processo de impeachment, incidiu mais do que a base adversária no Congresso e no Senado. Neste, triunfaram as forças ultraconservadoras de orientação política de direita. Prevaleceu o interesse do grande capital analisado por Karl Marx. Do impeachment de Dilma Rousseff, forjou-se uma esperança em Michel Temer (PMDB), com o slogan “Uma Ponte Para o Futuro”, lançado ainda em 2016, meses antes de ser iniciado o processo de impeachment. Assim, a conjuntura nacional e a crise econômica melhorariam, porque as forças políticas, que construíram as mobilizações sociais e políticas, pouco ou quase nunca associaram os problemas conjunturais do Brasil aos desdobramentos da crise internacional que vem afetando o grande capital desde 2008.

“Uma Ponte Para o Futuro”, em aproximadamente seis meses, dentre reformas previdenciárias, trabalhistas, da área da saúde, da assistência e da segurança, tem incidido na pasta da educação de forma preocupante. Um exemplo disso é o Novo Ensino Médio⁸ ampliação gradual da carga horária, flexibilidade do currículo, autonomia para os estudos, com a supervalorização da formação

⁸ Projeto e Lei que tramita no Congresso desde o ano de 2013, PL 6840/2013.

técnica. Tal medida, além de demonstrar desprezo pelas disciplinas de história, sociologia e filosofia, ainda atinge exponencialmente milhares de professores que não terão onde exercer a docência de suas áreas específicas. Portanto, esta medida “busca calar os professores na sua autonomia e na sua perspectiva política e ideológica”, sobremaneira os das ciências humanas.

Segundo Pochmann (2008, p. 67), do ponto de vista técnico, e diante da conjuntura que se apresenta, já é possível falar dessa nova condição do trabalho, composta pela opção entre “precarização”, decorrente das reformas que têm incidido sobre a educação, e “desemprego”, que também tem assolado a categoria docente brasileira em grande medida.

No final do ano de 2016, a sociedade brasileira assistiu anomalmente à tramitação e aprovação da “PEC do Fim do Mundo”, institucionalmente conhecida como PEC 55⁹, que altera o ato das disposições constitucionais transitórias para instituir o novo regime fiscal. O objetivo principal, ante a conjuntura de crise, foi justificar essa proposta de emenda ao texto constitucional para comprimir os desembolsos do governo em áreas sociais.

Ocorre que o Estado brasileiro, sob o signo do processo de redemocratização da década de 1980 em diante, começou a observar a necessidade de reestruturar o Estado a partir da ascendência do neoliberalismo e, então, passou a se preocupar com as políticas sociais (DIÓGENES, 2014). A grande questão centra-se no fato de as áreas sociais serem exatamente os núcleos do governo que carecem de maior orçamento, haja vista as expressões da questão social na particularidade brasileira.

Considerações finais

Nas últimas décadas da conjuntura brasileira, em relação às áreas sociais, percebo a denúncia patente do alto nível de

⁹ Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 – PEC do Teto dos gastos públicos, transformada em Norma Jurídica em 16 de dezembro de 2016.

ineficiência do Estado em sugerir a substituição da racionalidade do desperdício e da ineficiência dos seus programas e projetos por uma lógica mais “igualitária, vale dizer, mais democrática” (COHN, 1996, p. 3). A política de educação brasileira, especificamente, vem se colocando como um espaço privilegiado de atendimento aos interesses do capital. Em outras palavras, participa como aparelho privado na garantia da hegemonia da classe dominante do projeto em curso, muito embora, neste percurso recente, seja possível ter vislumbrado um horizonte plurifacetado de avanços e retrocessos.

Referências

- COHN, A. Políticas sociais e pobreza no Brasil. **Revista Desafios do Desenvolvimento**, Brasília, n.12, p. 1-18. jun./dez. 1996.
- COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- DIÓGENES, E. M. N. **Políticas públicas de educação**: concepções e pesquisas. Fortaleza: Editora da UFC, 2014.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- POCHMANN, M. **O emprego no desenvolvimento da nação**. São Paulo: Boitempo, 2008.

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO FORMAL ENQUANTO MEDIAÇÃO EDUCATIVA DAS PESSOAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Alexandre Felipe Oliveira Guimarães

1. Introdução

A educação não pode mais ser entendida de modo unívoco, assim, melhor nos remetermos a essa categoria como educações. Daí que existem três tipos: a formal, a não formal e a informal. A educação de jovens e adultos é uma modalidade de educação formal. Em tal sentido, pode ser compreendida como um processo de mediação educacional de pessoas em privação de liberdade. Esta perpassa dois temas de análise: 1) a educação enquanto processo educacional e suas mediações ao longo da vida; 2) a prisão como local temporário de confinamento de pessoas. Posto assim, o objetivo geral deste trabalho é apresentar a educação escolar como processo de humanização importante para as pessoas privadas de liberdade. Partimos do pressuposto que a educação se faz essencial na formação humana em qualquer sociedade e tempo histórico, constituindo-se em categoria ontológica que permite compreender homem/mulher em um contexto de sociabilidade capitalista. Há, na educação formal, possibilidades e limites que derivam das contradições do mundo capitalista. O presente texto é parte da pesquisa de mestrado realizada na Universidade Federal de Alagoas na linha de pesquisa de História e Política da Educação, vinculada ao grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação (GEPE) e está organizado da seguinte forma: esta introdução, apresentando o contexto histórico social,

em suas dimensões particulares e universais, tratando dos aspectos que cercam o tema educação escolar formal no sistema prisional e da mediação enquanto categoria ontológica através das contribuições de Mészáros (1981), de modo que as mediações de primeira e segunda ordem, sendo as mediações de segunda ordem da educação no sistema público no contexto capitalista reflexo do metabolismo social capitalista que sobrepõe as primeiras mediações às necessidades do mercado, ao alienar o homem de sua condição humana aos interesses da reprodução e expansão do capital, no mesmo sentido apresentamos as mediações de primeira ordem, que no contexto educacional revela-se na formação dos sujeitos sociais, como ordem reflexo da totalidade dos processos sociais que possibilitam acesso ao gênero humano e ao conhecimento historicamente produzido capaz de transformar a realidade pessoal do sujeito frente a uma formação plena.

De abordagem qualitativa e perspectiva crítica, foram utilizados referenciais bibliográficos, textos legais e estudo de caso partindo de dois pressupostos. O primeiro da educação enquanto mediação imprescindível para a formação humana em qualquer sociedade e tempo histórico; e o segundo da mediação da educação enquanto formação para o trabalho simples e anseios de expansão do mercado.

A dignidade encontra-se inserida entre os princípios que revelam o homem em sua condição humana essencial, isto por se tratar-se de um atributo inato aos sujeitos, incondicional, inalienável, capaz de tornar todos os homens iguais entre as desigualdades. A dignidade é, em si, um conjunto de necessidades básicas, objetivas e universais, desde as mais elementares à manutenção da vida até as mais complexas e necessárias ao desenvolvimento da espécie, cuja privação repercute diretamente no desenvolvimento da vida.

Não obstante, apesar dos humanos compartilharem de análoga humanidade, estes não atingem o mesmo tratamento na esfera material de existência, apesar de garantidos e pormenorizados no plano legal, contida num conjunto de direitos

de caráter positivo trazido no bojo de inúmeros tratados, convenções, protocolos internacionais e carta constitucional, a exemplo da Constituição Federal brasileira de 1988, que no caput de seu Artigo 5º define como primeira demanda que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” No plano concreto, os argumentos de igualdade natural que conferem direitos aos sujeitos são frágeis e abstratos, gerando distorções no desenvolver da humanidade e atentam contra o que seria o bom funcionamento do metabolismo social.

Um direito básico é a educação que está inserida, entre outros, no conceito de dignidade, buscando atuar no processo pessoal de construção da experiência humana. Também está elencada como garantia no ordenamento jurídico na mesma carta constitucional, em seu Artigo 205º, a expressa previsão que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, ART. 205).

A educação, em sua natureza primeira, consiste em “propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, entre outros, que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade” (TONET, 2005, p. 9). Nesse sentido, para que o homem se constitua no gênero humano e se torne apto a agir em face do metabolismo social que se apresente a ele sob determinantes de forma individual.

Toda decisão política implica, de modo, implícito ou não, em um uma justificativa: a educação na prisão tem uma porção de justificativas (explícitas) e preocupações: garantir um mínimo de ocupação para os internos (ter certeza de que a segurança e a calma estejam garantidas), oferecer mão-de-obra barata para o mercado de trabalho, quebrar o lado ruim da personalidade e construir um novo homem e uma nova mulher, apresentando atitudes e comportamentos religiosos, oferecer ferramentas para a vida

externa, reeducar, reduzir a reincidência, etc. Cada uma dessas justificativas é motivada pela visão ideológica das autoridades de cada país (MAEYER, 2006, p.19).

A Lei de Execução Penal de 1984 consagrou a garantia à educação da pessoa privada de liberdade, conforme disposição na seção V que trata da assistência educacional a partir do Art. 17º, afirmando que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”. Contudo, a efetivação dessas disposições, [...] simplesmente não existem na maior parte das unidades do país.

Mesmo nas unidades mais novas, cujas construções já deveriam levar em consideração os princípios do tratamento e assistência ao preso, em consonância com o que reza a Lei de Execução Penal, o que vemos é a reprodução da lógica do confinamento de seres humanos e de uma política de execução penal centrada exclusivamente na prevenção e na punição (AGUIAR, 2012, p. 39).

Entre o plano legal e a sua materialização existe uma distância, tanto que as primeiras ações no sentido de efetivar a educação no sistema prisional só surgem após a aprovação no âmbito internacional de duas resoluções da ONU, 1990/20 e 1990/24, versando sobre a educação em espaço de privação de liberdade, capacitação e consciência pública para prevenção de delitos.

Apesar de a LDB de 1996 trazer parâmetros para a oferta da EJA, é o parecer 11/2000 que regulamenta suas diretrizes curriculares, e somente no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, instituído pela Lei 10.172 de 2001, é que existirá na meta 17 a inclusão dessa modalidade no sistema prisional. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14 (BRASIL, 2001, Meta 17).

Apesar da farta legislação produzida e das experiências acerca da educação em prisões, apenas em 2010, após recomendação de

organismos internacionais, que se publicou a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 02 em maio de 2010, onde constam as diretrizes básicas para oferta da EJA em estabelecimentos prisionais. No entanto, não significa afirmar que já não existissem outras experiências educacionais no sistema prisional anteriores à publicação da respectiva norma.

Mesmo que alguns Estados já tenham adotado tal benefício, apenas em 2011, com a publicação Lei 12.433/2011, houve alteração do artigo 126 da LEP, normatizando a remição pelo estudo onde pela nova redação, o artigo 126, caput, e parágrafo 1º, inciso I, da LEP, assegura o direito à remição pelo estudo, na proporção de um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda, de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em três dias.

Se o ingresso no universo privado de liberdade já se dá para aqueles que são oriundos dos quadros subalternos, e conseqüentemente possuem baixa escolarização, a passagem pela prisão, rotula por si só, garantia a marca de classe, inclusive ao impor um determinado nível de escolarização ao interno. Essa situação se agrava já que o grupo dominante reconhece o direito universal a educação, mas oferta, através desta sua visão de mundo. Fica assim subentendida tal visão correta e única, limitando o subalterno a esta expectativa (BIAR, 2016, p.137).

Ressaltamos que não se deve incidir no senso comum, impulsionado pela mídia de que a criminalidade está diretamente ligada à baixa escolaridade. Pelo contrário, a baixa escolaridade é uma afirmação da condição de subalternidade, marcada pela decadência de um Estado social parco em detrimento de uma política penal forte. As mediações da educação formal no sistema público no contexto capitalista

Para que possamos apresentar as significações da educação enquanto mediação, bem como quais as implicações que diretamente influenciam a formação humana passamos a análise da mediação, que apesar de não ser uma categoria de análise deste

trabalho, faz-se presente enquanto categoria do método histórico dialético de investigação, sendo, portanto, imprescindível apontar a categoria em seu sentido Marxiano de categoria central na articulação entre as partes de uma totalidade complexa, dinâmica e responsável pela passagem entre o imediato e o mediato.

A categoria de mediação tanto possui a dimensão ontológica quanto a reflexiva. É ontológica porque “é uma categoria objetiva, que tem que estar presente em qualquer realidade, independente do sujeito, intelectual, porque a razão para ultrapassar o plano da imediatez (aparência) em busca da essência, tem que construir intelectivamente mediações, para reconstruir o próprio movimento do objeto. (PONTES *apud* LUCKACS, 1995, p.9).

Assim, o recurso à categoria de mediação foi presidido pelo impulso da realidade social, visto que os anseios da pesquisa estão na busca por desvelar as mediações e os sentidos que a educação no sistema prisional apresenta em sua totalidade. Partimos do entendimento de que a totalidade e seus complexos são dinâmicos e se submetem a determinações de âmbito normativo e ideológico.

Nessa busca, por compreender o processo de conhecimento da realidade, buscamos superar o plano da imediatez, ou seja, daquilo que não aparece num primeiro momento, pois são os aspectos singulares da vida cotidiana e dos fatos, despidos dos condicionamentos da legalidade estabelecida, tanto que, apesar de conhecer a rotina da unidade prisional estudada, foi apenas enquanto pesquisador que se revelaram as nuances obscurecidas pela ideologia do aprisionamento em curso na sociedade.

A mediação é característica intrínseca do ser social. Sem as relações de mediação e a automeiação entre os homens e entre estes e a natureza não é possível que exista a sociedade. A mediação se manifesta de acordo com o modo de produção e reprodução do metabolismo social de determinada sociedade.

Para Mészáros, as mediações podem ser classificadas de dois tipos: as mediações de primeira ordem e as mediações de segunda ordem, de modo que em dados momentos se complementam e em outros se distanciam. Para análise dessa pesquisa, apresentaremos

as duas, demonstrando sua relevância no plano concreto da pesquisa. As mediações de primeira ordem “a atividade produtiva como tal – é um fator ontológico absoluto da condição humana. (...) porque o modo humano de existência é inconcebível sem as transformações da natureza realizada pela atividade produtiva” (MÉSZÁROS, 1981, p. 74).

Nesse sentido, para Mészáros, seguindo Marx, o trabalho é a mediação de primeira ordem, que, por sua vez, é responsável por permitir que o homem se constitua como ser pleno da essencialidade humana. Ou seja, da possibilidade ontológica do homem advinda da mediação, que depende do contexto histórico e social em que esteve inserido o homem e as relações que estabelece entre si e a natureza.

Logo, a mediação de primeira ordem é a forma como o homem se relaciona com a natureza e com o próprio homem, transformando-a. É também essa mediação que permite ao homem compreender o mundo em que vive e entender o seu papel como protagonista na história. Nesse sentido é que se entende o pleno desenvolvimento da pessoa, prevista no Caput do Artigo 205º da CF/88.

A formação do homem se dá fora do contexto alienativo e livre de conceitos preconcebidos, muito longe das teorias que sustentam a maldade humana, como afirmavam os teóricos do Liberalismo econômico (Kant, Hoobes, Locke, Rousseau e outros), na necessidade de imposição de limites às liberdades, para evitar conflitos de toda sorte, o que fez surgir no plano abstrato a instituição de uma autoridade, o Estado, capaz de observar os limites estabelecidos.

Nessa lógica, as diferenças sociais estão inseridas num rol de desdobramentos da igualdade natural dos homens e, desse modo, a desigualdade é legítima e constituída no plano humano. Essa também foi a base para o desenvolvimento do que seria o conceito de cidadania, que tinha como pressuposto a liberdade e a igualdade. Nesse sentido, os homens eram potencialmente cidadãos (TONET, 2001, p.04).

Na lógica liberal, a perspectiva de cidadania parte do princípio de que o indivíduo vem antes da sociedade e de que a natureza do Homem é egoísta e competitiva. Sendo assim, a desigualdade é uma decorrência dessa natureza. Em sentido contrário, Mészáros entende que,

O ser automeiado da natureza e do homem (...) por natureza não é bom nem mau, altruísta ou egoísta, sublime ou bestial etc, mas simplesmente um ser cujo atributo é a 'automeiação'. Isso significa que ele pode fazer-se, tornar-se o que é em qualquer momento – de acordo com as circunstâncias predominantes – seja egoísta, ou qualquer outra coisa (MÉSZÁROS, 1981, p. 147).

Ou seja, o homem não é bom nem mau, as mediações na relação entre o homem e a sociedade, bem como entre este e a natureza serão mediadores dos percursos traçados na formação humana. Os instrumentos e modos específicos para transformá-la só serão possíveis porque o homem se apropria de parte da natureza e das conquistas do gênero humano, ao mesmo tempo que objetiva o seu processo de trabalho material e intelectual, que constituirá parte de uma universalidade humana.

As mediações de primeira ordem (ou funções primárias de mediação), tanto no sentido da dialética entre homem-natureza, como no sentido da relação entre os próprios indivíduos, são a garantia ontológica da produção e reprodução da vida humana que, por meio do trabalho, como o princípio fundante do homem, fazem a história humana de acordo com seu desenvolvimento e com as condições socioculturais que encontram. (DARCOLETO, 2009, p. 43).

É exatamente por serem sociais e históricos que as mediações de primeira ordem na constituição dos sujeitos ontológicos podem se dar num contexto precário que impedem a sua plena realização, razão pela qual grande parte dos ingressantes no sistema prisional são claramente destituídos dessa formação plena, seja nos dados relativos à formação acadêmica, seja a constituição familiar, ou mesmo as mínimas condições básicas a sobrevivência enquanto humano.

Verifica-se que lhes faltaram os meios básicos para satisfazer suas necessidades mais primitivas, apesar do homem social já ter

dominado boa parte da natureza e suas leis, numa realização do homem enquanto ser genérico e livre. No sistema capitalista ocorre uma inversão dessa relação e a natureza se torna hostil ao homem, que tem de lutar pela sua sobrevivência enquanto espécie, numa busca desenfreada frente aos instrumentos lançados pela mediação de segunda ordem, tratada a seguir.

É impossível o homem existir, enquanto ser social que é, sem a mediação do trabalho, pois este é essencial à existência humana. Porém, na atual conjuntura social, o homem não desempenha trabalho para satisfação de suas necessidades sem que anteriormente ingresse nas engrenagens práticas dos homens na sociedade em que se situa, e nessa realize as atividades determinadas pelo sistema de trabalho, que no capitalismo produz riqueza, conhecimento e desenvolvimento, ainda que na forma alienada pela exploração dos indivíduos que trabalham na transformação da riqueza em propriedade privada de uma classe dominante.

Logo, existem condicionantes que atuam na dimensão dos humanos em sua formação, e no modelo de sociedade capitalista o trabalho é subsumido pelo capital, que lhe arranca seus poderes de transformação, coloca-o na condição de produto e determina o modo de existência do homem. Nesse sentido, o trabalho perde o seu caráter interno, o qual confere sentido às ações e atividades humanas, tornando-se alienado ou externo ao próprio homem que o realiza, que só enxerga nele o meio para a sua sobrevivência.

Despossuídos de meios de produção, o trabalho é convertido em mera mercadoria, ou seja, em mero instrumento para sobrevivência em detrimento das realizações capitalistas, as quais se põem acima de quaisquer determinações humanas. Nesse sentido, a educação escolar tem assumido para além de uma formação plena do sujeito uma função mediadora dos interesses do capital, qual seja a formação de uma mão de obra alienada às condicionantes do trabalho alienado.

Nesse sentido, as mediações de primeira ordem são aquelas naturalmente estabelecidas com potencial humanizador. Já as

mediações de ordem secundária são aquelas alienadas que segundo Mészáros

Através das mediações de segunda ordem do capital, a antiga divisão hierárquica do trabalho social assume uma forma historicamente específica, que pode explorar plenamente e de início utilizar para acumulação do capital a subordinação formal do trabalho ao capital. (MÉSZÁROS, 2002, p. 207). A partir da citação, é possível perceber que as mediações de segunda ordem do capital partem da dominação para as relações de subordinação do trabalho ao capital, e tornou-se a base para o desenvolvimento pleno das capacidades do segundo. Conforme o capital avança em seus modos de produção, também engendra o metabolismo social de reprodução. Com isso, universalizam-se, e com grande força, as mediações de segunda ordem e os interesses do capital se sobrepõem, inclusive, às mediações primárias de reprodução, alienando o homem da sua condição humana.

Nessa lógica, o capital lança seu controle sobre a sociedade, no dizer de Marx, sobre os trabalhadores. Há de se registrar que não é sobre a ausência de trabalho na sociedade que o mesmo elabora suas teorias, mas a existência de um trabalho livre e desalienado das ordens e a serviço das condições sociometabólicas do capital, como bem esclarece também Darcoletto:

Nesse sentido, o trabalho, em vez de assegurar a plenitude em sua existência, a liberdade dos homens com a natureza e as possibilidades de fomento de uma sociedade justa, atua ao contrário. As diretivas de funcionamento do sistema capitalista criam verdadeiras prisões ideológicas, ao passo que embrutece os humanos, tornando-os meros objetos-sujeitos reprodutores de outros objetos, nas suas mais diversas formas de personificações.

Invertendo a relação ontológica da relação essencial entre sujeito-objeto, que se dá por meio do trabalho, o homem deixa de ser dono de seu destino, visto todas as amarras que o sistema de trabalho imposto pelo capital fornece e, uma vez que ele não decide

sobre o seu próprio destino, também não terá força para atuar no destino da humanidade.

2. As mediações educacionais na formação dos sujeitos sociais

A mediação está intrinsicamente ligada ao desenvolvimento do ser social, sendo condição de existência do ser humano em sociedade. Nesse sentido, as mediações se manifestam de acordo com o modo de produção e reprodução determinada em cada sociedade. Pensar a educação escolar enquanto mediação no seu aspecto ontológico é analisar as possibilidades na formação e ampliação das potencialidades do ser humano para além do modelo societário no qual o Brasil está inserido, de subordinação ao Capitalismo que determina e limita as mediações que a educação deverá realizar.

A educação desalienada tem a função de transmitir ao homem os elementos necessários para o pleno desenvolvimento em sociedade, num processo contínuo, que perpassa toda sua vida. Nas palavras de Paulo Freire (1983), educar é uma relação interativa entre pessoas, isto é, sujeito-sujeito na perspectiva de ler e transformar realidades. Logo, uma relação sujeito-mundo.

Nesse sentido, o humano tende à educação, pois é um imperativo ontológico, pertencente à sua própria natureza humana, uma vez que não nasce pronto. Educar em seus diversos processos é condição para a hominização, pois, ao nascer, o ser humano não passa de um projeto (FREIRE, 1983). Entre as mediações que a educação é capaz, a comunicação guarda tamanha relevância expressada em grande parte pela linguagem, que

[...] é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência. (LEONTIEV, 1978, p. 172).

O autor supera a concepção positivista do ser humano no campo da psicologia e torna possível a compreensão do psiquismo

humano como algo que se desenvolve por meio do processo de inserção do indivíduo na cultura e nas relações sociais, a linguagem é o fio condutor das experiências e aquisições adquiridas por gerações ao longo da história dos homens. É através desta que a educação cumpre sua função social.

Atribui-se à educação um papel imprescindível no processo de constituição do indivíduo e sua função positiva da sociedade na luta do homem pela sua própria realização. Para Mészáros, a educação

[...] abarca todas as atividades que se podem tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções humanas mais naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais. A educação é uma questão inerentemente pessoal, interna; ninguém pode educar-nos sem nossa própria participação ativa no processo. (MÉSZÁROS, 1981, p. 170).

Ao se apropriar dos saberes da cultura, o homem entra em contato com as características especificamente sociais, humanas, relacionando-se, desse modo, consigo mesmo e com os outros homens na medida em que a apropriação lhe confere o caráter de ser humano e exprime a individualidade.

A educação, pelo seu caráter necessário na realização do homem, pessoal, ativo, implica que, tanto os sujeitos que aprendem quanto os sujeitos que ensinam, disponham de forças para empregar nesse processo, bem como de valores. Para o autor, tanto a esfera da necessidade “ser” como a esfera do valor “dever”, constituem a aut mediação humana que confere ao homem a sua autorrealização (MÉSZÁROS, 1981).

Situando o debate no fio condutor desta pesquisa, veremos que grande parte da sociedade brasileira esteve historicamente às margens do desenvolvimento de suas potencialidades, via processos educativos. Falhas de sociabilidade, sobretudo na infância, trazendo incompletudes que se perpetuam por toda vida, de modo que acarretam problemas cotidianos, tornando vulneráveis nas mais diversas dimensões.

A educação contribui para formar homens e mulheres de acordo com as necessidades e interesses de determinada sociedade. No caso da sociedade brasileira, que se insere no modo de produção capitalista, subjugada à educação em seu sentido de mediação de primeiro grau, implicando a imposição da lógica do mercado na instrução das mediações de segundo grau, tendo a divisão social do trabalho inseridas na lógica de classes sociais divididas em proprietários dos meios de produção e produtores dessa riqueza material.

Com efeito, o processo educativo passa a ser mediado pelas leis objetivas que presidem a classe à qual pertence, de um lado os detentores do excedente econômico e por isso desfrutam do privilégio de acessar os principais acervos do conhecimento histórico humano, bem como das tecnologias já desenvolvidas; do outro, a grande massa de trabalhadores que, não sendo proprietários dos meios de produção, só tem sua força de trabalho e precisa vendê-la como meio de sobrevivência de vida. Por isto, sua vida e sua educação são voltadas, diretamente, às necessidades do mercado de trabalho para suprir às necessidades primeiras de subsistência.

Os manifestos interesses pela educação de uma determinada classe social refletem o antagonismo que está no bojo dos diferentes motivos excludentes dos interesses sociais, políticos e econômicos entorno das classes sociais em oposição. Na atual conjuntura, a internalização das determinantes do capitalismo acaba por convencer/impor a maior parcela da sociedade, que os valores e as metas do capital são seus próprios valores e metas, e de que o lugar e a função que ocupam na sociedade, mais precisamente, numa determinada classe, são “natural”

Realizando-se desse modo, com vistas a formar o homem para servir ao capital, bem como garantir a manutenção da sociedade vigente, a educação exerce o papel de uma mediação de segunda ordem, pois distante de se preocupar com a formação de um homem emancipado, integral, o que só pode ocorrer por meio das mediações de primeira ordem – não alienadas (DARCOLETO, 2009, p. 95).

Logo, a concepção de educação deve estar fundada no princípio de ter, que contrapõe e inviabiliza o ser. Nessa lógica, o homem é educado para o consumo: quanto mais consumo tiver, mais ele terá alcançado os valores da sociedade. A mediação do sistema capitalista é o dinheiro e, nesse sentido, a posição hierárquica equivale a aquisições concretizadas ao longo de sua existência, seja pela aquisição própria do trabalhador que se adequou às regras do mercado, seja via emprego, negócio, entre outros, ou mesmo via herança, de modo que é possível afirmar que dessa cultura impregnada pela lógica capitalista, surge de impulso e expansão do sistema prisional.

A educação no sistema prisional, apesar de surgir como uma proposta salvacionista, não foge a lógica do sistema educativo que vigora fora das unidades prisionais, inseridos no âmbito de Educação de Jovens e Adultos. A educação no sistema prisional também se insere na lógica de formação limitada aos interesses do capital, que se dá na internalização dos valores do trabalho para aquisição das condições básicas de sobrevivência na sociedade contemporânea.

3. Considerações finais

Ao elencarmos a educação no sistema prisional como objeto de estudo, fomos desafiados a compreender a sua real função em um espaço que agrega, em grande parte, as pessoas que vivem à margem da sociedade capitalista e que apresentam um índice baixíssimo de escolarização, como demonstraram os dados do DEPEN em 2017. E apesar da inserção da educação escolar no sistema prisional e os avanços nesta oferta nos últimos anos, menos de 11% das Pessoas Privadas de Liberdade (PPL's) desenvolvem atividades educacionais (DEPEN, 2014).

Ao compreendemos que os mecanismos de produção e reprodução social determinaram o surgimento da prisão, identificamos que a função social da prisão se dá na contenção, coerção e produção do consenso para a manutenção da condição

subalterna, subsidiando o controle, expansão e proteção dos interesses da economia capitalista. Apesar da boa vontade, esforços e solidariedade com o trato humano na realidade estudada, restou evidente as dificuldades na superação da atual forma de sociabilidade, visto que o humanitarismo moderno ou liberal não questiona a ordem social vigente, pelo contrário, os preceitos humanitários tomam assento na propriedade privada e na meritocracia que impulsiona a competitividade e o individualismo.

A inserção formal da educação na prisão se deu no contexto do maior contingenciamento prisional, que ampliou o fluxo de pessoas egressas do sistema, criando a possibilidade de revoltas em detrimento da ordem social vigente, apoiados pelo poder paraestatal das diversas organizações criminosas, sendo a conformação via educação um dos mecanismos encontrados para condicionar e controlar as pessoas egressas desse sistema. Desta forma, as mediações de segunda ordem atuam na manutenção da função para qual foi criada.

Como mediações de segunda ordem identificamos: a oferta de uma educação limitada à internalização das exigências e valores do mercado, alicerçada na formação para o trabalho simples e ampliação do desemprego estrutural e exército de reserva, bem como pela introdução da lógica de subserviência e conformismo da condição subalterna e de exclusão social, alicerçadas pela meritocracia e auto responsabilização nas conquistas e fracassos no retorno social, de modo que não possibilita a saída dos sujeitos da condição de marginal, mantendo o ciclo de violências programadas, evitáveis ou resolúveis.

Contudo, na dualidade das mediações da educação no sistema prisional, ainda que inseridas na lógica de funcionamento do capitalismo, demonstrou-se de extrema relevância pela capacidade de promover mudanças dos sujeitos, uma vez que lhes permite a ampliação da compreensão de mundo, pois, apesar da tentativa do capital em restringir o acesso à formação plena, a educação é capaz de superar algumas dessas limitações, uma vez que as mediações de primeira ordem possibilitam novas leituras e percepção sobre as

razões que fundam a sociedade e aprisionam pessoas, não apenas no campo penal, mas também ideológico.

Devido à densidade da problemática escolhida, não encontramos respostas únicas e fechadas, mas situações e contextos diversos. Ao longo da pesquisa, presenciamos os inúmeros desafios enfrentados pelos profissionais da educação, de segurança e das pessoas privadas de liberdade no sistema prisional. É preciso inferir no senso comum, apresentando os dados e a realidade prisional para justificar e impulsionar as alterações, demonstrando que muito mais importante que punir e segregar é socializar. Encontramo-nos no dever de desnudar o discurso punitivista que assegura o atual modelo prisional, pela inviabilidade social de manutenção das contradições e distância entre a proposta e sua efetivação, influenciadas diretamente pelas regras mercantis.

A pesquisa não esgota o tema, muito menos apresenta soluções prontas para um tema tão complexo, bem como não faz parte da intenção dessa pesquisa se deter na análise das dimensões próprias ao campo, do Currículo, do Projeto Político Pedagógico, dentre outras. Nesse sentido, podemos apontar o limite deste trabalho, o qual centra-se no entendimento da educação escolar como uma importante mediação de primeira e segunda ordem no interior da sociedade capitalista, entendendo sua interdependência com os fenômenos sociais.

Mais do que propor reformas no modelo educacional em curso no sistema prisional e na sociedade, a presente pesquisa aponta a necessidade de amplificar o discurso que demonstra claramente que o sistema punitivo brasileiro que perpetua o status de subalternidade, na manutenção do ciclo de violências, hora por parte do sujeito, hora por parte do Estado de forma sistêmica no retribucionismo penal, está falido e precisa ser repensado, bem como traz reflexões quanto às possibilidades e limites que as mediações da educação de primeira e segunda ordem são capazes no sistema prisional.

Referências

AGUIAR, Alexandre da Silva. **Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o programa nacional de inclusão de jovens em unidades penais do Estado no Estado do Rio de Janeiro**, Belo Horizonte: UFMG, 2012.

BIAR, Marcelo. **Arquitetura da dominação: o Rio de Janeiro, Suas prisões e seus presos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. **Existem hoje no país 800 mil pessoas cumprindo penas alternativas para 454 mil encarcerados**, Disponível: <http://www.cnj.jus.br/noticias/67292-numero-de-penas-alternativas-ja-representa-quase-o-dobro-de-presos>, acesso em 25 de janeiro de 2018.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 01 de dezembro de 2015.

_____. **Lei 7.209/1984 Código Penal**, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm. Acesso em 06 de dezembro de 2015. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm. Acesso em 01 de setembro de 2015.

_____. Ministério da Justiça, **Levantamento Nacional de informações penitenciárias INFOPEM**. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: 01 de nov de 2015.

_____. Ministério da Justiça: **Departamento Penitenciário Nacional**, Levantamento Nacional de informações penitenciárias INFOPEM, Atualização em Junho de 2016, Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf. Acesso em 25 de dezembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 4/2010**. Rio de Janeiro: MEC, 2010.

_____. **Recomendação Nº 44 de 26/11/2013**. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1235>. Acesso em 10 de junho de 2017.

DARCOLETO, Carina Alves da Silva. **Educação e mediação: limites e possibilidades da educação escolar a partir da categoria mediação em István Mészáros.** Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista – UNESP. São paulo. 2009.

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

MAEYER, Marc de. **Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?** Brasília: Revista de Educação de Jovens e Adultos Nº 19, Julho de 2006.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado.** Tradução Maria Izabel Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. **Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda,** 2003b. Disponível em: www.resistir.info/crise/desemprego_precarizacao.html. Acesso em 27 de novembro de 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conheça a ONU. 2010.** Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/conheca_onu.php>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. **Regras mínimas para tratamento dos presos.** Adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Delito e Tratamento dos Presos, realizado em Genebra, 1955, Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/herkenhoff/livro4/c7.html> >. Acesso em: 15 mar. 2016.

PONTES, Reinaldo Nobre. **A categoria de mediação em face do processo de intervenção do serviço social. 1995,** disponível em: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-104.pdf> Acesso em 12 de março de 2018.

TONET, Ivo. Democracia ou Liberdade? 2. Ed. Maceió': EDUFAL, 2004. _____, A educação numa encruzilhada. IN **Educação: Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – CEDU – Maceió,** 2013.

REPRESENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO: a legitimação da bncc para a educação brasileira

Vanessa Maria Costa Bezerra Silva¹

1. Introdução

As transformações ocorridas na sociedade em torno do modelo de sociabilidade neoliberal, sejam elas políticas, sociais, econômicas e culturais, têm influenciado na elaboração das políticas educacionais, na organização da escola, na formação de professores, nas concepções de currículo e, conseqüentemente, no modelo de aluno que se pretende formar nos espaços escolares.

Ao passo que a escola é reformada em sua estrutura, os que nela estão inseridos sofrem as determinações dessas metamorfoses contraditórias. Nesse sentido, a sociedade capitalista requer um novo tipo de sujeito para se adaptar às demandas desse modelo flexível e competitivo no cenário do trabalho, da economia, do mercado e do consumo. Desse modo, as reformas educacionais, principalmente no período pós-golpe 2016, ocasionaram o desmonte da educação pública, gratuita e de qualidade, descaracterizando a formação na perspectiva crítica, reflexiva e emancipatória.

Nesses moldes, a escola passa a ter outra finalidade com os princípios da classe dominante e do Estado Neoliberal para a educação escolar. A ênfase em um novo perfil de sujeito para atender as transformações da sociedade globalizada torna-se o foco

¹ É doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

da Educação escolar no Brasil, sendo que o neoliberalismo tem como direcionamento a formação técnica do aluno para o mercado de trabalho, a flexibilização, a diminuição dos gastos públicos, a descentralização, a municipalização do ensino, a redução dos conteúdos do currículo escolar (ou melhor, o engessamento do currículo escolar) e o enfoque nas avaliações externas com metas quantitativas.

Assim como em outros setores que ora tem predominância em um aspecto e ora em outro, na educação as discussões e problematizações referentes ao currículo escolar tem se intensificado nos últimos anos, ampliando a quantidade de pesquisas desenvolvidas em torno da temática e colocando o currículo como objeto de destaque no que se refere a escola e a formação dos sujeitos que estão nesses espaços.

As políticas curriculares e, mais precisamente, as reformas educacionais com base na definição de um currículo comum para a educação básica, têm sido implementadas em vários países, se tornando objeto de discussões em âmbito mundial. No Brasil, isso tem se intensificado, com prioridade, a partir de 2014, através do intenso debate acerca da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação brasileira.

Os discursos oficiais sinalizam que a necessidade da BNCC se dá desde a Constituição Federal (CF) promulgada em 1988 e segue com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996; com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DNCs), Resolução nº4, de 13 de julho de 2010; e com o Plano Nacional de Educação (PNE) regulamentado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

A BNCC é uma política pública de Estado com caráter normativo e serve de apoio para que os estados e os municípios elaborem suas propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além disso, a base tem como principal objetivo assegurar ao aluno o desenvolvimento de competências ao longo de toda a educação básica.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015. A segunda versão foi liberada no dia 03 de maio de 2016, contendo 652 páginas. A versão final foi entregue em 06 de abril de 2017 pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovada pelo CNE no dia 15 dezembro, sendo homologada no dia 20 de dezembro de 2017 pelo MEC.

O processo de construção do documento enfatizou que este deveria ser realizado de forma democrática e com a contribuição da população brasileira na elaboração da proposta. Mas afinal, o documento foi elaborado de forma democrática? Quem são os sujeitos que participaram da Comissão de Especialistas? Como se deram as escolhas desses participantes? As contribuições das audiências públicas foram consideradas para o aperfeiçoamento do documento?

Desse modo, este texto tem como principal objetivo apresentar respostas a essas e outras questões, fazendo uma análise de como ocorreu o processo de elaboração da BNCC e mais especificamente no que concerne à Comissão de Especialistas e as audiências públicas que foram realizadas nesse percurso de construção da base, tendo como foco o discurso da participação e da representação para a elaboração do documento.

O estudo se fundamenta nas contribuições de Macedo (2014), Pitkin (2004), Santomé (2003), Chauí (2012), Lüchmann (2007) em torno da temática da participação e da representação no contexto da democracia do Estado neoliberal, e da elaboração do documento da BNCC para a educação brasileira.

A princípio propomos uma contextualização da democracia no âmbito do neoliberalismo, trazendo os principais aspectos dessa teoria política. Daremos prosseguimento com os antecedentes históricos e políticos da BNCC. Em seguida, discutiremos as questões relacionadas a Comissão de Especialistas e a participação da sociedade nas audiências públicas. E por fim, defendemos que a ampliação dos espaços de participação e representação não significa que a BNCC contempla a diversidade existente no Brasil,

ou que esta contempla as demandas essenciais para a formação dos sujeitos que estão e fazem parte da educação pública.

2. A democracia no contexto do neoliberalismo

No contexto democrático do século XIV, apenas uma pequena parcela da sociedade tinha direito ao voto (isso ocorria de acordo com a influência da família, da renda e de propriedade). Nesse período o governo exercia uma grande influência no âmbito parlamentar, a qual se dava através de uma relação de confiança entre os eleitores e os sujeitos eleitos.

A partir da ampliação do direito ao voto os sujeitos eleitos (os políticos) começaram a se articularem a fim de convencer os eleitores de suas propostas e intenções. Com isso o contexto da política é direcionado para outro patamar, adaptando-se a outras demandas que vão surgindo nesse novo cenário de disputas políticas e ampliação da participação do povo nas decisões.

A condução do contexto político para outro cenário, através da participação da sociedade, caracteriza-o como democrático. Ora, o que é democracia? Em um conceito mais amplo entende-se que as definições das palavras são complexas, assim como a sua relação com o mundo, devido as interferências dos sujeitos que as utilizam para expressar seus pensamentos e de outros fatores que contribuem para a relação entre mundo e sujeito.

A palavra democracia, em grego, significa *poder do povo*. *Demos* é o povo e *kratós* é o poder. Assim como outras palavras *democracia* também tem sua complexidade. Para Chauí (2012) três grandes direitos definiram a democracia em sua origem “a igualdade, a liberdade e a participação nas decisões” (CHAUÍ, 2012, p. 151).

No sentido de igualdade se tem a perspectiva de que todos os cidadãos são iguais perante a lei, ou seja, todos possuem os mesmos direitos. Porém, a prática está bem distante da teoria (do que está escrito no texto da lei) e além de regulamentar os direitos, essas leis também impõem os deveres que todos os cidadãos devem cumprir para viver dentro de uma determinada sociedade.

Em outro âmbito, a liberdade na democracia possibilita aos cidadãos expor suas opiniões, lutar e exigir que os seus direitos sejam efetivados. No entanto, essa liberdade se torna restrita, pois os cidadãos são livres de acordo com o que a lei permite e com as condições de luta que são disponibilizadas para tais sujeitos.

Fontes (2019, p. 18) entende que a democracia é uma “tensão permanente de igualdade e liberdade que encontrou formas institucionais de enquadramento na história do capitalismo contemporâneo”. De um lado se tem as lutas democráticas, pelas quais os cidadãos conquistaram a participação no poder por meio de discussões e deliberações públicas. De outro são inúmeras as tentativas de enfraquecer essas lutas.

A democracia não tem um conceito homogêneo, único. Lüchmann (2007) destaca dois conceitos de organização política democrática como pontos principais dessa teoria: a representação, nessa as decisões políticas são realizadas por instâncias de representantes escolhidos para tal fim; e a participação, na qual os cidadãos definem e autorizam as decisões políticas. A primeira ocorre por meio do processo eleitoral, enquanto que a segunda promove uma extensão das responsabilidades políticas para outros espaços e sujeitos.

Em um dos conceitos da democracia, como pode ser visto anteriormente, se enfatiza a palavra representar. Ao longo dos séculos ela vai sofrendo alterações quanto ao seu significado, assim como tantas outras que vão se alterando com o passar do tempo e em consonância com os fatores externos. Entretanto, vale destacar que em sua essência ela não tem relação com a atividade política e não se associa ao sentido em grego da palavra democracia, seu significado tem origem latina (PITKIN, 2006).

Na idade média, o sentido da palavra representar vai se expandindo para a comunidade cristã, mais, especificamente, no início do século XIV, com a noção de que Cristo estava sendo representado pelo papa e os padres. Os fiéis, em sua maioria até os dias atuais, veem o papa e os cardeais como representantes de Cristo, tendo surgido esse conceito há muitos anos.

Seguindo a perspectiva de Pitkin (2006), durante o século XV representar promulgava a ideia de imagem, figura ou pintura (quando empregada como substantivo) ou o sentido de que serve para representar, figurar, retratar ou simbolizar (quando utilizada como adjetivo). O autor ainda destaca que:

Os seres humanos não estão completamente ausentes desses primeiros usos; eles aparecem de duas maneiras. Em primeiro lugar, a representação pode ser um objeto inanimado ou uma imagem substituindo um ser humano. Em segundo lugar, representar é uma atividade humana, mas não um agir para outros; é a atividade de apresentar, de figurar, de pintar um quadro ou encenar uma peça. (PITKIN, 2006, p. 20).

Como pode ser observado, os diversos significados para a palavra representar, inicialmente, não estão relacionados ao sentido de substituir ou ocupar o lugar de outra pessoa, ou até mesmo ao sentido de democracia para os povos gregos. Para entender como o conceito de representação se estendeu para o campo político é necessário compreender “o desenvolvimento histórico de instituições, o desenvolvimento correspondente no pensamento interpretativo sobre aquelas instituições e o desenvolvimento etimológico dessa família de palavras” (PITKIN, 2006, p. 21).

Assim como o sentido da palavra *representação* teve suas alterações ao longo dos anos, destacando a necessidade de compreender o desenvolvimento de outros fatores para entender como a palavra chegou ao significado atual, o conceito de participação também tem se ampliado para diferentes contextos, sendo este utilizado constantemente em diferentes setores da sociedade e com amplo sentido. Diariamente, os sujeitos são convidados a participarem dos movimentos políticos, das reuniões escolares, dos programas de rádio, das programações nas igrejas, das decisões políticas, dentre outros.

Em se tratando da participação no sentido político, “os modelos participativos apresentam, de maneira geral, um critério de legitimidade ancorado na ideia de que as decisões políticas

devem ser tomadas por aqueles que estarão submetidas a elas por meio do debate público” (LÜCHMANN, 2007, p. 144)

No âmbito político, a democracia participativa se relaciona com os projetos políticos de uma determinada sociedade e esses, por sua vez, estão pautados em ações políticas intencionais. O neoliberalismo é um desses projetos e resulta em ações intencionais com finalidades específicas para atender a um fim que já foi planejado e idealizado.

A política neoliberal se distancia do modelo de democracia participativa e se apoia na democracia representativa, devido às problematizações, os questionamentos e os conflitos que surgem através das participações dos cidadãos nos espaços e debates políticos, e das ações coletivas. As interferências e opiniões desses sujeitos, bem como os resultados que emergem da coletividade, são consideradas ameaças na perspectiva neoliberal, pois a participação pode promover a emancipação e a transformação das desigualdades sociais.

Apesar de haver indícios da existência de movimentos sociais no período de redemocratização do estado brasileiro, com vistas a uma inovação no âmbito político e a participação dos sujeitos na política brasileira, a elite se manteve com o domínio político ao longo desse contexto, priorizando seus ideais e interesses (AVRITZER, 2002), ocasionando em uma ilusória democracia participativa. Desse modo, a consolidação da elite junto ao Estado Neoliberal através da democracia, revestiu-se das influências ideológicas, a qual se disseminou pelos meios de comunicação e com a contribuição de diversas instituições da sociedade civil. Essas instituições (escolas, igrejas e associações), com o apoio de intelectuais que defendiam o modelo neoliberal, mais tarde se fortaleceram com o domínio dos partidos políticos e com o poder do Estado.

Os fundadores do pensamento neoliberal, Friedrich August von Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006), utilizaram como pontos centrais para sua ideologia (1) a dignidade humana e (2) a liberdade individual. Os conceitos foram utilizados como modo de convencimento e de sedução para garantir a reprodução

dos modos de relação de produção capitalista e a reestruturação da elite econômica. A prática usada escondia a realidade dos fatos, obnubilando os interesses nefastos do neoliberalismo, no sentido de reestruturar a elite. Para isso, foi preciso mascarar o verdadeiro significado para ganhar apoio das classes populares e a elite se reestruturar e se manter no poder do Estado.

A predominância dos princípios do projeto de neoliberalização teve como base “[...] o projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas” (HARVEY, 2008, p. 27), o grande sucesso desse projeto se deu na construção do poder pela elite econômica. Nesse sentido, as políticas neoliberais no final dos anos de 1970 aumentaram a concentração de renda dos mais ricos nos Estados Unidos, Grã-Bretanha e, conseqüentemente, a desigualdade entre as classes sociais. Essa, estendeu-se para outros países como: Rússia, China e México.

Para Harvey (2008, p. 15), “[...] nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos inerentes, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades ao mundo social que habitamos”. Os ideais de dignidade humana e liberdade individual foram utilizados como meio para convencer a sociedade de que o neoliberalismo se constituía no melhor meio para o progresso dos cidadãos. Os ideólogos dessa doutrina colocaram-na como um avanço para a civilização capitalista.

O neoliberalismo se caracteriza como o capitalismo sob uma nova roupagem que ganha força a partir da década de 1970. Nesse modelo de sociabilidade os conflitos são mais intensos e as disputas de interesses se intensificam cada vez mais, tendo como foco a exploração de uma classe social pela outra, colocando em risco as conquistas sociais e econômicas das lutas democráticas.

A primeira experiência da neoliberalização ocorreu no Chile, após o golpe de Pinochet. O golpe militar, que teve como líder do movimento o general Augusto Pinochet e com o apoio de elites chilenas que se viram ameaçadas pelo governo socialista que havia

se instalado no Chile, se deu contra o governo de Salvador Allende, o primeiro presidente socialista da América Latina eleito de forma democrática em 04 de setembro de 1970.

O projeto parte do pressuposto de que a liberdade individual é garantida pelo livre comércio e mercado. Ele surge como base para a retomada da acumulação ativa do capital após a crise do capital e através da disseminação de uma única e nova (lê-se velha, pois os ideais do neoliberalismo encontravam-se antes em outros modelos de políticas-econômicas, como o liberalismo da escola Neoclássica²) solução para que os Estados superassem a crise econômica que iniciou na década de 1970, se caracterizando como um novo ideal a partir de 1990 com o Consenso de Washington.

O Consenso de Washington (1989) materializou os interesses dos organismos internacionais (FMI, BM, OCDE, OMC e UNESCO), estabelecendo um modelo econômico neoliberal a ser efetivado no âmbito social e educacional nos países em desenvolvimento, inclusive no Brasil. Essas medidas ocorreram por meio de políticas com foco em diretrizes que estimularam a redução do Estado na oferta de serviços públicos, a implementação de políticas de privatização para setores sociais, como a educação, sistema educacional de avaliações externas e a educação subordinada às necessidades do mercado de trabalho.

O modelo político e econômico utilizado pelos organismos que estiveram à frente do Consenso de Washington (1989), o neoliberalismo, tem como base as ideias de Friedrich August von Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006). Hayek foi um economista e filósofo austríaco, escreveu o livro “O caminho da servidão” em 1944, defendendo as ideias do liberalismo econômico, que foi caracterizado pelo autor como um livro político. Figuram como teóricos essenciais do neoliberalismo os estudiosos Hayek e Friedman, defensores ferrenhos da retomada dos ideais liberais.

²“A Escola Neoclássica segue a maioria dos princípios da Escola Clássica (automatismo do mercado, liberalismo, individualismo e mínima intervenção do Estado)” (AZEVEDO; OLIVEIRA, 2009, p. 26).

Friedman foi economista, estatístico, escritor norte-americano e representante da escola Neoclássica, defendia que a liberdade econômica era capaz de resolver os desequilíbrios econômicos, bem como sua principal crítica girava em torno da intervenção do Estado na economia. A perspectiva defendida pelo neoliberal Friedman, tornou-se hegemônica após a crise de 1870 em diversos países, como: Alemanha, Áustria, Suíça e Inglaterra, até o momento em que este foi sendo superado pelo pensamento Keynesiano, que alcançou o seu auge após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e dominou a cena política até a década de 1970.

Na década de 1970 as ideias de Friedman vão retomando o espaço como a única forma de alavancar o desenvolvimento econômico diante da crise que se proliferou na época e do esgotamento do Estado Keynesiano, mais conhecido como Estado de Bem-Estar Social, redefinindo o papel do Estado entre o período de 1980 e 1990. A crise global do capitalismo teve manifestações que geraram um fenômeno denominado de estagflação, concedendo-se com a elevada taxa de desemprego e aumento contínuo de preços a partir da crise financeira e do comércio e a alta inflação com o baixo crescimento econômico.

Na perspectiva de organismos internacionais como o FMI, essa crise foi gerada devido a excessiva cobrança pelos sindicatos para que os Estados efetivassem políticas sociais e, também, com o aumento da tributação sobre o capital privado. Com vistas a sanar essas questões, as quais estavam atrapalhando o desenvolvimento dos países, a grande revolução dessa nova prática (a neoliberalização) ganha força e se consolida com os governos Margareth Thatcher, na Inglaterra, e de Reagan, nos EUA.

A adesão das medidas neoliberais pelos países da América Latina e, mais especificamente pelo Brasil, como saída da crise fiscal que assolara a região, promoveu o início de reformas que geraram a desregulamentação e a privatização de diversos setores, como por exemplo o de telecomunicações, energia, aço, siderurgia, dentre outros, redefinindo o papel do Estado e as relações com o capital.

Chauí (2012) destaca dois pontos que dificultam a democracia no Brasil, os quais estão articulados ao capitalismo, como: a) o mito da não violência (a sociedade brasileira não consegue perceber a violência nas relações sociais); b) o autoritarismo social (existe uma relação entre um sujeito que manda e outro que obedece).

Os obstáculos impostos à democracia no Estado neoliberal são inúmeros e “também é inegável, em toda parte, a fragilidade dos direitos políticos e sociais sob a ação do neoliberalismo, que opera pelo encolhimento do espaço público e alargamento do espaço privado ou do mercado, sob a forma da privatização e da chamada ‘desregulação econômica’” (CHAUI, 2012, p. 153).

No Brasil, a agenda neoliberal se intensifica com o governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995 a 2003 e continua com os governos de Lula e Dilma, no período de 2003 a 2016, se expandindo com uma crise política e econômica que culminou em 2016 com o golpe de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Além disso, o período pós-golpe se caracteriza como o fim da era do Partido dos Trabalhadores (PT) e o arrefecimento das conquistas alcançadas durante o período de 2003 a 2016.

O governo que assume a presidência do Brasil pós-golpe 2016, teve como principal objetivo, dentre outros: a) efetivar medidas que aumentaram as desigualdades existentes no país e b) fortalecer os mecanismos dos agentes privados e da classe dominante brasileira, retrocedendo, drasticamente, o que foi conquistado durante anos de lutas em distintos setores da sociedade.

A educação pública é um desses setores que vem sendo sucateada com as reformas do governo pós-golpe, as medidas são tomadas para que esta seja adaptada aos interesses dos organismos internacionais e com a influência dos agentes privados nos setores públicos, por meio da participação de sujeitos que representam esses órgãos e que buscam dar legitimidade ao processo de construção das políticas implementadas no país. A seguir apresentaremos os antecedentes históricos e a hegemonia que embasam a BNCC.

3. BNCC: antecedentes históricos e a hegemonia política

O contexto histórico que se refere ao processo de redemocratização do Estado brasileiro, priorizando o desenrolar do neoliberalismo no país, contou com a influência da conjuntura política externa e dos agentes privados, isto é, dos organismos internacionais (FMI e BM) para a construção das políticas educacionais direcionadas às escolas do Brasil. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, foi o ponto de partida da política neoliberal para a educação brasileira. Essa determinou planos e ações a partir dos anos de 1990. Destacamos os marcos das reformas da América Latina que induziram as políticas para a educação brasileira:

1) Reuniões do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC) IV, reunião com Ministros da Educação convocada pela UNESCO, que ocorreu em Quito, no ano de 1991. Os pontos em discussão era o modelo de gestão, descentralização e ênfase na qualidade e equidade;

2) 24ª Reunião da CEPAL, ocorreu em Santiago, no Chile, no ano de 1992, o foco era orientar os Ministros da Economia e Finanças em relação às ações para o desenvolvimento da educação no novo cenário e a obtenção de empréstimos com o BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BDI);

3) PROMEDLAC V, aconteceu em Santiago no Chile, no ano de 1993. O ponto central era a construção de avaliações nacionais, reforma curricular e programas compensatórios.

4) Seminário Internacional organizado pela UNESCO, em Santiago, no Chile, no ano de 1993, o foco foi a descentralização e o currículo.

Nesse seminário discutiu-se a experiência internacional sobre as diferentes modalidades de descentralização curricular e as possibilidades de representar o comum e o diverso no currículo, em particular a redistribuição de competência em matéria curricular no nível macro, com a geração de

objetivos e normas gerais e, no nível micro, a introdução de conteúdos locais (CASASSUS, 2001, p. 12).

Esses encontros que aconteceram fora do Brasil nos anos de 1990, culminaram na elaboração de documentos, leis, planos e ações para a educação brasileira, a fim de materializar os direcionamentos desses movimentos e efetivar as necessidades da política neoliberal, principalmente no governo de FHC (1995-2002), que priorizou o alinhamento das políticas educacionais aos interesses dos organismos internacionais, sedimentado no projeto neoliberal,

A intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho (GENTILI; SILVA, 1996, p. 12).

Essa alteração do currículo, que perpassa por medidas de políticas (DCNs/1998; 2010; PCNs/1997; e PNE/2001-2011/2014-2024) apontadas por Gentili e Silva (2006) concretiza-se com a aprovação da BNCC em 2017. A BNCC (2018) inter-relaciona-se com outras políticas que foram homologadas no mesmo período da sua elaboração como, por exemplo, a reforma trabalhista, aprovada pela Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, alterando as Consolidações das Leis do Trabalho (CLT). Identificamos que nesse contexto a BNCC (2018) materializa os ideais de outras demandas, articulando com as propostas das políticas de cunho neoliberal: liberdade individual, competitividade, flexibilidade, competências e habilidades. Tais características coincidem com a formação escolar integral e centrada no desenvolvimento de competências, ou melhor, com os fundamentos pedagógicos da BNCC (2018).

A educação escolar, área social assegurada a todos pela CF/1988 e considerada como setor estratégico, é utilizada como meio para disseminar as ideologias das diferentes classes sociais, reproduzindo as relações de produção e adequando-se às

transformações ocorridas na sociedade. Corroboramos com a assertiva de Cury (2000) ao citar que:

A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga aspirações e necessidade do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalismo (CURY, 2000, p. 13).

Com a consolidação do capitalismo, a educação passou a ter outro propósito, exigindo um novo perfil de aluno para se adaptar a essa realidade. Já não é mais a educação voltada, apenas para os princípios da vida religiosa, mas uma formação de acordo com os interesses da classe dominante, que precisa manter-se no poder para reproduzir as relações de produção, utilizando a educação a seu favor. Para Cury (2000, p. 13) “[...] considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção”. Ponderar esse fato como uma atividade humana, requer levar em conta a educação como algo histórico que é determinado pelo modo de produção que domina o país.

A educação relaciona-se em meio às contradições e os movimentos que alteram a ordem da sociedade capitalista. A contradição, dentro de uma visão dialética, se concebe não apenas como uma interpretação do real, mas como o centro interno do movimento de desenvolvimento da realidade. Ao desconsiderar a contradição das relações sociais ou no processo educativo escolar, por exemplo, corre-se o risco de apresentar a realidade como algo dado, acabado e superado. Nesse contexto, a educação, como realidade dialética e contraditória, ancora-se na análise e síntese da totalidade.

Na totalidade, busca-se uma compreensão do todo e não de algo em particular, proporcionando uma análise dialética de uma parte com outras, de modo a promover relações internas e externas. Por esse ângulo, “[...] considerar a educação como processo

particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado” (CURY, 2000, p. 27). Ou seja, é aceitá-la como uma totalidade acabada e determinada pelo todo. Entretanto, a totalidade não existe sem a contradição e a contradição não existe fora da totalidade.

A relação dialética entre a totalidade e a contradição resulta na compreensão do real como histórico-social. Em vista disso, as metamorfoses derivadas das contradições entre as classes sociais e dentro da totalidade se refletem no processo formativo, isto é, na educação. A visão de mundo e de homem segue esses passos, logo, a concepção de homem, enquanto ser concreto e histórico, que se distingue dos demais seres da natureza pela sua capacidade de transformá-la e de fazer cultura, através das relações estabelecidas entre os homens e o meio, não é considerada em sua totalidade no sentido da concepção de homem para a sociedade capitalista. Nesta última, a concepção de homem restringe-se ao que ele pode produzir, pois,

Para a economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo. Todas as características humanas que dificultam o funcionamento desse sistema (reflexão, ética, etc.) são indesejáveis e tidas como não-científicas. As duas características básicas exigidas deste homem desprovido de si mesmo enquanto totalidade, são a racionalidade do comportamento e o egoísmo (FRIGOTTO, 2006, p. 58).

As características de racionalidade do comportamento e o do egoísmo estão relacionadas aos princípios do liberalismo econômico – liberdade individual, competitividade, empreendedorismo, competências e habilidades –, sendo que isso não se estanca apenas ao âmbito econômico, mas se expande para outras áreas como, por exemplo: a educação. Esta fica subordinada aos interesses do liberalismo, “[...] pautando-se pela igualdade natural entre os homens, o discurso pedagógico burguês é de uma educação de base para todos, formadora de cidadão” (RAMOS,

2001, p. 29). A educação básica, consolidando-se “[...] como categoria do pensamento liberal” (RAMOS, 2001, p. 45), constitui-se como forma de socializar os conhecimentos científicos e condição para exercer a cidadania.

Os documentos que normatizam a educação e buscam determinar uma formação básica comum destinada aos cidadãos, concebem-se no meio das disputas ideológicas, trazendo o viés das concepções dominantes, como meio de reproduzir as relações sociais de produção. Com isso, as propostas implementadas no Brasil apresentam traços de documentos externos ao país, devido aos acordos estabelecidos entre vários países da América Latina e com os organismos internacionais. Dentre as propostas, podem ser citadas: a *Transformacion Productiva con Equidad* (1990) e o *Documento Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion Productiva con Equidad* (1992).

Ambos os documentos são da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e contêm as principais orientações que se desenrolaram a partir de 1990, articulados com a Teoria do Capital Humano (TCH). Os primeiros trabalhos sobre a TCH se iniciaram no fim da década de 1950 e constituíram-se com base na economia neoclássica e na ideologia positivista (FRIGOTTO, 2006). Esta, consiste na busca de mais investimento em qualificação humana para aumentar o desenvolvimento econômico do país, concebendo a educação como principal produtora de capital humano. No âmbito educacional, a TCH está ligada à perspectiva tecnicista como forma de reparar a ineficiência da escola, dando ênfase à formação técnica e a utilização de instrumentos para gerar capital humano, por meio do ato educativo. Frigotto (2006) aponta que

[...] o conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista

microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 2006, p. 41).

Em se tratando do lado positivista, a TCH procura manter uma análise de forma circular da sociedade para manutenção do senso comum, pois a superação desta para a consciência crítica implicaria em ameaça ao poder da classe dominante (burguesa), visto que mostraria a sua verdadeira face. Dessa forma, a concepção de capital humano tende a obnubilar os interesses da classe dominante, a de explorar a classe dominada, mascarando as desigualdades existentes na sociedade, a partir da ótica da igualdade e da liberdade. Nesse sentido, Frigotto (2006, p. 53), de forma sucinta, esclarece que “[...] uma das funções efetivas da teoria do capital humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos”, buscando ocultar as relações da sociedade capitalista.

No Brasil, a educação sob a TCH,

[...] passa a ser evocada como um instrumento de modernização – fator preponderante, para diminuição das ‘disparidades’ regionais. O equilíbrio, entre as regiões – subdesenvolvidas, não-desenvolvidas, em desenvolvimento e desenvolvidas – se daria mediante a modernização dos fatores de produção, especialmente pela qualificação da mão de obra (FRIGOTTO, 2006, p. 128-129).

Os conceitos utilizados nos meios econômicos, diante das metamorfoses do mercado de trabalho na sociedade capitalista, foram incorporados pela educação escolar para superar as desigualdades existentes, aumentando a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. A educação fica subjugada às regras do mercado, visto que, nessa perspectiva, não é considerado o que os discentes querem aprender através da educação escolar, a relevância do ato educativo está voltada para a função da escola como reprodutora dos interesses do capital. Frigotto (2006) nos alerta que:

Assim como no mundo da produção todos os homens são 'livres' para ascenderem socialmente, e esta ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional do seu esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus recursos, no mundo escolar a não-aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais. Trata-se da falta de esforço, da 'não-aptidão', da falta de vocação (FRIGOTTO, 2006, p. 67).

A TCH no âmbito escolar, para manter a concepção de senso comum e as relações de poder, mascara a realidade da desigualdade educacional existente entre as classes sociais, as quais se relacionam ao acesso, permanência e qualidade da educação ofertada. Dessa forma, nos moldes do modelo de Estado neoliberal, o mercado passa a intervir na elaboração das políticas educacionais, trazendo para a escola os seus ideais. É nesse sentido que a TCH se adentra no contexto escolar, ao inserir “[...] novas tecnologias de propagação de ações que visam a responsabilização individual dos sujeitos pelo alcance de metas na educação” (SOUSA; ARAGÃO, 2018, p. 04). Para isso, as políticas educacionais que consideram os aspectos do capital humano, além de culpabilizar o aluno pelo seu rendimento e os resultados desse processo, reforça a concepção da meritocracia no espaço escolar.

Ao direcionar a formação do aluno como protagonista no processo formativo escolar, isto é, como responsável pelo seu desenvolvimento, este fica alienado/submisso às regras da sociedade capitalista, na qual o próprio sujeito é responsável pela vida que tem, como se o problema da desigualdade fosse algo individual e não coletivo, desconsiderando, os fatores históricos, políticos, sociais e a forma como a sociedade se organiza. Essa concepção é resultante da forma como as relações sociais capitalistas se evoluíram no decorrer dos anos e da atuação do mercado na subjetividade dos seres humanos. Tais acontecimentos têm influenciado a prática educativa e as políticas educacionais que regem a educação básica pública no Brasil. A seguir, apresentamos o processo de elaboração da BNCC (2018) e a busca pela

legitimação desse documento, por meio da comissão de especialistas e as audiências públicas.

4. A comissão de especialistas e as audiências públicas da BNCC: representação e participação

As políticas educacionais, propostas pelo Governo Federal, iniciam seu processo de formulação no Ministério da Educação (MEC). O Ministério, através da articulação com partidos políticos e grupos aliados ao governo, começa a montar suas equipes e a mobilizar outros setores e sujeitos que estão diretamente ligados as universidades públicas e privadas, grupos de pesquisas, conselhos e associações.

O Plano Nacional de Educação de 2001, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998b, 2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a), de 1998 a 2002, foram elaborados dessa maneira, compondo com agentes desses espaços, normalmente, chamados de técnicos das Secretarias. Esses agentes possuem formação em licenciatura e costuma representar os interesses da gestão das secretarias e, secundariamente, do seu componente curricular. Isso ocorre porque esses agentes aderem à proposta do MEC e se inserem na dinâmica de execução. Acionam os conhecimentos de sua área disciplinar, mas os colocam a serviço do projeto maior. A esses atores, elaboradores das políticas, juntam-se consultores/as ou assessores/as recrutados/as em Instituições de Ensino Superior privadas ou públicas, contatos diretos das redes profissionais dos técnicos do MEC, indicações de associações científicas, de sindicatos de docentes, por meio de editais públicos, entre outros espaços e formas. (SILVA; NETO; VICENTE, 2015, p. 334)

Em 2015, ano em que a Presidente Dilma Rousseff assume seu segundo mandato, após um intenso processo eleitoral que culminou na sua reeleição presidencial, a Secretaria de Educação Básica (SEB), dirigida pelo Professor Manuel Palácios, montou uma Comissão de Especialistas para a elaboração da proposta da BNCC, sendo regulamentada pela Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015 e assinada pelo Ministro Renato Janine Ribeiro no I Encontro Interinstitucional sobre a Base Nacional Comum Curricular, que

aconteceu na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

De acordo com o § 1º da referida portaria,

A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. (BRASIL, 2015).

A Comissão teve como principal objetivo a produção de um documento preliminar da proposta da BNCC, como é enfatizado no Art. 2º do texto da Portaria nº592/2015: “é atribuição da Comissão produzir documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação - CNE até final de fevereiro de 2016” (BRASIL, 2015).

Os especialistas da Comissão estavam divididos pelas áreas de conhecimento como: linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte e educação física); matemática; ciências da natureza (ciências, biologia, física e química); ciências humanas (história, geografia, ensino religioso, filosofia e sociologia); e educação infantil, conforme regulamenta o § 3º: “a composição da Comissão de Especialistas será determinada pelas Áreas de Conhecimento e respectivos componentes curriculares de acordo com as etapas da Educação Básica, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2015).

Para Oliveira e Sússekind (2018) a ideia de democraticidade apresentada pelo Professor Manuel Palácios ao criar uma Comissão de Especialistas para a elaboração do documento preliminar da BNCC omitia algo:

O fato de que cada uma das equipes disciplinares, num total de 29, era composta por apenas quatro docentes. Ou seja, a “democraticidade” do conjunto escondia uma fragilidade real de equipes pequenas, trabalhando

isoladamente, apenas em torno dos conteúdos de suas respectivas disciplinas. Chamávamos a atenção para o fato de que o debate curricular não estava sendo feito nas escolas, nem com as escolas. (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018, p. 57)

A participação na comissão se dava a partir de indicações como é possível observar em conformidade com a Portaria nº 592/2015 no seu parágrafo 2º que “participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime” (BRASIL, 2015).

O que é a Undime? E o que é o Consed? De acordo com as informações contidas no site da instituição, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília. Atua em parceria com: Unicef, Itaú Social, Instituto Natura, Fundação SM, Fundação Lemann, Alana, Fundação Telefônica/Vivo.

Em relação ao Consed, o site da instituição informa que o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) é uma associação privada sem fins lucrativos, fundada em 1986 e reúne os Secretários de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Tendo como parceiros: Fundação Roberto Marinho; Embaixada Americana; Ministério da Educação; Fundação Itaú Social; Unesco; Instituto Unibanco; Fundação Victor Civita; Gerdau; Undime; British Council no Brasil; Instituto Natura; Fundação Santillana; Todos pela Educação; Itaú BBS; Fundação Lemann; Fundação Telefônica/Vivo; Cenpec- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária; Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Senado Federal; Câmara dos Deputados; FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; e Instituto Ayrton Senna.

Diante dessas informações, notamos que tanto a Undime quanto o Consed atuam em parceria com instituições públicas e

privadas. Corroborando com a afirmação de Santomé (2003, p. 11), o autor destaca que:

O avanço do pensamento neoliberal explica os ataques contra o Estado, propondo, como única alternativa, que este deixe de ocupar-se de assuntos imprescindíveis em uma sociedade que aspira a maiores parcelas de justiça social e democracia. A partir dessa posição, exige-se que só as iniciativas privadas se encarreguem da educação e da cidadania [...]. Estamos diante de opções que, no fundo, podem dificultar ainda mais o exercício da liberdade das pessoas.

As alianças realizadas entre instituições públicas e privadas, a partir da posição do neoliberalismo e de organismos internacionais, tem como principal objetivo o encarregamento da educação pública brasileira pelo setor privado, para que a escola reproduza os interesses da classe dominante, formando o aluno para atender as necessidades impostas pelo capital financeiro.

Macedo (2014) ressalta que a proposta do Banco Mundial em centralizar políticas educacionais no âmbito do currículo, da avaliação e da formação de professores, surgiram na Europa, Estados Unidos e na América Latina. Embora tais lugares tenham suas especificidades, essas políticas estão relacionadas às reformas de projeto neoliberal que se intensifica a partir dos anos de 1990 e que busca dominar o mundo.

A intensificação das ideias neoliberais possibilitou aos agentes privados a se articularem a fim de influenciar na elaboração de políticas educacionais que são construídas para controlar os currículos escolares, de modo que seja posto o que a escola deve ensinar, como ensinar e a quem ensinar, seguindo a perspectiva dos princípios dominantes.

Os interesses dos organismos internacionais e conseqüentemente, do neoliberalismo, também, estão atrelados ao enfoque no ideal de qualidade da educação, colocando-a como objetivo principal para o alcance de suas metas. Grupos políticos disseminam o discurso da educação de qualidade para que o país

possa prosperar e assim efetivar as demandas relacionadas aos interesses de tais grupos.

A defesa da necessidade de uma BNCC tem se apropriado do discurso da necessidade de uma educação de qualidade para a educação brasileira, como pode ser observado no texto da apresentação do documento da BNCC realizado pelo Ministro Mendonça Filho: “Ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (BRASIL, 2016).

O foco da educação brasileira ao alinhamento das regras dos organismos internacionais pode ser visto conforme na apresentação do documento. Os organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, disseminam através de seus discursos a importância da promoção de uma educação de qualidade e os países acabam corroborando e se apropriando de tais ideias com a falácia de se alinharem aos melhores sistemas educacionais mundiais.

Santomé (2003) enfatiza que:

É preciso ser consciente de que tanto o FMI quanto o Banco Mundial são instituições supranacionais que, além de forte poder econômico que possuem, também dedicam um esforço enorme para elaborar e promover discursos que possam convencer a população de que o seu trabalho é fruto de um compromisso com o bem-comum, que a sua tarefa é desinteressada e neutra (SANTOMÉ, 2003, p.18).

O discurso utilizado como inocente e neutro tem como principal objetivo arrefecer as conquistas sociais e fortalecer os ideais das classes dominantes, uma vez que, “não há, pois, discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa” (FLORÊNCIO, et. al., 2016, p. 27-28), ou seja, o discurso materializa a posição do sujeito ou da instituição que o promove.

No período de tramitação da construção da segunda versão da BNCC o contexto da política brasileira se intensifica com o golpe de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, que teve início em 02 de dezembro de 2015 com o processo na câmara dos deputados. Após a realização de todos os procedimentos e sendo retirada do cargo, o vice-presidente Michel Temer assume o comando da presidência do Brasil, em 31 de agosto de 2016.

É diante desse contexto político de intenso conflito que ocorre o processo de aprimoramento da segunda versão da BNCC, a qual partiu de uma consulta pública por meio eletrônico, no período de 16 de setembro a 15 de março de 2016. Essa consulta online, de acordo com o site “Movimento Pela Base Nacional Comum”, resultou em mais de 12 milhões de contribuições. Sendo realizada uma sistematização desses dados no período de março a maio de 2016.

A criação do Movimento Pela Base Nacional Comum ocorreu em abril de 2013. O movimento é composto por sujeitos e instituições que tem como principal objetivo facilitar a construção da BNCC. Algumas das instituições que compõem esse grupo são: Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, Undime, dentre outros.

Essas instituições possuem em comum a participação no Movimento Pela Base Nacional Comum, no Consed e na Undime. A parceria entre instituições públicas e privadas ocorrem constantemente para que sejam implementados documentos que regulamentem a educação pública brasileira e que estes atendam as suas principais questões. Com isso, reforça o ideário da educação pública voltada para a reprodução dos interesses das classes que dominam o país e do capital financeiro.

Como o Brasil é caracterizado como um Estado Democrático de Direito e para que a BNCC ganhe legitimidade é necessário que um documento tão amplo seja conduzido de forma democrática, contando com a ampla participação da população na sua elaboração.

Para isso é fundamental utilizar meios que promovam a ideia da participação popular nas decisões que são tomadas pelo governo.

A realização da consulta pública está relacionada ao critério de legitimidade da democracia na construção da BNCC, disseminado o discurso de que o documento foi elaborado de forma democrática e com a ampla participação da sociedade, conforme é mencionado na segunda versão:

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. Apresenta-se, aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. (BRASIL, 2016, p. 24)

Algumas instituições se reuniram no “Colóquio Nacional A Base em questão: desafios para a educação e o ensino no Brasil”, o qual foi promovido pela ANPED, a fim de discutir a metodologia utilizada para a elaboração da BNCC.

A ANPED, junto a outras entidades, já se posicionou contrariamente à metodologia adotada pelo MEC, que no lugar de realizar amplo debate público sobre tema tão sensível e importante para professores, gestores e estudantes das escolas públicas brasileiras optou pelo caminho de escuta de especialistas convidados e consulta fria a contribuições da sociedade. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2016).

A ANPED é uma das instituições que tecem inúmeras críticas à BNCC, tanto na forma como o documento foi construído quanto ao texto do documento. Isso se dá a medida que essa associação considera que este documento não foi construído a partir do chão da escola e desconsidera fatores importantes para a formação do sujeito, além de não apresentar uma discussão mais profunda e que considere a diversidade dos povos brasileiros, se restringindo apenas as opiniões de especialistas que foram indicados para Comissão de Especialistas.

A centralização no ambiente virtual, referente a participação da sociedade, buscou legitimar o documento como representante da população brasileira, através da construção participativa na elaboração da base, por meio dos 12 milhões de contribuições no portal disponível. A participação por meio dessas consultas públicas é um fato a ser questionável, pois como em um curto tempo foi possível fazer a sistematização de tantos dados?

A pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), e o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC) foi divulgada em setembro de 2016, e afirma que no ano de 2015, 58% da população brasileira utilizava a internet, representando 102 milhões de usuários. Portanto, a taxa de participação da consulta sobre a BNCC abarcou um pouco mais de 10% dos internautas. Para seguir a lógica produtivista nem essa taxa por si só representa uma ampla participação. (HELENO, 2017, p. 117).

Mais uma vez a falácia de um documento construído com a ampla participação não se fundamenta e as empresas que atuam em parceria para a construção da BNCC se tornam as grandes protagonistas dessa política de Estado, a qual estabelece as competências que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, com foco nas avaliações externas que são estabelecidas pelos organismos internacionais.

A busca para validar o processo de elaboração da BNCC, considerando os aspectos de uma organização política democrática, como a representação e a participação dos sujeitos da sociedade nas audiências públicas e na plataforma disponível em meio eletrônico, pode ser considerada como uma estratégia desses verdadeiros protagonistas, promulgando a ideia de que o documento foi construído por todos e que este representa a diversidade da população brasileira.

Considerações finais

Compreende-se que o processo de elaboração da BNCC teve a influência dos agentes privados em articulação com órgãos públicos e organismos internacionais, visto que, o engessamento das propostas curriculares para formar um sujeito com foco nas demandas do neoliberalismo e, portanto, para atender as necessidades impostas pelo mercado financeiro, vem ocorrendo em vários países e não é algo restrito ao Brasil.

O que deve ser implementado e como se dará esse processo é resultado da imposição dos organismos internacionais como FMI e Banco Mundial, são eles quem determinam as regras. Essa determinação ocorre de fora para dentro do Brasil, sendo isso resultado de acordos políticos realizados entre o governo do país, agentes privados e tais organismos.

Nota-se que o desenvolvimento de competências e a disseminação do discurso de uma educação de qualidade é visível no documento da BNCC, deixando os alunos, professores e a escola como um todo, a mercê do que é imposto de fora para dentro do Brasil e numa relação verticalizada, atendendo assim aos interesses da classe que domina o país.

No entanto, os protagonistas da BNCC (os agentes das instituições privadas e organismos internacionais) procuraram dar legitimidade ao documento, por meio dos órgãos públicos, utilizando o discurso de que este foi construído pelo povo e para o povo, respeitando a diversidade brasileira e levando em consideração os aspectos legais que regem a democracia.

Ao ampliar o ambiente de participação da sociedade através de audiências públicas e enfatizar a ideia da população ser representada nesse processo, por meio da criação da Comissão de Especialistas, promulgou-se a imagem de que os sujeitos escolhidos para tal comissão estavam representando a sociedade na construção do documento.

Todavia, a ampliação do acesso e a participação dos sujeitos da sociedade nas audiências públicas e na plataforma online, não

garante que tal documento foi construído democraticamente e que este representa a diversidade brasileira em seus diferentes aspectos, pois a quantidade de participações no espaço virtual não significa que as contribuições foram consideradas para o aperfeiçoamento do documento e vale questionar se realmente houve 12 milhões de contribuições em um curto tempo.

Por fim, também não é possível afirmar que essa política de Estado vai garantir uma educação de qualidade para o Brasil, uma vez que, como em outros países, as especificidades diferem de um lugar para o outro e até mesmo no próprio país existe uma diversidade gigantesca, em relação aos aspectos sociais, econômicos e culturais.

Ademais, a busca para legitimar a construção democrática da BNCC através da ampla participação e com um discurso de que documento representa a diversidade brasileira, esconde os seus reais objetivos para a educação pública, que estão voltados as demandas dos agentes privados e a suas influências nas políticas públicas educacionais, visando a formação de um sujeito que contemple as necessidades impostas pelo capital.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi tema de debate entre associações científicas em colóquio promovido pela ANPEd**; novo documento será entregue ao CNE esta semana pelo MEC. 27 abr. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curricular-bncc-foi-tema-de-debate-entre-associacoes-cientificas-em>. Acesso em: 13 jul. 2019.

AVRITZER, L. Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. *In*: SANTOS, B. S. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 561-597.

BRASIL. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2015]. Disponível em: http://www.editoramagister.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_DE_JUNHO_DE_2015.aspx. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar segunda versão revista. 3 maio 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2001, p. 7-28. Tradução: Luiz Pontual. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Democracia e sociedade autoritária**. Revista Comunicação & Informação, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. ed. 7. São Paulo: Cortez, 2000.

FLORENCIO, Ana Maria Gama. et. al. **Análise do Discurso: Fundamentos & Práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

FONTES, Virgínia. Democracia é uma tensão permanente de igualdade e liberdade. **Revista Poli: saúde, educação e trabalho**. Rio de Janeiro, ano 11, n. 65, p. 18-21, jul./ago. 2019.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. ed. 8. São Paulo: Cortez, 2006.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. ed. 4. Petrópolis: Vozes, 1996.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. [148] f. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas educacionais, história e sociedade) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2017.

LÜCHMANN, Lígia Hahn. **A representação no interior das experiências de participação.** São Paulo: Lua Nova, v. 70, p. 139-170, 2007.

MACEDO, Elisabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade, produzindo sentidos para educação.** São Paulo: Revista e-Curriculum, v. 12, n. 03, p.1530 - 1555 out./dez., 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais.** Revista Portuguesa de Educação. n. 31 (número especial), p. 55-74, jun. 2018. DOI: 10.21814/rpe.14806

PITKIN, Hanna Fenichel. **Representação: palavras, instituições e ideias.** São Paulo: Lua Nova, v. 67, p. 15-47, 2006.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, J. D. A.; ARAGÃO, W. H. A concepção de currículo nacional comum no PNE: problematizações a partir do paradigma neoliberal. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 3-13, jan./abr. 2018.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. **A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015.** São Leopoldo: Ciências Sociais Unisinos, v. 51, n. 3, p. 330-342, set./dez., 2015.

A ESCOLA DA ESCOLHA E A OPERACIONALIZAÇÃO DO ASPECTO DE IMPLANTAÇÃO PELA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA E A CORRESPONSABILIDADE SOCIAL

Maria Fabiana da Silva Costa

1. Introdução

O presente texto é parte integrante da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), como parte dos estudos da linha de pesquisa de História e Política da Educação Brasileira, vinculada ao Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação (GEPE).

Tornou-se evidente que as parcerias público-privadas são instrumentos político-ideológicos junto às instituições públicas na direção dos interesses de fração de classe dominante subordinada diretamente ao capital internacional, tendo em vista que a cultura empresarial gerencial, de gestão por resultados, em qualidade total, promovida nas instituições públicas desde a Reforma do Aparelho do Estado da década de 1990, bem como a abertura legal para a realização de parcerias do setor público com o setor privado, através da lei das OCIPS (Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999), aprofunda o processo de mercantilização da educação, cujo contexto de reestruturação produtiva e as mudanças na base material de produção e reprodução do capital evidenciavam uma nova morfologia do trabalho (ANTUNES, 2012) que repercutem na demanda de uma formação de novo tipo.

As “parcerias entre Estado e organizações da sociedade civil incluíram a corresponsabilidade por ações de interesse público e

originaram uma miríade de modelos de privatização” (MARTINS; NEVES, 2015). Um exemplo disso é o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), cuja corresponsabilidade está no seu nome fantasia, uma instituição privada sem fins lucrativos, originado como demanda da parceria com o estado de Pernambuco para reformar o Ginásio Pernambucano (GP), mas que, além da reforma infraestrutural, implantou um projeto educativo chamado atualmente de Modelo Escola da Escolha e que vem sendo implementado em vários estados e municípios brasileiros na atualidade em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) (COSTA, 2000).

O modelo Escola da Escolha¹, que teve como lócus experimental o estado de Pernambuco, congrega elementos – teóricos, técnico-científicos, ético-políticos e operacionais – situados na tríade pedagógica: “conteúdo (o que ensinar), método (como ensinar) e gestão (como organizar a estrutura e o funcionamento da comunidade educativa)” (MAGALHÃES, 2008, p. 25), a ponto de, na aparência ser progressista, e na essência um revisionismo conservador social-democrata, que materializa a ideologia² do Programa neoliberal de Terceira Via³, no qual se articula o incompatível: mercado e justiça social.

Relaciona o empresariado, o Estado e a população em prol de soluções de problemas sociais – intensificados ou causados pelo capitalismo globalizado – tendo a contribuição intelectual do sociólogo Anthony Giddens, que propõe “maior ênfase na mobilização das medidas políticas da vida, visando, mais uma vez,

¹ Manuais Operacionais do Modelo de Escola da Escolha do ICE.

² Entende-se, neste trabalho, como para Gramsci, que as ideologias organizam as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência da sua posição, lutam, etc, A luta pela hegemonia é luta de ideologias: não se trata de uma pura “batalha das ideias”, estas ideias têm uma “estrutura material” e articulam-se em aparelhos. Para saber mais, ver: Guido (2017).

³ Neoliberalismo de Terceira via é um conceito adotado pelo Coletivo de Estudos de Política Educacional, da EPSJV-FIOCRUZ, quando se refere à vertente do Neoliberalismo propagado pelos sociais-democratas.

relacionar a autonomia com as responsabilidades de nível pessoal e coletivo” (GIDDENS, 1994, n.p).

A formação educativa de uma nova cultura, acordada em um programa ideológico entre uma gama de autoridades a nível internacional como o da Terceira Via, busca ofuscar o antagonismo de classes frente à possibilidade de participação social menos conflitiva, transvestida de cidadania ativa e responsabilidade social, a fim de sanar os inegáveis problemas criados ou intensificados pelo denominado “desenvolvimento” capitalista no contexto tempo-espaço da globalização.

Nesta agenda ideológica, conforme expresso por Giddens (1996), considera-se a difusão de uma nova cultura na vida das pessoas, cuja “força motivadora” se expressa na aceitação, ou seja, na conformação de que a responsabilidade – nesse caso, a social – é algo mútuo entre os membros da sociedade em geral, mesmo que sejam mais ou menos privilegiados. Ao serem conformados de suas responsabilidades, se movem pela solução dos problemas sociais. Levando em conta que nessa agenda política a solução não é a noção de provisão, é a de providência, a atuação dos menos privilegiados torna-se cada vez mais voluntária⁴ e imprescindível, pois estaria compromissada com sua parcela de responsabilidade social na sociedade de bem-estar social.

Com esse indicativo de ação, o programa neoliberal de terceira via promove alterações históricas nos sentidos da ação do estatal, do empresariado e da sociedade em geral, pois educa para o consenso “sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética, e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (NEVES, 2005, p. 15), atribuindo-lhes sentidos de atuação, que mobilizem menores custos financeiros que a antiga solução por provisão. O caráter civilizador deste programa

⁴ Será retomado na análise do voluntariado, no interior do princípio educativo do protagonismo no Modelo de Escola da Escolha.

revisionista/conservador para manutenção do capital é demandado na reforma educacional em curso⁵.

O modelo apresenta na sua proposta pedagógica e de gestão a conformação cultural na vida das pessoas, com a ênfase no **“desenvolvimento de competência cognitiva e emocional”** (GIDDENS, apud, *idem*, grifos nossos), no qual resgata valores⁶ morais e éticos, a fim de formar pessoas – autônomas, competentes e solidárias – que atuem pela solução de problemas, enquanto novo rumo para educação do século XXI. Como é expresso a seguir:

Para **atender as demandas educacionais do Século XXI**, a Escola da Escolha **busca responder às mudanças sociais, inserindo inovações em conteúdo, método e gestão**. Nessa perspectiva, **o Modelo se fundamenta em conceitos e princípios alinhados ao desenvolvimento das competências pessoais, sociais e produtivas** dos estudantes, **utilizando métodos e conteúdos selecionados** mediante as necessidades de cada um e de estratégias que assegurem o **aprendizado nas várias dimensões da formação humana**, não apenas no âmbito cognitivo (ICE, 2015h, p. 5, grifo nosso).

Nesse sentido, a Escola da Escolha se propõe a atender “as demandas educacionais do século XXI”, através do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e produtivas nas várias dimensões da formação humana, proposta implementada pelo terceiro setor através do ICE e seus parceiros, e, como expresso, alinhada à ideologia da terceira via, ao reivindicar o “melhor dos dois mundos” (mercado + justiça social).

Nesta proposta educativa, as análises históricas da sociedade evidenciam suas filiações. Considera que o século XX foi a “era dos

⁵ Como demonstrado na seção desta tese intitulada ICE: Gênese, Desenvolvimento e Conexões com as Políticas Educacionais em Pernambuco e no Brasil, o modelo Escola da Escolha se expandiu por todas as regiões do país, e tem sido beneficiado na política do novo ensino médio (2016).

⁶ A educação de valores é um elemento constituinte do currículo do modelo, aparece em todos os documentos que compõem o corpus de análise.

extremos”⁷, na qual o implacável movimento histórico vivido pela humanidade desembocara em inegáveis desafios⁸ para o século XXI. Desafios estes que provocaram orientações de organismos internacionais⁹ e alinhamentos políticos em defesa da ordem capitalista, frente aos avanços tecnológicos, às contradições do meio ambiente, à escassez de recursos, ao contexto de reestruturação produtiva, ao advento da ciência pós-moderna, etc.

Durante essa era dos extremos que foi o século XX, o mundo capitalista pautou-se por um ideal de homem muito autônomo, porém pouco solidário, enquanto os países socialistas cultivavam um homem compulsoriamente solidário e muito pouco autônomo. **O desafio de construir um novo horizonte antropológico para educação tem levado muitos educadores a se voltarem para a formação do homem autônomo e solidário, aproveitando, assim, o melhor dos dois mundos: os ideais de liberdade do Ocidente e os ideais de solidariedade que inspiram o mundo socialista** (COSTA, 2006, p. 46, grifos nossos).

A potência ideológica mobilizada pelo terceiro setor no modelo de Escola da Escolha como uma alternativa – de neoliberalismo de Terceira Via – para conformação do novo mundo em prol de uma sociedade de consenso, expressa em Costa (2006,

⁷ Em referência à obra de mesmo nome de Eric Hobsbawm, citada no caderno do ICE (2015a, p. 22), e em Costa (2006, p. 46), através da menção a desafios históricos do século XX.

⁸ Os desafios históricos do século XX estão diretamente vinculados a eventos como: 1) Primeira Guerra Mundial (1914-1918); 2) A Revolução de outubro que criou a União Soviética (1922-1991); 3) A Grande Depressão – *crash* queda da Bolsa de *New York* (1929-1939); 4) Fascismo na Itália (1920-1945); 5) Nazismo na Alemanha (1933-1945); 6) Segunda Guerra Mundial (1939-1945); 7) Guerra fria (1947-1991); 8) Crise do Petróleo de 1970.

⁹ Dentre as quais destacamos: a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (1948) que orienta dois tratados multilaterais o “Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos” (1966) Em vigência no Brasil através do decreto nº 592, de 6 de julho de 1992, e o “Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais” (1966,) em vigência no Brasil através do decreto nº 591, de 6 de julho de 1992, além do Relatório “um Tesouro a Descobrir” (1996) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, a teorização do Paradigma do Desenvolvimento Humano (1990) no PNUD.

p. 46), e com mesmo teor no caderno do ICE (2015a, p. 22), tem mobilizado a estratégia de conjugação do imaginário de que nem o homem puramente capitalista nem o puramente socialista, mas a congregação destes dois como resultado um humano melhor, o “autônomo, solidário e competente”¹⁰.

O modelo “é fruto de uma constatação: a de que o Poder Público, por si só, não possui condições de implementar uma escola pública de qualidade” (MAGALHÃES, 2008, p. 27), diante disso, como bem feitores de uma causa, a circulação entre os setores políticos tem “força motivadora”, mencionada por Giddens (1996), é a aceitação da responsabilidade mútua entre os mais e os menos privilegiados em torno da solução e, assim, formando consenso, primordial para implantação, ampliação, manutenção do modelo nos estados brasileiros.

Assim, para que essas medidas tenham coerência e eficácia, é crucial um largo colchão ideológico. Se sempre o domínio envolveu o manejo da ideologia, há novos elementos nas estratégias de domínios atuais, que existem uma mirada teórica inovadora sobre a problemática da ideologia. O deslocamento da exploração/expropriação para exclusão/inclusão é decisivo. A partir dessa caracterização, todo um enorme aparato de noções e ideias é difundido para que os ditos excluídos possam vislumbrar a possibilidade da inclusão social (NEVES, 2010, p. 12).

A implantação do modelo contempla uma gama de ações, das quais são parte: a parceria, pela qual se torna possível o estabelecimento do Modelo de Escola da Escolha, mediante a cooptação do poder público; a Ação Protagonista, pela qual os protagonistas voluntários do ICE¹¹, junto com a equipe técnica do ICE propagam o modelo pedagógico e de gestão, que, imbricados,

¹⁰Aparece como ideário da formação do novo tipo um ser autônomo, solidário e competente, as menções estão em cinco dos oito cadernos analisados, a saber, nos cadernos (2015, a, b, c, d e f).

¹¹ Por serem egressos do Modelo de Escola da Escolha, estarem servindo ao ICE durante o período de Ações Protagonistas em atendimento a convocatória do ICE para serem voluntários da causa proposta pelo ICE e terem recebido formação técnica do ICE os chamaremos de Voluntários do ICE.

são o Modelo de Escola da Escolha; O ciclo de desenvolvimento da escola, que dura três anos/fases, pelos quais se encerram a implantação e se consolidam os aspectos pedagógicos permanentes do Modelo de Escola da Escolha.

O convencimento é efetivamente pelas consignas ideológicas travestidas de valores para o século XXI, mas que efetivamente tem mobilizado os recursos do poder público por meio da estrutura estatal pública e dos profissionais da educação, além da sociedade em geral, com os protagonistas e seus familiares, em torno da nova escola pública, gratuita e mercadológica, cuja perversidade consiste na conformação cultural objetiva desde a infância, a fim de conformar a cultura societária de manutenção subjetiva e produtiva do capitalismo.

Assim, com o processo de implantação, se relacionam diversos outros aspectos pedagógicos do referido modelo, que está pronto e permeado por uma intencionalidade que é seu ponto de partida e de chegada, conforme explicitado por ICE (2015b), em resposta aos desafios do século XXI de um mundo globalizado repleto de mudanças, que careceu aos conservadores da elite dirigente assumir as “rédeas”, com foco nas soluções e não nos problemas que desvelam os antagonismos de classe.

O modelo de escola pública, gratuito, com recursos humanos e infraestruturais do setor público e de ideologia mercadológica e empresarial consiste no indicativo explícito do revisionismo histórico quanto à exploração capitalista, por meio de boas ações filantrópicas, como se todas as determinações de desigualdades extremas, fome, desemprego estrutural, espoliação dos direitos sociais, destruição e poluição da natureza não sejam resultado do esgotamento do próprio sistema capitalista e a urgência da alternativa anticapitalista.

É neste processo que as bases históricas, sociológicas, filosóficas, políticas, pedagógicas e conceituais são reunidas nos elementos integralizantes, alinhados na instrumentalização de uma perspectiva de escola com o Modelo de Escola da Escolha que, conseqüentemente, modifica a instituição escolar com a

incorporação do modelo empresarial de gestão e do modelo pedagógico socioeducativo¹² mercadológico, frente a presença do setor privado e de sua ideologia neoliberal de Terceira Via, qual estabelece uma escola pública de novo tipo.

De modelo pedagógico mercadológico/empresarial do ICE por meio de parceria público-privada, a Escola da Escolha, diante da articulação entre as orientações dos Manuais e a vivência dos indivíduos no interior do seu processo formativo implementam profundas mudanças, esta ocorre primeiramente mediante a parceria público-privada, que tem função política, econômica, mas principalmente ideológica.

Nesse sentido, no processo de implantação, os diversos esforços reunidos entre o poder público e o setor privado, através do ICE, que reúne os protagonistas voluntários¹³ para propagar e, junto à equipe técnica do ICE, realizar as formações continuadas com a essência do modelo de escola da escolha para ser aplicado/reproduzido pelos profissionais da educação na escola pública, que formam o novo ciclo de protagonistas e, assim, sucessivamente.

Na sociedade capitalista, a educação, em geral, é entendida como educação formal e escolar, ou seja, um meio pelo qual o indivíduo adapta-se as necessidades exigências do modo de produção e é formado para desempenhar funções na hierarquia que separa dirigentes de dirigidos. Essa definição permite explicitar as dimensões da ideologia como forma de sustentar o que se apresenta como relações de domínio mascaradas em consenso passivo, em conformismo ou em relações de subalternidade (SCHLESENER, 2016, p. 13-14).

¹² Que congrega capital social e humano.

¹³ Contando que a primeira escola da escolha em funcionamento foi o CEEGP que iniciou as atividades em 2004, a ex-gestora do CEE (GCEE) durante a entrevista para essa pesquisa relata que em 2005 quando o modelo foi propagado para o CEEETA foi com os protagonistas do CEEGP, nas próximas implantações foram os do CEEGP e do CEEETA, após a formação dos novos CEEE se formavam novos protagonistas que propagavam as novas instalações e assim sucessivamente. Desse modo, desde 2005, há protagonistas da escola da escolha e estes saem a cada ano propagando outras novas.

A autora evidencia, em suas colocações, os mesmos sentidos que compreendemos em nossas análises, a educação formal tem finalidade na sociedade capitalista, finalidade social, finalidade em que determina a manutenção da sociedade hierárquica em dirigentes e dirigidos, propriamente em exploradores e explorados, assim, a classe dirigente não se omite da educação e considera seu interior como sustentação da ideologia pela qual sustenta a conformação social, mesmo que possa ser mascarada de causa, bem-estar, bondade ou filantropia, se estabelece o conformismo quanto à estrutura social.

Utiliza-se da força dos mais pobres como voluntários de causa de ricos e privilegiados, defendemos que a causa dos pobres, dos trabalhadores, das mulheres, dos povos originários, dos povos ciganos, do povo negro e de todos os oprimidos seja a alternativa anticapitalista, que, entre tantas coisas, visa a emancipação humana e o fim da sociedade de classes, a alternativa capitalista expressa na educação pública formal é mascarada de democrática, enquanto mantém a estrutura de subalternidade e conformismo.

Como a conformação do consenso é essencial para o estabelecimento da responsabilidade de cada um dos indivíduos da comunidade escolar, atenta-se aqui ao alinhamento ideológico expresso pelos partícipes do processo pedagógico que aceitaram satisfatoriamente participar desta pesquisa, utiliza-se este adjetivo para os participantes, pois é explícito a conformação com o modelo e, por vezes, a inconformação com outras estruturas educativas, a exemplo da universidade, que explicitamente é culturalmente distinta.

Dito isso, diante do que tem-se compreendido, o alinhamento ideológico ao projeto educativo é formado¹⁴, conformado¹⁵ e

¹⁴ Através do acolhimento e mediante as formações continuadas, onde se estuda as bases, premissas, princípios e se internaliza o referido modelo educativo.

¹⁵ Durante o ciclo de desenvolvimento a missão é colocar em prática o referido modelo, exige a reprodução à risca para que se internalize a nova cultura proposta no modelo, essa exigência é monitorada mediante as estruturas de gestão escolar e gestão educacional por meio da cultura Odebrecht aplicada a educação.

requisitado¹⁶ no processo de implantação e torna-o pedagógico, pois expressa a relação aprendente em ser uma nova escola, uma escola pública de mercado, o que, nesse caso, congrega um vasto processo desde que só se encerra quando a escola está conformada e em pleno funcionamento.

É nessa mesma fase de implantação, que, além do convênio firmado entre o poder executivo e o ICE por meio da parceria, se convoca quem tem a tarefa de propagar o Modelo de Escola da Escolha de forma voluntária em torno de uma causa, porque, como expressado, é a tal causa o instrumento principal de convencimento, tanto do setor público como da sociedade civil, e a utilização dos protagonistas formados pela Escola da Escolha a desempenharem com sua força o papel do voluntariado, sob a responsabilidade de partilhar a causa educativa da qual usufruíram, o que expressa a responsabilidade ativa de cada um.

Uma premissa essencial ao Modelo que traduz as relações de cooperação é a da corresponsabilidade. Na esfera da convivência e da construção da sociedade, todos são corresponsáveis pela forma como as relações acontecem, sejam elas pessoais, institucionais, políticas ou sociais (ICE, 2015b, p.13, grifo nosso).

A corresponsabilidade¹⁷, como expresso, é premissa essencial do Modelo pela forma com que mobiliza e engaja os indivíduos de forma mais ampla, a nível cultural/social/político da construção de um projeto de sociedade, mas que evoca, no cotidiano histórico, pessoal, institucional, político e social, ação responsável em torno da respectiva consigna ideológica da implementação que é a corresponsabilidade.

Compreende-se que as consignas ideológicas do modelo mobilizam diversas outras consignas, que, no entanto, não serão

¹⁶ Os profissionais que não se alinham ao ideário do modelo são desligados da Escola da Escolha por meio de um documento formal de avaliação em que consiste as considerações sobre suas práticas, dos quais obtivemos acesso e evidencia-se em anexo M.

¹⁷ Como consta no Anexo P.

foco deste trabalho, pois a intencionalidade não é de cunho linguístico ou livresco, de modo que as considerações sobre estas se dão diante do movimento concreto da representação ideológica que mobilizam os aspectos pedagógicos permeados nas considerações dos participantes entrevistados.

O setor privado, articulado com o setor público, em aliança política e institucional, que recebe recursos privados e apoio na execução do modelo, articula-se ao plano político-ideológico de governo, demandando a gestão escolar a adequação do plano de ação conforme as orientações do setor privado e da secretaria, redefinem na comunidade a função da escola que, para eles, não deve se limitar a ensinar os conteúdos historicamente acumulados, é formar o projeto de vida dos estudantes para o capital, que passam a ser articulados pelos profissionais do magistério, orientadores dessa redefinição social, ideológica e histórica que é gestada pelo empresariado.

A escola é, nesse ensejo, pensada na dimensão da comunidade escolar, mediante a corresponsabilidade social presente no nome do instituto propagador do projeto neoliberal de Terceira Via, que articula, mediante a força de uma causa social, tamanho alinhamento e robustez num projeto educativo, pelo qual é capaz de engajar a força de voluntários e outros parceiros privados que, mediante as doações, seduzem¹⁸ o poder público em torno de um projeto educativo de novo tipo, a educação em tempo integral como carro chefe da nova pedagogia da hegemonia e das reformas educacionais no Brasil.

Diante do exposto, exemplifica-se, como a corresponsabilidade norteia, enquanto premissa essencial do modelo, a modificação das funções sociais no cotidiano escolar a serem efetivadas com a implantação deste projeto educativo. A articulação dos níveis de corresponsabilidade são expressos nas falas de alguns dos participantes da pesquisa, a saber: GE1 e GE2.

¹⁸ Ver: Montaña (2014).

Após a cooptação política do poder executivo, instrumento que considera-se ser prioritário para esta empreitada, não é possível criar um novo modelo de escola tão robusto e engendrado. Para GE1 (2019), a corresponsabilidade está destacada na tarefa do Estado de Pernambuco em articular um programa educativo, que tem como um dos eixos a educação integral com o modelo do ICE.

O Programa de Educação Integrada, que é uma ação que tem sua base no Estado, **é uma iniciativa do Estado de apoiar 15 municípios na implantação de escolas integrais no Ensino Fundamental**, que é um nível que está sob responsabilidade dos municípios prioritariamente. Aí o Estado se disponibiliza, eu acredito que muito por conta do Regime de Colaboração também, porque **não deixa de ser uma obrigação do Estado o Ensino Fundamental**. Mas o Estado se disponibiliza e entra no Programa com uma Escola Estadual, a única escola do Estado, **sob a responsabilidade do Estado do Ensino Fundamental, implantando também a mesma proposta pedagógica e mesmo modelo pedagógico das escolas integrais** que fazem parte do Programa de Educação Integrada (GE1, 2019).

Para GE1, isso expressa a disponibilidade do estado, uma iniciativa em apoiar os municípios na efetivação do referido modelo de educação integral, está diretamente alinhado às orientações na dimensão da abertura à iniciativa privada, orientados pelo paradigma proposto no modelo do ICE, bem como no que tange ao horizonte societário como filiação ideológica, pelo qual GE1 considera que:

Se você tem uma política implantada de êxito que passou ser referência pra o país, que é copiada por outros estados, não tem por que você dentro do estado, do município, dentro do regime de colaboração não procurar de alguma forma usufruir dessa política. [...] honestamente eu nunca vi o estado se disponibilizar não apenas com cooperação técnica pedagógica, mas também com recursos como o estado tá fazendo agora com os 15 municípios, pra você **criar a perspectiva do município vir a ter uma política de educação integral em um meio que é da responsabilidade prioritária do município** atuar com o ensino fundamental. **Quando o pessoal descobrir que esse é o caminho, eu acho que vai melhorar, eu acho que é mais que na hora de você acabar com os 3 sistemas**, você pega qualquer município normalmente tem 3 sistemas, você pega manhã os meninos que tão mais ou menos na idade certa pra começar o ano, né? Aí você pega a tarde que vai tá

fora da faixa de idade, você pega noite com a educação de jovens e adultos. **Se você trata de implantar um sistema único de educação integral com um turno único, você acaba gradativamente com essa necessidade de uma escola funcionando nos 3 turnos, não é de imediato, mas você consegue** (GE1, 2019, grifo nosso).

A agenda da educação em tempo integral, a partir do modelo de Escola da Escolha, propagado em todo país como política exitosa, teve sua experimentação e consolidação inicial a partir do estado de Pernambuco, em parceria com o ICE, conforme discutido na seção 3 deste trabalho, percebe-se, nas colocações efetivadas por GE1 (2019), a expressão satisfatória quanto à política de educação integral (PEI), que tem sido efetivada com o mesmo modelo no Estado. Em seu relato, de GE1 (2019), considera que não há motivos para que este modelo não seja usufruído pelos municípios.

As referidas incumbências estão no Art. 211 da CF (1988) e constam que cabe a União a organização e o financiamento do sistema federal de ensino, bem como a função redistributiva e supletiva, responsável pela assistência técnica e financeira dos demais entes federados, a fim de equalizar as oportunidades e o padrão mínimo de qualidade em todo território nacional, a incumbência municipal é pela educação infantil e ensino fundamental, e aos estados e Distrito federal, o ensino fundamental e o médio, nesse caso, as parcerias efetivadas para implementação do Modelo se dão na relação entre os estados e municípios da federação.

Aqui, considera-se que há diversos motivos para que este modelo não seja implantado, a saber: a mercantilização da educação; a ideologia neoliberal de Terceira Via; o contexto de intensificação do trabalho docente e responsabilização destes pelos resultados que geram adoecimento¹⁹; conformar os jovens em protagonistas para, diante o desemprego estrutural enquanto não acessam o emprego ou empreendem, acessem o voluntariado, numa perspectiva em que se reinventa a exploração dos mais pobres pela delegação das soluções pelos problemas provocados pela exploração excessiva e desenfreada

¹⁹ Ver: Giovanni Alves (2011).

da humanidade e da natureza²⁰; o apelo da moralidade burguesa, expressão de seu conservadorismo e estratégia que conduz o consenso e o apassivamento dos explorados, diante das relações de classe dos determinismos sociais; e as características de monitoramento gerencialista e meritocrática, baseadas numa política compensatória, focando nos resultados que implicam no “faça mais com menos recursos”, são uma das principais motivações para acreditar-se ser um modelo educativo utilitarista e de qualidade duvidosa.

Todavia, evidencia-se o caráter mobilizador que a consigna ideológica de corresponsabilidade culturalmente efetiva na escola pública, através do modelo de Escola da Escolha, modifica os grupos profissionais, estudantis, governamentais e da comunidade escolar, como expõe-se aqui. Ocorre que, para GE1 (2019), o usufruto da respectiva política está articulada ao compromisso que o governo do estado tem propiciado com o investimento não só de forma técnica, mas também financeira, através do regime de colaboração²¹, menção ao ordenamento legal que embasa a relação entre os entes federados e suas responsabilidades.

No entanto, em nível de como governo do estado, reunido junto à iniciativa privada, que culminou numa política pública através do Programa de Educação Integrada, demonstra não só a abertura e a adesão ao modelo empresarial de educação integral enquanto um dos eixos do referido programa, mas, sobretudo, o papel de propagação enquanto plano político e ideológico de governo, que, junto à iniciativa privada, estabelecem o projeto educativo neoliberal de Terceira Via, delegando-os aos municípios e auxiliando-os em sua implantação.

Nesse caso, a fala de GE1 está articulada à dimensão do expresso no quadro de corresponsabilidade em ICE (2015a, p.8), a orientação de um paradigma entre o poder público, da sociedade

²⁰ Com a monocultura, agronegócio, a mineração, o aumento da emissão de gases carbônicos dos grandes centros industriais; poluição industrial dos rios e mares, queimadas ilegais, derrubadas ilegais e entre tantos problemas ambientais uma das 17 contradições do capital, apresentados por Harvey (2018).

²¹ Ver: Brasil (1988).

civil e da iniciativa privada, sob a premissa da corresponsabilidade, que estabelece relações nos níveis pessoais, institucionais, políticas ou sociais em *idem* (2015b, p. 13), concepção gerencial, mercadológica e privatista da educação pública.

Considera-se, aqui, que quando GE1(2019) menciona o fim dos três sistemas, remete-se ao fim dos três turnos escolares, defende que haja apenas um turno: o de tempo integral, aponta este como o caminho para a educação ou para corrigir o problema da distorção idade-série enfrentado na educação pública, produz uma análise que evidencia o problema de distorção de forma simplista, como se aplicando a política de educação em tempo integral com o modelo de Escola da Escolha, onde os sujeitos fazem seu projeto de vida para o capital, como se este fosse o caminho para sanar o problema dos três turnos.

Diante do deslocamento da análise dos determinantes sociais que evidenciam a desigualdade de aprendizagem, o abandono escolar, a reprovação, repetência, desistência, as condições de aprendizagem, que são condições sobretudo sociais, o público da Educação de Jovens e Adultos é expressão histórica da dualidade educacional e da exclusão social, alinhado ao ideário neoliberal de Terceira Via, que, como evidencia Neves (2005), nega a luta e os antagonismos de classe.

No entanto, GE2 (2019) apresenta a responsabilidade em outra dimensão, na formação da responsabilidade dos protagonistas, e mantem-se na dimensão do dever da orientação de serem responsáveis:

A história de Arcoverde com o modelo de educação integral ela vem desde 2005, na verdade com a implantação das escolas em tempo integral **em parceria com o estado**, na verdade **a implantação do estado em parceria com o ICE** [...] Quando a prefeita assumiu a gestão em 2013, o secretário era Kerley, ela **já tinha um relacionamento com Marcos Magalhães** [...] e ela em conversa com ele pensou em trazer esse modelo pra educação, porque ela **colocou a educação como carro chefe** e é aquela coisa toda[...] Porque **hoje não adianta ter uma escola boa, bonita que não dá resultados**, no sentido de aprendizagem dos meninos. Eu acho que essa **é a grande finalidade da escola, fazer com que o aluno aprenda, com que saia uma pessoa melhor**,

eu acho que é uma das vantagens das escolas de modelo pedagógico integrais, **formar pra vida, formar bons cidadãos, cidadão mais solidário, competente, protagonista, que eles saibam resolver problemas.** Os meninos se a gente brincar, eles tomam o lugar da gente, porque eles têm muita determinação, porque **isso também é trabalhar com eles, vocês têm responsabilidade,** vocês têm autonomia, **vocês precisam assumir o papel de vocês,** isso com os pais, a **gente tenta trabalhar com os pais também. É uma formação diferente da que a gente vê** muitas vezes naquele **professor que é mais tradicional, que tá ali só pra quadro, conteúdo** e muitas vezes não aproveita os potenciais de cada estudante, eu acho que isso que é bonito nas escolas integrais (GE2, 2019, grifo nosso).

É possível compreender, na fala dos participantes GE1 e GE2, a retomada histórica com relação ao modelo, desde a parceria entre o estado de Pernambuco e a relevância na cultura local dessa experiência, que tornou-se agenda nacional de educação em tempo integral com a Reforma do Ensino Médio de Mendonça e é propagada pelo ICE, como explicitado na seção 3 deste trabalho, e tem vasto alcance no território nacional e na opinião pública, com as noções de filantropia e de corresponsabilidade por quais se assume a causa da com formação cultural de novo tipo.

Chama atenção que, sendo Arcoverde-PE cidade natal de Marcos Magalhães²², presidente do ICE, levou o modelo educacional empresarial desde sua fase CEEA, onde teve abertura política, e na época, a atual prefeita Maria Madalena Santos de Britto²³ (PSB) estava na condição de vice-prefeita de Zeca Cavalcanti (PTB/ 2004-2012). Quando a vice-prefeita, que é professora de profissão, assume o cargo de prefeita, em 2013, coloca como prioridade de seu slogan político a educação²⁴, como evidenciado na fala de GE2 (2019), nesse sentido, este “carro chefe”

²² Ver: Revista Negócios PE (*on-line*) Disponível em: <http://www.revistanegócios.pe.com.br/materia/Sustentabilidade-atraves-da-educacao> 20 de Fevereiro de 2020.

²³ Ver: Prefeitura de Arcoverde (*on-line*) Disponível em: <http://www.arcoverde.pe.gov.br/pag/institucional/biografia-da-prefeita> Acesso: 14 de março de 2020.

²⁴ Ver: Prefeitura de Arcoverde (*on-line*) Disponível em: <http://www.arcoverde.pe.gov.br/noticias/848/madalena-britto-e-empossada-prefeita-de-arcoverde> Acesso: 14 de março de 2020.

a elegeu e reelegeu, estando com mandato vigente, caso haja normalidade eleitoral ou de mandato, até janeiro de 2021. Neste ensejo, o município de Arcoverde ampliou os índices educacionais do SAEPE em 2019, resultados comemorados em notícia na plataforma da prefeitura municipal²⁵.

Desse modo, desde que Madalena Britto tornou-se prefeita de Arcoverde em 2013, se intensificou o alinhamento político-ideológico desta com o referido modelo de escola na cidade. Para Magalhães (2016 *apud*, Arcoverde, 2016, *on-line*), “os alunos, que saírem do município poderão ser referenciados para esse estabelecimento, ou seja, Arcoverde será a única cidade do estado a oferecer escolas de tempo integral nos dois ciclos do fundamental e do ensino médio”²⁶, considera ainda que houve algo inusitado: “Arcoverde foi a única cidade que teve coragem de investir na ideia, pois, para aplicar o programa completo, é preciso planejamento e dedicação”.

Nenhuma outra cidade de Pernambuco teve coragem de fazer o que Madalena fez” (*ibidem*), o que nos evidencia que o respectivo modelo mercadológico neoliberal de Terceira Via, ao estar nos anos iniciais e final do fundamental, bem como no ensino médio, tem contemplado a conformação de sua agenda ideológica nas duas últimas etapas completas da educação básica.

O modelo de Escola da Escolha não está na educação infantil, mas está na infância dos filhos da classe trabalhadora, ao consultarmos a LDB (1996), consta que o ensino fundamental inicia aos seis anos de idade e, como expresso pelo campo empírico, está em funcionamento desde anos iniciais como *locus* do referido modelo, o que expressa a conformação passiva, que Costa (2004),

²⁵ Ver: Prefeitura de Arcoverde (*on-line*) Disponível em: <http://www.arcoverde.pe.gov.br/noticias/4303/entrevista-prefeita-madalena-abordou-alcance-de-conquistas-na-educacao-saude-e-economia-local> Acesso: 14 de março de 2020.

²⁶ Ver: Prefeitura de Arcoverde (*on-line*) Disponível em: <http://www.arcoverde.pe.gov.br/noticias/2132/arcoverde-sera-a-unica-cidade-de-pernambuco-a-oferecer-ensino-integral-do-fundamental-ao-medio> Acesso: 14 de março de 2020.

ao escrever sobre o pensamento pedagógico de Odebrecht, chama de “tenra idade”.

Com isso, se resulta diante do movimento da realidade concreta, que está ocorrendo a incorporação deste modelo, atuando na conformação da classe trabalhadora desde a infância, efetivamente como um projeto societário que, com uso dos recursos humanos e estruturais da educação pública, frente a disseminação de uma nova cultura amplamente orientados aos interesses utilitaristas do capital.

Nesse sentido, considera-se que “as ações privatizantes na escola pública no Brasil difundem um *ethos* contrastante com as bases do ensino público, laico e universal conquistados pelos trabalhadores da educação e pela sociedade como um todo” (SARDINHA, 2013, p. 08), é efetivamente um quadro incomensurável de prejuízos democráticos, não há escolha nenhuma, há conformação desde a infância, travestida de escolha, de um projeto de vida para o capital durante a vida escolar, pois quando chega no ensino médio, etapa responsável pela articulação com a formação para o trabalho, segundo a LDB (1996), tem-se um homem de novo tipo, “seguindo as exigências dos empresários mediados por organismos internacionais, com o objetivo de atender ao novo padrão de acumulação, que exige um trabalhador polivalente e capaz de se adaptar às instabilidades da vida” (MORAIS, 2013, p. 08).

O alinhamento ao ideário do programa é evidenciado em GE2 (2019), cuja fala compreende a insuficiência de uma escola boa e bonita sem resultados, a gestora considera que assim não serve, este ideário é preceito da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) que, através de gestão gerencial, incorpora a cultura Odebrecht – um dos aspectos pedagógicos permanentes do modelo de Escola da Escolha –, que efetivamente promove no interior da escola um ambiente competitivo por resultados que ultrapassa a gestão escolar e articula-se com a dimensão da gestão educacional, sob responsabilidade das secretarias de educação e são resposta da parcerias.

Na perspectiva dessa indissociabilidade, o Modelo de Gestão da Escola da Escolha, intitulado TGE – Tecnologia de Gestão Educacional, se apresenta como sendo **a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o movimento que transformará a “intenção pedagógica” em efetiva e concreta “ação” refletida nos resultados verificáveis e sustentáveis a serem entregues à sociedade** (ICE, 2015f, p.7, grifo nosso).

Diante da indissociabilidade entre o modelo pedagógico de gestão e o modelo pedagógico, evidencia-se a intenção demonstrada na figura doze (12) e incorpora essa relação de gestão empresarial com processos pedagógicos, materializada na intensão pedagógica do Modelo de Escola da Escolha, que representa a nova configuração escolar balizada pelo empresariado, desde o momento em que se firma a parceria e ocorrem as formações continuadas para incorporação dos conceitos, princípios educativos, bases teóricas e metodológicas, instrumentos e rotinas, de ensino sobre o modelo que passa a ser internalizado no cotidiano escolar.

Os projetos de formação unitária ou omnilateral e a escola como espaço de luta contra hegemônica carecem ser fomentados para que haja maiores avanços em direção à superação das injustiças e problemas sociais. No caso do modelo, que se coloca como solução de diversos problemas e ser alternativa enquanto projeto educativo, travestido do projeto de vida para o capital com uso da força dos trabalhadores e servidores públicos submetidos a amplos níveis de vigilância. Corroborar-se com Freitas:

Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa (FREITAS, 2018, p. 49).

Não é porque há um modelo pedagógico imbricado e monitorado por um de gestão com a inculcação de uma cultura empresarial, que não esteja destoando o caráter social da escola,

efetivamente essa é exatamente a razão pela qual se tem destoadado o caráter social. A condução da vida e do cotidiano escolar enquanto espaço de aprendizagem historicamente e culturalmente de sentido, reflexivas enquanto sua condição de mundo articuladas a dimensão do direito, tem sido perdida, de acordo com Oliveira (2010), com vistas a gestão do trabalho e da pobreza; segundo Neves (2005), também relacionado à formação do consenso.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Desenhando a Nova Morfologia do Trabalho**. 2015. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/nesth/ivseminario/texto3.pdf>. Acesso em: 22/02/2020.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil: adolescente, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD; Salvador: BA: Fundação Odebrecht, 2006. Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf. Acesso: 13/12/2019.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GIDDENS, Anthony. Admirável Mundo Novo: o novo contexto da política. **Cad. CRH**. Salvador, n. 21. p.9-28, jul./dez. 1994
- ICE. **Caderno Acolhimento de Estudante Ensino Médio**. 1ª Edição, 2017.
- ICE. **Caderno de Acolhimento de estudantes Ensino Médio**. 1ª Edição, 2015f.
- ICE. **Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha**. 1ª Edição, 2015ª.
- ICE. **Modelo Pedagógico Conceitos**. 1ª Edição, 2015b.
- econômicos. **Icebrasil**. Disponível em <<http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>>. Acesso: 22/01/2020.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008.136 p.

MARTINS, André Silva; NEVES, L.M.W. (Org.). **Educação Básica**: tragédia anunciada. São Paulo: Xamã, 2015.

MORAIS, Edma Verônica. Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do programa de educação integral. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11223>. Acesso em 20/12/2019

NEVES, L.M.W. (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SARDINHA, Rafaela Campos. O PROJETO PROCENTRO E AS ESCOLAS CHARTER: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Rio de Janeiro, 2013. Orientador: Prof. Dr. Roberto Leher. Programa de Pós Graduação em Educação – Faculdade de Educação (PPGE/ FE – UFRJ). 2013.

SCHLESENER, Anita Helena. Grilhões Invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci. Ponta Grossa: Ed UEPG, 2016.

ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES NO BRASIL

Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa
Jailson Barbosa da Costa

1. Introdução

Dedicamo-nos a estudar a origem e o desenvolvimento do que hoje denominamos Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no cenário da transição entre os séculos XIX/XX/XXI. Já sabemos que o Brasil iniciou de forma tardia e retardatária um plano estratégico para a educação de sua população, enquanto país em desenvolvimento que ostentou/ostenta enorme desigualdade social, associada a um sistema educacional que apresenta fragilidades em todos os seus níveis e modalidades, vítima de ações estruturais que permeiam as políticas públicas educacionais, enquanto ação do Estado Brasileiro.

De acordo com Saviani (2008, p. 7), a limitação da histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação e a descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado, consubstancia-se na “sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente”. Historicamente, a ausência de investimento urgente, necessário e suficiente para que, de fato, a educação pública pudesse se desenvolver na sua totalidade, tem repercutido num atraso educacional histórico no que se refere à

oferta e ao acesso de educação pública, gratuita e de qualidade para todas as pessoas, em todos os níveis e modalidades, conforme previsto na LDBEN. Aliado a isto e em decorrência da descontinuidade das políticas públicas, a educação brasileira tem passado por diversas reformas. O autor caracteriza essa descontinuidade de duas formas:

A metáfora do zigzag indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (SAVIANI, 2008, p. 11).

O quadro que foi pintado no país, a partir das descontinuidades das políticas públicas educacionais junto aos obstáculos impostos pelos dirigentes nacionais na oferta e manutenção da educação pública de qualidade para toda a população brasileira, sem recursos suficientes para esta finalidade, se traduz em reformas educacionais em que “o resultado observável empiricamente é a precarização geral da educação em todo o país, visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados” (SAVIANI, 2018, p. 25).

No que se refere à Educação Profissional e Tecnológica, enquanto uma das modalidades de educação previstas na LDBEN/1996, tem em sua origem uma característica singular: “ocupar o tempo dos desfiliaados, dos pobres e dos que não tinham nenhum meio de subsistência”. Assim, a educação profissional se tornou uma modalidade de educação, cuja função originária era a de treinar para o mercado de trabalho capitalista, a mão de obra “passiva” de desvalidos ou de pobres, “assujeitada” aos anseios do capital.

Podemos afirmar que, historicamente, a EPT vem se modificando devido aos interesses relacionados ao desenvolvimento da economia brasileira, a partir do treinamento/qualificação/formação de trabalhadores com habilidade técnica para a nascente indústria nacional, prescindindo

de competência intelectual para “apertar parafuso”. As atividades burocráticas, da administração ou àquelas valorizadas socialmente estavam destinadas àquelas pessoas com acesso ao ensino superior, ou seja, aos abastados economicamente.

Compreendemos que é a partir das processuais mudanças nos modos de produção e da crescente necessidade de gestão dos recursos denominados humanos, físicos, materiais e ambientais, aliados à reorganização produtiva que a EPT passa a evidenciar-se como meio para a profissionalização de outras classes sociais brasileiras.

Com um processo de expansão e de interiorização bastante expressivo, pelo qual a RFEPCT passou nos Governos Lula e Dilma - Partido dos Trabalhadores (PT) - a EPT se apresenta enquanto uma política pública de Estado, promovendo possibilidades de acesso à educação pública de qualidade para a população. No entanto, consideramos que a partir da assunção do governo federal por forças políticas conservadoras, os Institutos Federais (IF) têm sofrido ataques que se manifestam com a imposição de reformas educacionais aligeiradas e com a redução de recursos para manutenção e para investimento nas instituições.

2. Educação profissional em meados do século XIX no Brasil: caminhos trilhados

Certo é que a consolidação de um programa voltado, de modo exclusivo, para a Educação Profissional (EP) ocorreu a partir de meados do século XIX, portanto, em pleno desenvolvimento da Revolução Industrial e da expansão do Capitalismo Industrial no mundo. Essa primeira fase, é iniciativa das ações “filantrópicas”, fruto de atividades de associações, cujo interesse era o de promover a qualificação profissional de trabalhadores para a inserção em um incipiente mercado de trabalho.

O ensino profissional tinha como interesse a qualificação profissional, levando em consideração um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Em certo sentido, isto vai evidenciando as

tensões entre capital e trabalho posto que a EP define a formação para o trabalho dentro, unicamente, dos parâmetros do capital. Marx e Engels (2005, p. 47) nos ajudam a problematizar esse referencial: “o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.”.

Deste modo, a produção e a reprodução dos/as homens/mulheres, estão nas relações desses/dessas com a natureza e entre esses/essas, criando mediações complexas no campo da EP. Disso resulta o trabalho, que se constitui na condição fundante do ser social.

No Brasil, as Corporações de Ofícios podem ser consideradas uma das primeiras iniciativas para o ensino de profissões (MÜLLER, 2009). As Escolas de Aprendizizes Artífices, criadas no início do século XX, são as herdeiras dessas corporações, que assumem os centros de formação profissional, apontadas como as primeiras “escolas-oficinas” destinadas à formação de artesãos (CUNHA, 2000).

Santos (2003) enfatiza que as Escolas de Aprendizizes Artífices tornaram-se referências no que diz respeito à EP pública. Cunha (2000), Manfredi (2002) e Müller (2009), assinalam que entre os anos de 1840 a 1856, foram edificadas “Casas de Educandos e Artífices” em dez capitais das principais províncias. O objetivo era o de erradicar “a criminalidade e a vagabundagem”.

Neste sentido, o ensino profissional no país sempre esteve articulado com a condição social de certa parte da população: os chamados desvalidos. Nisto, a criação dos “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos” por meio do Decreto Imperial de 1854, recolhiam através dos Juizados de Órfãos, menores abandonados, que eram conduzidos às oficinas públicas e privadas com o intuito de que pudessem aprender a executar trabalhos manuais normatizados por meio de contratos, que por sua vez tinha a fiscalização do Juizado de Órfãos (PASCOAL, 2009; OLIVEIRA, 2009). Cunha (2000) vai ao encontro da análise destacada quando coloca que os “meninos desvalidos”:

[...] eram encaminhados pela autoridade policial a esse asilo, onde recebiam instrução primária, seguida de disciplinas especiais (álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura e desenho; música vocal e instrumental) e aprendiam um dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue ao fim do triênio (CUNHA, 2000, p. 91).

Manfredi (2002) assinala que as iniciativas de EP, ocorreram durante meados do Segundo Império, enfatizando o que já constatamos, isto é, que eram ações advindas de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), apoiadas pelo Estado (províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas). Nessas instituições as crianças “desvalidas” recebiam instrução teórica e prática, dando início seu aprendizado concernente às técnicas industriais demandadas do nascente capitalismo industrial.

No Regulamento desses Liceus de Artes e Ofícios, temos no “Art. 1º: a instrução indispensável ao exercício racional [...] de ofícios e indústrias. (FONSECA, 1986, p. 55). Manfredi (2002) acrescenta que o ensino profissional configurou-se, também, no disciplinamento dos corpos para adaptação à extrema carga horária de trabalho que a produção industrial exigia dos trabalhadores.

Manfredi (2002) e Cunha (2000) sublinham que além do disciplinamento dos corpos, a ensinagem para o trabalho cria uma identidade do aprendiz com a fábrica, devido ao complexo organizacional dessas instituições. Além do mais, tais instituições – na maioria das vezes – era coordenada pelas ordens abrigadas na Igreja Católica Apostólica Romana, como foi o caso dos padres da Ordem Salesiana.

A reflexão que cabe, aqui, fazer é a seguinte: quais as rupturas, permanências e contradições no ensino profissionalizante é possível destacar nesse período? Sabemos que a sociedade

capitalista é, em si, conflitante e contraditória, caracteriza-se pela dinâmica de permanência e ruptura na concentricidade do real. Romanelli (2012), Müller (2010), Cunha (2005; 2000), Manfredi (2002) e Nagle (2001) estudaram a formação profissional e nos colocam que esta se relaciona com o campo ideológico da formação técnica exigida pelo processo de acumulação do capital.

A adoção do regime republicano, em 1889, acentuou o interesse do Estado pela EP, tendo em vista que o capitalismo estava se materializando paulatinamente no país, com dois movimentos que andaram juntos: urbanização e industrialização (CUNHA, 2005). Consoante Manfredi (2002), a partir desses fenômenos consolidou-se uma rede de EP [...] que gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular (MANFREDI, 2002, p. 79). Para Cunha (2000, p. 94), [...] o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como antídoto contra a ‘inoculação de ideias exóticas’ no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado.

O Decreto de Criação das Escolas de Aprendizes Artífices de 1909, prescreve:

Créa nas capitales dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906: Considerando: que o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação [...] (BRASIL, 1909).

O Brasil, recém saído do modo de produção escravagista, autocrático, patrimonialista, fisiologista inseria-se na nova ordem do capital europeu (sem romper com seu passado), pois, até mesmo, a “abolição da escravatura deu-se de cima para baixo”

(Uma Lei “Áurea” assinada por uma “princesa”), bem ao gosto das nossas elites conservadoras. Justo essas elites empreendiam o industrialismo de perspectiva progressista, liberal e “democrática”. Sendo que o Estado, continuava nas mãos da elite retrógrada/reacionária, com isto, ao poder público coube a organização da EP que passou a preparar trabalhadores/as para a nascente indústria brasileira.

3. Educação Profissional e Mercado de Trabalho Capitalista: metamorfoses

(...)

Há 500 anos caçamos índios e operários,
Há 500 anos queimamos árvores e hereges,
Há 500 anos estupramos livros e mulheres,
Há 500 anos sugamos negras e aluguéis,.

(...)

(Affonso R. de Sant’Anna - Publicado no livro
Que país é este? e outros poemas 1980).

Fernandes (2005) esclarece que a definitiva introdução do trabalho assalariado e da consolidação da “ordem econômica competitiva” no Brasil, ocorreu no final do século XIX, e com a Revolução Burguesa em 1930. Entretanto, a mentalidade da elite burguesa no Brasil “esqueceu os pés na senzala”, no que tangia a garantia dos direitos das classes trabalhadoras e na inserção no capitalismo mundial, isto é, o Brasil figura como um país de “capitalismo dependente”, portanto, dúbio e parasitário. Tais características têm marcado as políticas públicas de EP nos séculos XX/XXI.

Ao tratarmos de “capitalismo dependente” nos referimos à subalternização do capitalismo nacional ao capital internacional. Isso é determinante para as diretrizes que as políticas públicas de EP têm assumido, desde que se deu a consolidação do capitalismo brasileiro. No Brasil, conforme Fernandes (2005) o capitalismo mundial atravessou quatro fases: o moderno (1808-1860), o competitivo (1860-1950), o monopolista (1950-1970) e a reestruturação produtiva do capital (1970...).

Ao levar em consideração cada uma dessas fases (que não podem ser compreendidas de modo linear), as políticas públicas de EP são alteradas. Tais alterações são conhecidas como reformas. Portanto, trata-se delas que vamos nos deter. Em geral, a cada reforma nova implantada, ocorre, também, uma ruptura com a anterior, posto que o processo educativo é, por si, mediação, como tal não se dá de forma aligeirada.

Quando pensamos em um marco cronológico para a EP no Brasil, remetemo-nos às três primeiras décadas do século XX. Nesse período, a economia capitalista no país se complexificou com a inserção da maquinaria e das primeiras indústrias, exigindo, assim, qualificação profissional e, para Cunha (2005, p. 7) “[...] não deveria implicar tentativas de eliminação da divisão social e técnica do trabalho no interior do aparato educacional. Surgiam novos empregos e as mulheres, também, entravam no mercado de trabalho: ‘tudo era novo’.

Figura de Telefonistas em ação



Fonte: Domínio Público (2020).

Nessa época exigiam-se, conforme Manfredi (2002) cursos de Corte e Desenho, cursos de Novas Técnicas e cursos práticos de

línguas e contabilidade. Com base nesses cursos, o pressuposto de EP voltou-se apenas para o trabalho assalariado e no sentido de garantir emprego. O método configurou-se racionalidade técnica e no predomínio da organização científica do trabalho (MANFREDI, 2002, p. 94).

Consoante os “ventos” do capitalismo mudavam, transformavam-se os rumos da EP. A mudança econômica implicada na queda do ciclo do café, em razão da quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, mudou o rumo do parque industrial brasileiro, pois os empresários passaram a investir no “setor secundário”. Nisso, tivemos uma aceleração do crescimento do mercado interno, exigindo um mercado interno de trabalhadores mais qualificados. Deste modo, fortalece, igualmente, o ensino profissional.

Isso sinaliza que a valorização do ensino profissional caminha lado a lado com o desenvolvimento da indústria, em 1937 “O Estado Novo assumiu a industrialização como meta, e é provável que essa opção tenha determinado (ou, pelo menos, reforçado) a sua preocupação com a qualificação da força de trabalho, manifesta na Constituição outorgada em 1937 (CUNHA, 2005, p. 27)”.

Na década de 1940, a Reforma Capanema de 1942, estabeleceu muitas transformações para essa área, com as denominadas “Leis Orgânicas do Ensino”, as quais determinavam que o ensino vocacional e pré-vocacional era dever do Estado, com a colaboração das empresas e sindicatos (BRASIL, 1999, p.7). Por seguir tais orientações, o ensino profissionalizante ficou a cargo do denominado “Sistema S”, instituído por meio de Decretos Lei: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI- Decreto Lei nº 4.037/1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC – Decreto Lei nº 8.621 e 8.622/1942). Essas instituições são da iniciativa privada e atendiam aos empresários no sentido de treinar a mão de obra desejada.

O Serviço Nacional de Agricultura (SENAR) e o Serviço Nacional de Transportes (SENAT) que compõem o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) –

juntamente aos já citados – foram também criados com esse objetivo. Para fortalecer os empresários temos ainda: Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social do Transporte (SEST).

Num contexto de aumento do desenvolvimento da industrialização no país e de necessidade de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, a Reforma Capanema é considerada um marco para a educação nacional, em particular para a educação profissional, na medida em que institui as bases para o ensino técnico profissional industrial, comercial e agrícola

Esse longo período do capitalismo industrial transformou a EP numa modalidade de ensino estratégica dentro da estrutura de educação brasileira, com a finalidade de preparar mão de obra para as indústrias que cresciam cada vez mais no país, portanto, a concepção de educação: utilitarista, imediatista e submissa aos ditames do capital (CUNHA, 2005).

Com as crises do capitalismo no longo século XX, entra em crise também as propostas para a EP. Assim, o ensino profissional no Brasil que atendia às demandas do mercado, sofreu as consequências dessas crises (MANFREDI, 2002).

Cabe destacar que desde a Lei Orgânica de 1942 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, as instituições escolares equivalentes à educação básica, à época denominadas escolas primárias e escolas secundárias, eram mantidas e estavam sob a responsabilidade dos Estados.

No que concerne ao currículo para a EP, a referida LDB estabelece que:

§ 1º Observadas às normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciarão para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
 - b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.
- (LEI Nº 5.692/1971).

Ao instituir a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, equiparando cursos secundários e cursos técnicos (MANFREDI, 2002), atenderia às expectativas de mão de obra “treinada” para suprir o crescente mercado industrial. Em 1975, foi publicado o Parecer nº. 76 do Conselho Federal de Educação - CFE, e no ano de 1982 publicada a Lei nº. 7.044, ambos flexibilizaram a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau. Enquanto a frágil rede pública estadual continuou seguindo o estabelecido na LDB nº 5.692, nas instituições de ensino pertencentes à iniciativa privada prevaleceu o ensino com ênfase na formação geral, de caráter propedêutico, se configurando numa espécie de trampolim que viabilizava que seus egressos pudessem ter acesso ao ensino superior. Dessa forma, a obrigatoriedade compulsória de profissionalização do 2º grau se restringe, praticamente, às escolas federais e ao sistema “S”.

Neste contexto, podemos destacar as dimensões principais de desdobramentos desta lei para a educação nacional, a partir de:

- a) Estabelecimento de um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (Art. 4º);
- b) Inserção de Educação Moral e Cívica (civismo), Educação Física, Educação Artística, e Programas de Saúde como disciplinas obrigatórias do currículo, além do Ensino Religioso facultativo (Art. 7º);
- c) Definição do mínimo de 180 dias para o ano letivo (Art. 11);
- d) Ensino de 1º grau (1ª a 8ª série) obrigatório para a faixa etária dos 7 aos 14 anos (Art. 20);
- e) Educação a Distância (EaD) como possibilidade no ensino supletivo (Art. 25);
- f) Exigência de habilitação específica de 2º grau como formação mínima para o professor de 1º grau (1ª a 4ª série) (Art. 30);
- g) Formação dos especialistas da educação em curso superior de graduação ou pós-graduação (Art. 33);
- h) Recurso público não se destinaria exclusivamente para as instituições de ensino públicas (Arts. 43 e 79);

- i) Sem previsão de dotação orçamentária para a união ou estados e definição de 20% do orçamento dos municípios para a educação (Art. 59);
- j) Sistema progressivo de substituição do ensino de 2º grau gratuito por sistema de bolsas com restituição (Art. 63);
- k) Autoriza o ensino de caráter experimental (Art. 64);
- l) Estabelece a remuneração de professores e especialistas por habilitação (Art. 39).

Diante de todas estas dimensões apresentadas e da repercussão na educação nacional e, especificamente para a EPT, nos interessa afirmar que a Lei nº 5.692/1971, pretendia inviabilizar o acesso da grande massa de estudantes ao escasso número de vagas disponíveis no Ensino Superior. Sua principal característica, que veio também a ser a razão do seu insucesso, era a obrigatoriedade da profissionalização a todos os estudantes e a todas as escolas; chegou a desativar redes escolares, com a defesa da profissionalização compulsória, o que na prática não se efetivou devido à precariedade e insuficiência das estruturas físicas e materiais e da inexistência de quadros de profissionais com formação técnica para atuar como formadores.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205 estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Neste contexto e a partir do desenvolvimento tecnológico, da automação e da informatização das forças produtivas nas indústrias, que acabaram substituindo o trabalho humano, mais uma vez a EP passa por nova reforma, agora com a Lei nº 9.394/1996, estabelecendo para o Ensino Médio, em seu Art. 36, uma formação geral e uma formação profissional nos seguintes termos: “§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Assim, a Lei nº 11.892/2008, cria os IF, unidades componentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, enquanto instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, e têm como uma de suas finalidades e características “Art. 6º (...) III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”.

De acordo com a já citada lei de criação dos IF, para o desenvolvimento da sua ação acadêmica, em cada exercício, estes deverão garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para “I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Art. 7º, I).

Consideramos que a formação integral, articula-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais e culturais dos sujeitos, pressupondo o respeito a construção coletiva de diversos saberes e conhecimentos que estão presentes e explicam as sociedades e as relações humanas, saberes e conhecimentos advindos de diversas experiências formativas e por diferentes sujeitos participes do/no contexto educacional e que a Reforma do Ensino Médio, instituída por meio da Lei nº 13.415/2017 atinge diretamente a proposta de EMI da RFEPCT e das Redes Estaduais de educação de todo o país.

Entendemos que a publicação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o EM (Resolução CNE/CEB nº 03/2018) e as novas DCNGEPT (Resolução CNE/CP nº 01/2021) são desdobramentos desta lei, que vão constituindo um arcabouço legal para dar a sustentação à reforma do EM, que desconsideram a concepção de formação integrada dos/as estudantes, baseada nos princípios da educação politécnica, da formação omnilateral, da

educação unitária que consolida a educação profissional pública na RFEPCCT.

Neste sentido, nossa defesa é que a partir da reforma empreendida por meio da Lei 11.892/2008, os IF se materializam num processo de expansão e de interiorização pelo território brasileiro, constituindo-se como uma política efetiva, comprometida tanto com as necessidades da classe trabalhadora, no direito ao acesso à educação básica de qualidade e pública, integrada à educação profissional, assegurando o prosseguimento de estudos, possibilitando ao/à estudante fazer uma carreira acadêmica e profissional, ampliada também com as dimensões da pesquisa e da extensão.

Algumas considerações

Nos mais de 500 anos de história e de inúmeras reformas educacionais no Brasil, ainda se mantém um modelo dualista de escolarização, que subordina a educação aos interesses imediatos do capital, entendido como mercado de trabalho.

Ao considerarmos o longo processo histórico-social do Brasil, podemos afirmar que a origem do que denominamos atualmente Educação Profissional e Tecnológica – EPT relaciona-se a uma medida paliativa no sentido de “enclausurar” as crianças e os adolescentes sem família, pobres e “desafortunados”, como constatamos nos diferentes documentos que acessamos. Portanto, a EPT, em sua origem, não esteve destinada à classe social de posses, para esta sempre existiu uma escola aristocrática preparada para educá-la com vistas à sua manutenção nos lugares burocráticos de administração e de comando.

Conforme apresentamos, com a expansão do capitalismo europeu a educação para o trabalho foi uma solução encontrada pela elite articulada com o Estado brasileiro para treinar os trabalhadores que iriam posteriormente operar o maquinário em suas indústrias.

A educação profissional torna-se fundamental na engrenagem para o desenvolvimento do capital industrial. No atendimento de seus objetivos, a formação e a qualificação da mão de obra brasileira, relacionada às atividades industriais, foram modificadas várias vezes conforme transformações no sistema sociometabólico do capital.

Assim, afirmamos que os IF têm finalidades e características muito próprias, muito específicas, se constituindo na única Rede Nacional, de educação superior, básica e profissional compreendidos na mesma instituição (art. 2º, Lei nº 11.892/2008), no que se refere à instituição de educação profissional, científica e tecnológica para todos os níveis e modalidades da educação nacional, para formação de pessoas com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento sócio-econômico local regional e nacional; e no desenvolvimento da educação profissional e tecnológica como processo educativo, processo investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e às personalidades regionais a oferta formativa em benefício da consolidação e do fortalecimento de arranjos produtivos sociais e culturais locais.

Trata-se de uma institucionalidade que, enquanto centro de excelência para o ensino de ciências, de ciências em geral, de ciências aplicadas em particular, estimula o desenvolvimento do espírito crítico voltado à investigação empírica e como centro de referência de apoio ao ensino de ciências nas instituições públicas oferecendo formação técnica, atualização pedagógica e que desenvolve programas de extensão e, ação Também senti tecnológica que realize uma pesquisa aplicada à produção cultural, cooperativismo e empreendedorismo, desenvolvimento científico tecnológico e promove a produção voltada à preservação do meio ambiente.

Apesar da Educação Profissional ter surgido para “internar e treinar para o trabalho os pobres e desvalidos”, entendemos que na contemporaneidade isso passou por algumas modificações, mesmo que o objetivo de formar para o trabalho não tenha se modificado,

pois o interesse no desenvolvimento econômico do país, permanece inalterado.

Nesta perspectiva, finalizamos este texto afirmando que a formação do trabalhador precisa ser ofertada em níveis e modalidades de educação e de qualificação profissional ainda mais elevados, sem reduzi-la à aprendizagem de competências e habilidades técnicas, como vem se estabelecendo a partir das últimas reformas sofridas pela política para a EPT no Brasil. A formação para o trabalho exige o entendimento do processo produtivo, não de maneira parcial ou mesmo pontual, mas na sua totalidade, com a compreensão dos saberes tecnológicos, com a valorização do trabalho como princípio educativo e a autonomia para a tomada de decisões diante das incertezas.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN nº 9.394/1996.

_____. **Lei nº. 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994.

_____. **Parecer CFE nº 76**, de 12 de janeiro de 1975. (1975).

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Senado Federal, 1971.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 89-107, maio-agosto de 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação brasileira: projetos em disputa**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Ensino profissional e a irradiação do industrialismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP;FLACSO, 2005.

- _____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000.
- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil.** São Paulo: Globo, 2005.
- FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil.** 5 vols. 2ed, Rio de Janeiro: SENAI/ DN/ DPEA, 1986. v. 5.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2002
- MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- _____. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas.** Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!, 1983. v.2. p.79-88.
- MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Supervisão editorial, Leandro Konder. Tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÜLLER, Meire Terezinha. A educação profissionalizante no Brasil – das corporações de ofícios à criação do SENAI. Revista da RET - Rede de Estudos do Trabalho. Marília, UNESP, Ano III, n. 05, p. 01-31, 2009. Disponível em <http://www.estudos do trabalho.org>. Acesso em 27 de agosto de 2019.
- NAGLE, Jorge. **Sociedade e Educação na Primeira República.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&E.2001.
- OLIVEIRA, Ana Cândida Franco de. **O tecnólogo em processamento de dados no mundo do trabalho:** caminhos e descaminhos dos egressos de uma instituição privada de ensino superior de Goiânia. Goiânia: UCG, 2009. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2009.
- PASCOAL, Elias. **O SENAI de Goiás no Atual Contexto da Educação Profissional e seus Desafios e Perspectivas.** Goiânia:

UCG, 2009. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2009.

SANTOS, J. A. **A Trajetória da Educação Profissional**. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de Educação no Brasil. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

_____. A Defesa da Escola Pública no Brasil: difícil, mas necessária. *In: Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis* /Nora Krawczyk (org.). - Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

_____. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 20 abril. 2021.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
um novo modelo institucional a partir da criação dos
institutos federais de educação**

Bruno Rodrigo Tavares Araujo¹

Uma nação que procura desenvolver-se espiritualmente com maior liberdade não pode continuar vítima das suas necessidades materiais, escrava de seu corpo. Acima de tudo, precisa de tempo livre para criar e fruir da cultura. (MARX, 1964, p.112).

1. Introdução

A Educação Profissional no Brasil têm sua origem no “(...) ano de 1909, período em que o então presidente da República, Nilo Peçanha², criou dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices no

¹ Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade de Pernambuco (UPE), onde concluiu a Especialização em Programação do Ensino de História e a Especialização em Gestão e Coordenação em Educação. É Mestre em História pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atualmente é professor do Instituto Federal de Alagoas, atuando na área de Ensino, Pesquisa e Extensão. É doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE – da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Participa do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE).

² Nilo Procópio Peçanha nasceu em Campos, na época província do Rio de Janeiro, no dia 2 de outubro de 1867, filho de Joaquina Anália de Sá Freire e Sebastião de Sousa Peçanha, participou de campanhas abolicionistas e republicanas, teve sua carreira política exercendo os seguintes cargos: senador e presidente do Rio de Janeiro 1903-1906, foi vice-presidente do Brasil no governo de Afonso Pena e foi

Brasil”, através do Decreto Federal nº7.566. É inegável que o marco inicial da Educação Profissional – EPT- no Brasil é centenária e que a criação dos Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008, representa um novo modelo institucional com a implantação da política pública de educação profissional e tecnológica em todo o território nacional.

Os Institutos Federais de Educação foram criados em 29 de dezembro de 2008, através da Lei 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPT e consequentemente, os Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Compõe os Institutos Federais (IFs)³: 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica, 24 Escolas Técnicas Vinculadas à Universidades Federais⁴, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

A partir do novo modelo institucional adotado em 2008, desperta-nos a necessidade de uma discussão/estudo acerca da história da instituição e da inovação institucional, tendo em vista que foi um projeto de iniciativa governamental. Nesse sentido, o projeto de criação dos (IFs) teve sua origem a partir da execução do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica e partiu do interesse do poder executivo.

No referido plano, foi estabelecido as primeiras unidades que seriam implantadas, bem como o aumento de número de vagas e infraestrutura física. Os IFs, representam uma capacidade relevante para o desenvolvimento social e tecnológico do país, atualmente

presidente do Brasil após o falecimento do presidente entre 14 de junho de 1909 a 15 de novembro 1910.

³ No texto irei utilizar a nomenclatura reduzida IFs – significa: Instituto Federal de Educação. Todavia, a nomenclatura oficial de acordo com a Lei 11.892/2008 é Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

⁴ Nos dias atuais, existem 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Duas escolas, Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – CAVG e Colégio Agrícola Frederico Westphalen, transformaram-se em campi do Instituto Federal Sul-rio-grandense e Instituto Federal Farroupilha.

ofertando cursos em todos os níveis de educação, equiparados, inclusive, as universidades com a ofertas de cursos superiores e pós- graduação. Organizados em multicampi e com abrangência nacional.

Nesse sentido, estudar como marco cronológico os últimos dez anos de sua existência (2008-2018), oportuniza aos estudiosos da Educação Profissional estudar e discutir as condições inovadoras, bem como as mudanças advindas de sua criação, bem como os resultados decorrentes de sua implementação e expansão que está ligado diretamente a política pública de educação profissional – EPT⁵. Estudar o desenvolvimento da instituição, da política EPT, oportuniza a necessidade de uma discussão aprofundada em torno das condições inovadoras da instituição, de sua essência e conseqüentemente das mudanças políticas advindas das mudanças política em nosso país.

Nesse sentido, no **quadro 1**, abaixo, mapeamos os aspectos da Educação Profissional (EP) e sua função em decorrência do contexto político, econômico e histórico temporal da Educação Profissional no Brasil no século XX:

Quadro 1. Síntese dos aspectos da Educação Profissional e função da Educação Profissional em decorrência dos aspectos políticos, econômicos no século XX

Período	Determinantes políticos/ econômicos	Instituições da Educação Profissional	Função da Educação Profissional
1909/ 1930	Início da República / Economia agroexportadora	Criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices	Ensino profissional para os despossuídos
1930/ 1945	Nacionalismo / Crise de 1929 / Economia urbano industrial	Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) / Criação do SENAI e Escolas Industriais e Técnicas	Formação de mão de obra qualificada para o projeto nacional desenvolvimentista

⁵ No decorrer do texto será utilizada a abreviação EPT – Educação Profissional Tecnológica.

1946/ 1950	Período entre guerras / Criação do FMI, BIRD, UNESCO, CEPAL / Introdução do capital estrangeiro	Reforma Capanema / Criação do SENAC/SENAI / Regulamentação do ensino técnico agrícola e cursos pós-técnicos agrícolas	Ensino agrícola para desenvolver as comunidades e extensão rurais
1951/ 1954	Capitalismo Nacional, criação do BNDE / Criação da Petrobrás e Vale do Rio Doce	Criação das Escolas Agrotécnicas Federais vinculadas ao Ministério da Agricultura	Formação de mão de obra qualificada para o projeto nacional desenvolvimentista
1956/ 1961	Planos de Metas / Expansão do capital estrangeiro com foco na indústria automobilística	Alteração da estrutura do ensino industrial como novo regulamento para as escolas federais / Autonomia para as escolas técnicas	Formação de mão de obra para atender às metas estabelecidas no plano
1961/ 1964	Plano Trienal / Reformas como meio para o desenvolvimento	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) / Permanência da dualidade entre ensino técnico e propedêutico	Educação concebida para manter a cultura nacional e o desenvolvimento, produtividade e vida do trabalhador (CEPAL)
Pós 1964	Ditadura Militar no Brasil / Expansão do capital estrangeiro / Crises econômicas	“Profissionalização universal e compulsória no ensino do 2º grau” Lei 5.692/71 profissionalização compulsória / Reformas na educação profissional/Decreto nº 2.208/97/ Lei nº 9.649/98	Educação sob a égide do capital humano e desenvolvimento econômico

1990/ 2003	Redução do tamanho do estado / Neoliberalismo / Financeirização da economia	Criação do sistema-escola fazenda / Empréstimos do BIRD para financiamento e expansão e melhoria das escolas técnicas federais / Reformas na educação profissional/Promulgação da LDB, Lei nº 9.394/96	Formação polivalente para atender as exigências do capital sob égide do neoliberalismo
2003/ 2008	Tentativa de resgate do papel do Estado como incentivador e promotor de políticas socioeconômicas / Capital associado aos organismos internacionais OCDE, UNESCO	Revogação do Decreto nº 2.208/ 97, através do Decreto nº 5.154/04 regulamentou a Educação Profissional por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada / Educação técnica de nível médio integrado, concomitante ou subsequente / graduação e pós-graduação	Formação para Ciência e Tecnologia para atender à qualificação exigida pelo mercado de trabalho em uma perspectiva integral

Fonte: Autor, 2020.

2. Marco histórico da implantação dos (IFS) e da política pública da educação profissional: uma reflexão acerca de do novo modelo institucional

No dia 29 de dezembro de 2008, foi publicada a Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo modelo de Educação Profissional, que teve como base estrutural os antigos Centros de Educação Federais de Educação Tecnológica – CEFETs - e as escolas técnicas e

agrotécnicas federais e as escolas vinculadas às Universidade federais. Entretanto, os (IFs) apresentaram novo arcabouço organizacional, conforme observação de um dos principais representantes teóricos da nova institucionalidade:

[...] um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. [...] O foco dos institutos federais é a promoção justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (PACHECO; SILVA, 2009, p. 8).

As mudanças, também, ocorreram com o processo de expansão que apresentou um aumento exponencial entre os anos de 2003 e 2014. Para exemplificar em 2002, existiam 140 unidades no território nacional. Em 2014 com a expansão tínhamos 562 unidades/escolas. Um aumento significativo e proporcionado pelo poder executivo, respectivamente pelos governos de Lula e Dilma Rousseff.

Atualmente a Rede Federal de EPT conta com 644 unidades de ensino, distribuídas em 580 unidades de Institutos Federais, 17 unidades de CEFETs, 14 unidades do Colégio Pedro II, 11 unidades da UTFPR e 22 unidades vinculadas às Universidades Federais de acordo com o Anexo II da Portaria MEC nº 378/2016 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Os (IFs) possuem autonomia administrativa, pedagógica, patrimonial, podem, inclusive, definirem seu modelo didático-pedagógico e escolherem seus respectivos cursos:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: [...] Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (BRASIL, 2008).

Para manutenção dos (IFs), os recursos públicos são destinados para financiamento da infraestrutura, das atividades operacionais, da remuneração dos servidores Técnico Administrativos e Docentes, bem como, para a contratação do quadro pessoal. Ainda acerca da organização e estruturação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB⁶, apresenta as diretrizes da forma e oferta de EPT no território nacional.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996).

É importante observar que a implementação do novo modelo institucional adotado pelos (IFs) fizeram e fazem parte da política pública voltada para Educação Profissional, que ao longo da história da EPT foi marcada pela década de 1990 e início da década

⁶ Lei nº 9.394/1996 (BRASIL,1996).

de 2000. A década de 1990 é um marco na EPT, tendo em vista, que a mesma passa a ser adotada como plano nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico, como descreve Grabowski e Ribeiro (2010):

Desde 1990, a educação profissional no Brasil tem ocupado um lugar de destaque na agenda neoliberal, decorrente das transformações no campo da economia e do trabalho. As políticas, programas e ações governamentais tem alardeado que a qualificação profissional e a formação técnico-profissional são estratégias para a inserção do país no grupo de nações denominadas desenvolvidas, além de constituir-se condição para o trabalhador participar das novas relações sociais de produção. Nessa perspectiva, a partir de 1996, implementou-se uma reforma da educação profissional (Decreto Federal nº 2.208/97) com novo arcabouço normativo e legal, novas estratégias de organização e financiamento, diversificação em níveis e modalidades de ensino profissional, com o pretexto de que a nova ordem econômica mundial requer uma nova educação e, conseqüentemente, um novo perfil de trabalhador. (Grabowski; Ribeiro, 2010, p. 271).

Já a década de 2000, para a EPT foi marcado pela eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, pela primeira vez eleito um presidente de origem não elitista e que adotou na educação profissional, através do Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004, o estabelecimento dos níveis, modalidades de cursos, das formas de ingresso dos estudantes, do plano de expansão, ou seja, da proposta educacional denominada pelo mesmo como “Uma Escola do Tamanho do Brasil”. Prioridade não somente com a educação, também, com a economia e com possibilidades de mudança social. (LIBÂNEO et al, 2007).

Nesse sentido, os marcos regulamentários que impactaram diretamente a consolidação e criação dos (IFs) e da Educação Profissional Tecnológica foram: o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, que regulamentou a educação profissional e tinha por característica principal a oferta de cursos técnicos subsequentes ou concomitantes, rompendo com a modelo utilizado à época, que utilizava como base central a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

A Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998 alterou a Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994, permitindo que a expansão da oferta de educação profissional só poderia ocorrer se houvesse parceria com os Estados, Municípios, Distrito Federal, setores produtivos ou organização não governamentais. A Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005 devolveu a Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994, possibilitando a implementação e expansão da rede federal a partir do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que criou os (IFs).

Acerca da expansão e da nova política EPT, temos como destaque o plano de expansão, que tinha como objetivo principal:

Implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições, além de preferencialmente em periferias de grandes centros urbanos e municípios interioranos, distantes de centros urbanos, cujo cursos estejam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005).

O plano de expansão, concentrou-se nos anos de 2005 e 2010 e já previa a implementação de 214 novas escolas com aproximadamente 156.800 novas vagas. Juntamente com a expansão, foram implantados projetos para melhorias das redes estaduais de EPT, como por exemplo: Programa Brasil Profissionalizante⁷; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec⁸.

⁷ O programa tinha por objetivo central a assistência financeira para o desenvolvimento de ações de estruturação do ensino médio integrado à educação profissional (BRASIL, 2007).

⁸ O Pronatec foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

As políticas públicas aqui citadas, fizeram parte da particularidade advinda da criação dos (IFs), que enquanto política de Estado tem a seguinte missão:

Os Institutos Federais trazem em seu DNA elementos singulares para sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Já em relação as suas atribuições, destaca-se, o Art.6 da Lei 11.892/2008:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V – constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII – realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008).

Diante do exposto, fica evidenciado que os marcos legais, apresentam uma nova institucionalidade a partir da criação dos (IFs), todavia, no limite desse texto e da proposta de uma análise acerca da nova institucionalidade dos (IFs) surgem questionamentos que nos impulsionam a estudar essa nova institucionalidade, que está direta ou indiretamente ligado a uma proposta governamental e conseqüentemente a uma política de educação profissional.

Assim sendo e no decorrer dos últimos anos de mudanças governamentais, desperta-nos as observações em relação a continuidade política da EPT, tendo em vista, as mudanças de Ministros da Educação e da política econômica adotada no país frente aos desafios do sistema capitalista, das demandas dos organismos internacionais e conseqüentemente pelo projeto neoliberal, que interfere diretamente no papel da EPT. (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Os Institutos Federais de Educação e a política pública de Educação Profissional, gratuita, politécnica e emancipatória é uma conquista da sociedade brasileira. Como descrito sua criação e seu novo modelo institucional proporcionou e proporciona a instituição um *status* de instituição tecnológica e de referência no Ensino, Pesquisa e Extensão.

3. Instituto Federal de Alagoas: objeto de estudo a partir de sua nova institucionalidade

É inegável que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são um patrimônio para a educação brasileira. A partir de sua inovação institucional, comparada a história das instituições da EPT. Devido a sua importância, desperta-nos o interesse em discutir e estudar a nova institucionalidade, ou seja, analisar as transformações advindas da criação dos (IFs).

Os (IFs) propõe uma superação de um modelo de EPT, destacando-se, através da política pública de educação profissional inovadora, entretanto o que desperta o interesse em pesquisar os (IFs), não é somente o objeto da inovação, também, o desenvolvimento da instituição, os desafios, a realidade a partir dos indicadores oficiais, da legislação, das ações institucionais e das entrevistas semiestruturadas. As possibilidades de pesquisa existem e, em específico, desperta-nos o interesse em pesquisar enquanto objeto de estudo, o Instituto Federal de Alagoas – IFAL.

O mesmo possui atualmente 16 Campi, distribuídos em três mesorregiões do estado de Alagoas. No agreste alagoano, com os *Campi* Arapiraca e Palmeira dos índios; no Leste alagoano, com os *Campi* Viçosa, Coruripe, Rio Largo, Maragogi, Marechal Deodoro, Murici, Satuba, São Miguel dos Campos, Penedo; na capital, com os *Campi* Maceió e Benedito Bentes. Acrescentando-se, ainda, os *Campi* do Sertão alagoano, Piranhas, Batalha e Santana do Ipanema.

Atualmente o IFAL tem mais de 1.000 professores, cerca de 800 técnicos e mais 20 mil estudantes distribuídos em cursos técnicos de nível médio (Integrado, Subsequente e concomitante ao Ensino Médio), existem, também, o Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), Cursos Superiores de Licenciatura, Bacharelado e Tecnologia e de Pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, além dos cursos conveniados pela Rede E-tec profuncionário, Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Mulheres Mil (RODRIGUES, 2020).

A História do IFAL é marcada por “rastros ora firmes, ora indecisos, ora trôpegos...” (PACHECO, CALDAS E DOMINGOS SOBRINHO, 2012, P. 11). Nisto, é necessário compreender o processo histórico da educação profissional no Brasil, em especial, em Alagoas, no decorrer do tempo, tendo em vista compreender o contexto atual que é marcado por uma complexa rede de mediações entre as esferas que compõe a sociedade: política, econômica, social e cultural, como observa Manfredi (2002). Nessa perspectiva, a

história de uma instituição é marcada por contradições, retrocessos, tensões, desafios e possibilidades.

Em Alagoas, a história da educação profissional iniciou-se com a doação da Usina Wanderley à Sociedade de Agricultura Alagoana, através do Decreto nº 346, emitido pelo governador Joaquim Paulo Vieira Malta, em 7 de outubro de 1905. (COSTA, 2011). A partir desta data foi implantada uma Estação Agronômica, onde hoje é o IFAL-*Campus* Satuba. Desde o início, foi ofertado na Estação uma preparação qualificada de mão de obra para o campo como, por exemplo, administradores rurais, feitores, acrescentando-se cursos para formação de pedreiro, sapateiro, ferreiro, dentre outros.

Costa (2011) destaca, ainda, que a Estação passou por mudanças ao longo de sua história centenária. Em 1911, foi transformada em Aprendizado Agrícola de Alagoas; em 1939, Aprendizado Agrícola Floriano Peixoto; em 1964, Colégio Agrícola Floriano Peixoto; em 1979, Escola Agrotécnica Federal de Satuba; e, em 2008, foi integrado ao IFAL.

O atual *Campus* Satuba foi pioneiro na oferta de educação profissional em Alagoas e, a partir do ano de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo então presidente Nilo Peçanha e para atender à incipiente industrialização do país, foram criadas 19 escolas, inclusive em Alagoas, começando a funcionar em 21 de janeiro de 1910, na Rua Conselheiro Lourenço de Albuquerque, no centro da cidade de Maceió.

No **quadro 2**, apresentamos uma síntese dessas mudanças na educação profissional federal em Alagoas ao longo de sua história centenária.

Quadro 2. Síntese das mudanças ocorridas da Escola de Aprendizizes e Artífices a IFs em Maceió-AL

PERÍODO	INSTITUIÇÃO	FORMAÇÃO
1909-1937	Escola de Aprendizizes e Artífices	Operários e contramestres; Oficinas: marcenaria, carpintaria, funilaria, sapataria, ferraria, serralharia e eletrotécnica
1937-1942	Liceu Industrial de Alagoas	Formação técnica voltada para a indústria
1942-1961	Escola Industrial de Maceió	Português, matemática, história, geografia, ciências físicas e naturais, desenho, canto orfeônico e cultura artística; Mecânica de máquinas, serralharia, solda, fundição, carpintaria, sapataria e alfaiataria
1961-1965	Liceu Industrial Deodoro da Fonseca	Preparação de mão de obra industrial
1965-1967	Escola Industrial Federal de Alagoas	Preparação de mão de obra industrial
1967-1999	Escola Técnica Federal de Alagoas (ETFAL)	Mão de obra técnica de acordo com a ótica econômica vigente; Ensino de 2º grau profissionalizante
1999-2008	Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)	Cursos Básicos, Técnicos e Tecnológicos
2008-Atual	Instituto Federal de Alagoas	Cursos Básicos, Técnicos e Tecnológicos/Licenciaturas

Fonte: Autor, 2020.

Diante do exposto, o histórico da política de educação profissional traduz em si as metamorfoses que o tempo delineou em sua engenharia institucional, criada na primeira década do século XX enquanto espaço de formação técnica para a classe trabalhadora, com o objetivo de qualificá-la para o mercado de trabalho capitalista, nisto é a política de educação profissional é centro das transformações que o Estado capitalista promove.

Enfim, o interesse em pesquisar a nova institucionalidade a partir da criação do IFAL, é em decorrência, também, da possibilidade que a pesquisa em educação proporciona enquanto

campo fértil para a investigação, quando materializada no contexto em que se inserem ou que se desenvolve a prática educativa, como afirma Frigotto (2006, p. 9): “ao analisar as políticas e práticas educativas não há como separá-las do processo histórico mais geral e específico que fazem parte como práticas sociais constituídas neste processo e constituinte do mesmo”.

4. Considerações finais

Gostaríamos de deixar em evidência a importância que a educação profissional tem para Brasil, bem como a política de EPT e conseqüentemente os (IFs). Ao pesquisar e analisar o Instituto Federal de Alagoas, pode possibilitar a dimensão proporcionada pela política pública que culminou na nova institucionalidade que foi adotada a partir da criação dos (IFs) em 2008. Nessa perspectiva podemos analisar o histórico centenário da Rede Federal de Educação Profissional.

Acrescentando-se, a relação da EPT com a formação de mão de obra e com o sistema capitalista vigente no país. A memória dos partícipes da implantação, bem como, os personagens que são os atores que vivenciam no dia a dia da instituição a realidade para além da legislação vigente⁹. O debate até aqui exposto tem como horizonte instigar os teóricos, acadêmicos que tenham interesse, inclusive, em fazer estudos futuros acerca da Educação Profissional e Tecnológica em nosso país, inclusive, com estudos de pesquisa em educação comparada, tendo em vista que internacionalmente existem escolas técnicas profissionais em países como por exemplo: Canadá, Alemanha, Austrália, entre outros exemplos.

⁹ Por exemplo, recomendações do Tribunal de Contas da União – TCU através do Acórdão 2.267/2005 TCU, o Decreto 5.840/ 2006, a Lei 11.892/2008, os indicadores proposto pela SETEC, os resultados do Termo de Acordos e Metas e Compromisso – TAM de 2010, o PNE Lei 13.005/2014, o Manual de indicadores Proposto pela SETEC, a Portaria SETEC n° 25/2015, Manual SETC 2016, os relatórios de Gestão e os dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SITEC, entre outros exemplos.

Por fim, chamar a atenção para refletirmos acerca da educação profissional como um fenômeno social e universal na história da humanidade. É uma educação voltada para formação de mão de obra, “formação integral” e que deve ser continuada enquanto política pública do Estado tendo em vista a importância que tem para emancipação humana e social.

Referências

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

COSTA, Craveiro. **Maceió**. Maceió: Catavento, 2001.

Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/mais-de-100-anos-transformando-vidas-saiba-mais-e-venha-conhecer-o-ifal>.

Acesso em: 4 maio 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido**. In: 218 Educação e Sociedade - Revista de Ciência da Educação. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087- 1113, 2005. Disponível em Acesso em: 31 mar. 2020.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, José Alberto Rosa. **Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil**. In: MOLL, Jaqueline. (Org). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artemed, 2010.

LIBÂNEO. José Carlos. **Educação escolar: políticas estruturas e organização**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação – Educação Profissional).

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Portugal: Edições 70. 1964.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica**. Brasília: MEC, 2005.

PACHECO, E.; SILVA, C. Institutos Federais: um futuro por armar. In: SILVA, C. J. (Org.). **Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008, comentários e reflexões**. Brasília/Natal: IFRN, 2009.

PACHECO, Eliezer M.; CALDAS, Luiz; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. In: PACHECO, Eliezer M.; MORIGI, Valter (Org.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

RODRIGUES, Elaine. **Mais de 100 anos transformando vidas: saiba mais e venha conhecer o Ifal!** Instituição possui 16 campi e cerca de 20 mil estudantes matriculados. 10 mar. 2020.



Este livro revisita, sistematicamente, referências e temáticas bastante atuais para as políticas públicas, a partir das pesquisas de mestrado e doutorado dos autores e autoras, quer seja no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), quer seja no Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC). É uma obra recheada e bastante diversificada, contando com a colaboração de pesquisadores e pesquisadoras e seus estudos e discussões mediados pelo Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE), da UFAL.

